



# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

# Formação de professores (Vol.3)

## Organização:

Paula Almeida de Castro  
Mônica de Carvalho Teixeira

ISBN: 978-65-5222-025-7





# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

## Formação de professores (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro  
Mônica de Carvalho Teixeira



realizeventos  
Científicos & Editora



# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

## Formação de professores (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação de professores / organizadores, Paula Almeida de Castro, Mônica de Carvalho Teixeira - Campina Grande: Realize eventos, 2024.  
2274 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.000

ISBN 978-65-5222-025-7

1. Formação docente. 2. Formação inicial. 3. Práticas pedagógicas. 4. Currículos. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Teixeira, Mônica de Carvalho.

21. ed. CDD 371.12

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: [contato@portalrealize.com.br](mailto:contato@portalrealize.com.br) | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL

ALEXANDRE MANUEL ESTEVES RODRIGUES  
ALINE APARECIDA DE SOUZA RIBEIRO  
ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO  
ANNA KAROLINA ALVES DO NASCIMENTO  
CARLA DANIELE SOUZA CHAGAS  
CHARLE FERREIRA PAZ  
CLESLEY MARIA TAVARES DO NASCIMENTO  
DANIELE FONTAM DO NASCIMENTO CERQUEIRA  
DENISE BARRA MEDEIROS  
EDNA CAMARA MONTEIRO  
ELIO ROBERTO PINTO SANTIAGO FILHO  
EUNICE APARECIDA SAMPAIO DE OLIVEIRA  
FABIO ALEXANDRE SANTOS  
GIOVANNA BARROCA DE MOURA  
JERRY ADRIANO VILLANOVA CHACON  
JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG  
JOÃO ARANHA BARROS  
JOSY LÚCIA GONÇALVES  
KATIA FARIAS ANTERO  
LEANDRA JACINTO PEREIRA  
LUCIMERI MAURICIO RIBEIRO  
MARIA APARECIDA FERNANDES MEDEIROS  
MÔNICA DE CARVALHO TEIXEIRA  
NATALIA ABREU DA CUNHA  
NEISSE EVANGELISTA DA COSTA SOUZA  
PAULA ALMEIDA DE CASTRO  
SERGIO MORAIS CAVALCANTE FILHO  
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA  
TÉRCIO RAMON ALMEIDA SILVA  
WANDERSON DA SILVA SANTI  
WEDSON JONAS BARROS SILVA  
WILLIAM TEIXEIRA ALVES

## PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresento o e-book do Grupo de Trabalho 01 – Formação de Professores, reunindo os anais das apresentações realizadas no **X CONEDU, o 10º Congresso Nacional de Educação**. Este evento se consolidou, ao longo das edições, como um espaço de reflexão, troca de experiências e construção coletiva de conhecimento, reunindo educadores, pesquisadores e gestores para discutir os desafios e avanços no campo da educação.

O tema da formação de professores, abordado de forma abrangente neste grupo de trabalho, é um pilar central para a qualidade da educação em nosso país. Compreender a formação inicial e continuada dos docentes, seus desafios, práticas pedagógicas e as políticas públicas que orientam este processo é fundamental para o aprimoramento do ensino em todos os níveis. As contribuições apresentadas neste volume oferecem uma ampla visão sobre as múltiplas dimensões que envolvem a preparação dos professores, desde a teoria até a prática em sala de aula, e destacam a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre os processos formativos.

As reflexões e pesquisas aqui compiladas não apenas apresentam resultados de investigações acadêmicas, mas também buscam apontar caminhos para a transformação das práticas educativas, sempre com o foco na melhoria contínua da formação dos professores, na busca por mais equidade e qualidade na educação. Os estudos apresentados são frutos de um esforço conjunto de educadores e pesquisadores que compartilham a visão de que a formação docente é um processo dinâmico, em constante evolução, que exige inovação, adaptação e o fortalecimento de redes colaborativas de saberes.

Acredito que este e-book não só contribuirá para o aprofundamento do debate acadêmico, mas também será uma fonte de inspiração para todos aqueles comprometidos com a formação e valorização dos professores. Ao ler cada um dos artigos aqui apresentados, convido os leitores a refletirem sobre o papel transformador da educação e a importância de fortalecer, cada vez mais, a formação de nossos professores, para que possam, com maior competência e sensibilidade, enfrentar os desafios da sala de aula e proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Desejo que este material seja uma ferramenta útil e que inspire novas práticas, ideias e discussões no campo da formação de professores, para que possamos, juntos, construir um futuro educacional mais justo, inclusivo e transformador.

Com os melhores votos de sucesso e aprendizagem contínua,

**Mônica Teixeira**

## SUMÁRIO

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.001

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIA. O QUE VEM SENDO PESQUISADO EM UNIVERSIDADE FEDERAIS DO NORDESTE?**..... **32**

*Ariane Carla Campos de Melo*  
*Jônathan Soares da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.002

**METODOLOGIAS ATIVAS: TENDÊNCIAS ATUAIS NA ENSINAGEM SUPERIOR**..... **53**

*Izabel Alcina Soares Evangelista*  
*Maria de Fátima Vilhena da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.003

**ATUAÇÃO DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DOCENTES: DIFERENCIAIS DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA**..... **73**

*Talita da Silva Campelo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.004

**PERCEÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM LETRAS DA AMAZÔNIA PARAENSE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR**..... **91**

*Luana Costa Viana Montão*  
*Nelson Ferreira Marques Júnior*  
*Sheila Alves de Araújo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.005

**COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA CONCEPÇÃO DE APRENDER EM COMUNIDADE**..... **109**

*Josineide Teotonia da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.006

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA UFRA**.....131

*Dayana Viviany Silva de Souza Russo*

*Ana Paula de Andrade Sardinha*

*Nelson Ferreira Marques Júnior*

*Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.007

**FORMAÇÃO CONTINUADA, TECNOLOGIA E A DESEJÁVEL RELAÇÃO DIALÓGICA**.....149

*Elaine Adriana Rodrigues de Paula*

*Marisa Garbellini Sensato*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.008

**ESTRUTURA ESCOLAR E AS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO EM GEOGRAFIA**.....166

*Vanderson Viana Rodrigues*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.009

**APRENDIZAGEM: UMA IMERSÃO SOBRE O MOVIMENTO DO APRENDER**.....184

*Elaine Kezia Souza dos Santos*

*Josineide Teotonia*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.010

**AS CONTRADIÇÕES DA BNCC: O FOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**.....204

*Ana Isabel de Souza Lemos Araújo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.011

**OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DA SEQUÊNCIA DE PADOVAN: UMA PROPOSTA COM APORTE DO GEOGEBRA**.....225

*Renata Passos Machado Vieira*

*Renata Teófilo de Sousa*

*Francisco Régis Vieira Alves*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.012

**EXPLORANDO OS PRISMAS: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA EM GEOMETRIA ESPACIAL COM O SOFTWARE GEOGEBRA.....243**

*Rosalide Carvalho de Sousa*  
*Milena Carolina dos Santos Mangueira*  
*Francisco Régis Vieira Alves*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.013

**PROFESSORES PROFISSIONAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....261**

*Lucinéia Contiero*  
*Ana Mércia Duarte da Silva Nuss*  
*Lenir da Silva Fernandes*  
*Nilo Guimarães Gouveia*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.014

**“AS HISTÓRIAS DE NÓS TODOS” POR CÍRCULOS DE CULTURA: EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO PROVIMENTO DA LEITURA, ESCRITA E GOSTO PELAS HISTÓRIAS ..... 284**

*Tatiana do S. Corrêa Pacheco*  
*Dayana Viviany Silva de Souza Russo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.015

**COLABORAÇÃO ACADÊMICA E SOCIAL DA UNIVERSIDADE: APERFEIÇOAMENTO TEMÁTICO DE LIBRAS A COMUNIDADE EXTERNA...302**

*Francisco de Acací Viana Neto*  
*Maria Márcia Fernandes Azevedo*  
*Mifra Angélica Chaves da Costa*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.016

**O ESTADO DA ARTE DAS DISSERTAÇÕES DO PROFBIO/UERN: UM ESTUDO PRELIMINAR.....318**

*Carlos Eduardo Alves Soares*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.017

**RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS  
FORMATIVOS NA INTERFACE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO.....330**

*Marília Albuquerque de Sousa*

*Maria Beatriz Gonçalves Leite*

*Luciana Lobo Miranda*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.018

**O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO  
CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?.....351**

*Kaila Maria Sousa da Silva*

*Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira*

*Amanda Marinho Boguea*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.019

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LÚDICA NA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES  
PARA A FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE.....373**

*Valéria Queiroz Furtado*

*Jefferson Olivatto Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.020

**A DUALIDADE DA APRENDIZAGEM CRIATIVA: UMA FERRAMENTA DE  
REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....389**

*Jhones Rodrigues de Jesus*

*Guadalupe Edilma Licona de Macedo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.021

**O PEDAGOGO E A MATEMÁTICA: FORMAÇÃO CONTINUADA EM  
FOCO NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA/GO.....404**

*Regina Alves Costa Fernandes*

*Cícero Rodrigues Barbosa*

*Marcelo Rodrigues de Paula*

*Romeu Fernandes de Lima*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.022

**CURRÍCULO CAPITAL E AÇÃO DOCENTE SUBVERSIVA** ..... 424

*Fabrcio de Sousa Sampaio*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.023

**GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA** ..... 446

*Jennifer da Silva Azevedo*

*Heloise Generoso Fernandes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.024

**PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES** ..... 460

*Terezinha de Jesus Peres Gondim*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.025

**O IMPACTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO  
INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS** ..... 472

*Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.026

**CONHECIMENTO DE INTERSEÇÃO MOBILIZADOS POR  
PROFESSORES AO ARTICULAR GEOMETRIA E ARTES E CULTURAS  
VISUAIS POR MEIO DA SIMETRIA** ..... 486

*Luciana Ferreira dos Santos*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.027

**TESSITURA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE ARTICULADA COM A  
LUDICIDADE E AS QUESTÕES DE GÊNERO** ..... 508

*Joana Nély Marques Bispo*



**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.028

**A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES.....529**

*Márcia Cristiane Ferreira Mendes*

*Evaneide Dourado Martins*

*Anaísa Alves de Moura*

*Josiane Lima Mendes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.029

**AVALIAÇÕES INTERNAS X AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONCEITOS, RESISTÊNCIA E VÍNCULOS NA PRÁTICA AVALIATIVA.....548**

*Mirian Marta da Silva Cavalcante*

*Gilvânia de Souza Miranda*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.030

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E SEUS IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....559**

*César Wagner Gonçalves Siqueira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.031

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE.....578**

*Ana Paula Moraes Santos Souza*

*Iarla Antunes de Matos Arrais*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.032

**PROFESSORES INICIANTE E AFETIVIDADE: REFLEXÕES E DIÁLOGOS...596**

*Evandro Nogueira de Oliveira*

*Paulo Meireles Barguil*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.033

**A HISTÓRIA E A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:  
UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS** ..... **618**

*Ademárcia Lopes de Oliveira Costa*

*Maria Irinilda da Silva Bezerra*

*Roberia Vieira Barreto Gomes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.034

**O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS  
TECITURAS DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO  
MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/ MG** ..... **641**

*Víviã Carvalho de Araújo*

*Marlúcia Corrêa Soares*

*Eliza Kelly Grosman Amorim*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.035

**STORYTELLING E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO  
DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL** ..... **658**

*Jéssica Jerlane Ferreira da Silva Barreto*

*Célia Maria de Araújo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.036

**O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS** ..... **680**

*Soray Soares Rosa Damasceno Marques*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.037

**GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA BRASILEIRA: REFLEXOS NO  
CONTEXTO ESCOLAR** ..... **697**

*Klebiana Alves de Oliveira Rodrigues*

*Marta Suely Alves Cavalcante*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.038

**O ENSINO DE FUNÇÃO POLINOMIAL DO 1º GRAU POR MEIO DA PLATAFORMA DO APP INVENTOR 2..... 710**

*Bruno Sebastião Rodrigues da Costa*

*Rafael da Silva Patrício*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.039

**RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ATUAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 726**

*Eliomar Araújo de Sousa*

*Ana Karoline Gonçalves Gomes*

*Carlos Venásio do Nascimento Rodrigues*

*Daniele Kelly Lima de Oliveira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.040

**PERTINÊNCIA DO CINEMA PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE..... 747**

*Janailson da Silva Costa*

*Robéria Nádia Araújo Nascimento*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.041

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA-EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UMA FUTURA PROFESSORA DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL..... 767**

*Maria Naiane Correia dos Santos*

*João Batista Mendes Nunes*

*Adriano Caldeira Fernandes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.042

**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR..... 784**

*Ivana Carla de Oliveira Lopes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.043

**PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA  
NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM OLHAR COM BASE EM  
METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM.....800**

*Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira*

*Simone Freitas Pereira Costa*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.044

**ESCOLA NA UNIVERSIDADE: RELATOS DE MOVIMENTOS DE  
INTEGRAÇÃO, PERTENCIMENTO, CONSTRUÇÃO DO SABER CIENTÍFICO 821**

*Viviane Pinho de Oliveira*

*Márcia Barbosa de Sousa*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.045

**FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA CONSULTORIA  
COLABORATIVA PARA PROFESSORES BASEADO NO DESENHO  
UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.....834**

*Camila Elidia Messias dos Santos*

*Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues*

*Vera Lucia Messias Fialho Capellini*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.046

**O PAPEL DA PRÁTICA DOCENTE NA FACILITAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS ATRAVÉS DA  
LITERATURA.....852**

*Vera Lucia Oliveira dos Santos*

*Celiana Lima da Silva*

*Luinaldo da Silva Soares*

*Deuzimar Costa Serra*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.047

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA  
PRILEI/UFPI: TEORIAS, PRÁTICAS E INOVAÇÕES.....871**

*Janaina Gomes Viana de Souza*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.048

**FORMAÇÃO DE PROFESSOR REFLEXIVO PARA UMA ABORDAGEM  
CTS NO ENSINO DE CIÊNCIAS** ..... 884

*Miriam Moreira da Silva de Jesus*

*Lêda Barreto Santos Reis*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.049

**EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM  
MATEMÁTICA** ..... 902

*Kelyane Barboza de Abreu*

*Denilson Menezes de Jesus*

*Fabiana Monteiro Maia*

*Mariana de Brito Maia*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.050

**JORNADA DE APRENDIZAGEM: MUSEU, UM ESPAÇO NÃO FORMAL  
DE EDUCAÇÃO** ..... 919

*Edneide Maria Ferreira da Silva*

*Claudiana Beserra de Moura*

*Maria Aparecida de Barros Gonçalves*

*Fabírcia de Castro Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.051

**A FORMAÇÃO DE GESTORAS E GESTORES ESCOLARES DA  
EDUCAÇÃO MUNICIPAL ACERCA DO ENFRENTAMENTO AO  
TRABALHO INFANTIL** ..... 933

*Melyssa Thaís Rodrigues da Silva*

*José Jackson da Silva Soares*

*Alice Victória Simplício Fernandes*

*Denise Pereira dos Santos*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.052

**LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA  
NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS..... 952**

*Vinicius da Silva Fonseca*  
*Milena Michiles Rosa*  
*Diana da Silva Thomaz de Oliveira*  
*Suellen de Oliveira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.053

**LETRAMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR  
DE BIOLOGIA..... 970**

*Wanna Santos de Araújo*  
*Keila de Abreu Carvalho*  
*Sanara Cruz Miranda*  
*Marlon Santana de Miranda*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.054

**UM ESTUDO DO DOCUMENTO CURRICULAR POTIGUAR PARA O  
ENSINO FUNDAMENTAL NORTERIOGRANDENSE..... 987**

*Dianna Paula Pinto Moreira*  
*Juliana Karla Pinto Moreira*  
*Genilma Oelane Moraes e Silva*  
*Edson Fernandes Moreira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.055

**OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO..... 1004**

*Dayane Ribeiro dos Santos*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.056

**ESCUTANDO PARA TRANSFORMAR: IMPLEMENTAÇÃO DA  
PEDAGOGIA DA ESCUTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO À LUZ DA  
BNCC..... 1021**

*Aline Silveira Machado*  
*Keila Miranda Lopes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.057

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UMA ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE E EGRESSAS DO SISTEMA PRISIONAL – 2021-2024.....** **1035**

*Andreia Fernandes Oliveira*

*André Augusto Diniz Lira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.058

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO.....** **1051**

*Andreia Ramos Lindoso*

*Katiúscia Raika Brandt Bhringer*

*Daniela Tomio*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.059

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: INTERFACES COM A PSICOLOGIA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE.....** **1070**

*Thyago Ycaro Souza de Menêzes*

*Cynara Teixeira Ribeiro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.060

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA UNB: A PERSPECTIVA INCLUSIVA E O USO DAS TDIC NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL.....** **1088**

*Elizabete Maria de Souza Silva*

*Amaralina Miranda de Souza*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.061

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL.....** **1111**

*Anna Dhara Guimarães Tannuss*

*Yasminn Thays Andrade dos Santos*

*Patricia Nunes da Fonseca*

*Dayane Gabrielle do Nascimento Dias*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.062

**VIVÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS PRIL DA UNICAP .....1130**

*Neuza Maria Pontes de Mendonça*

*Flávia Tavares da Costa Ramos*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.063

**O ESPAÇO DA ORALIDADE EM CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA .....1146**

*Laís Maria de Brito Lima Penha*

*Rosemary Lapa de Oliveira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.064

**A PESQUISA COLABORATIVA EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DA ARTE .....1168**

*Rhebecca Samilly Tinoco Barreto*

*Igor Oliveira de Albuquerque*

*Cynara Teixeira Ribeiro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.065

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INDIFERENÇA ATUAL .....1188**

*José Airton de Castro Bezerra*

*Liana Nise Martins Albuquerque*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.066

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DURANTE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19 .....1205**

*Camila Holanda Pereira*

*Dara dos Santos Nascimento*

*Leiliane Frota Correia Lima*

*Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.067

**A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS NA GESTÃO ESCOLAR.....1224**

*Marismênia Nogueira dos Santos*

*Ruth Maria de Paula Gonçalves*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.068

**DA LÓGICA DA PRÁTICA À PRÁXIS DOCENTE: APONTAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR..... 1244**

*Wellington de Brito Silva*

*Pedro Henrique de Melo Teixeira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.069

**UNIVERSIDADE E EXTENSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FORMATIVAS.....1264**

*Dara dos Santos Nascimento*

*Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.070

**EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....1287**

*Luiza Helena Felix de Andrade*

*Valdenize Lopes do Nascimento*

*Etienne Lautenschlager*

*Aylla Gabriela Paiva de Araújo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.071

**O SENTIDO E EFEITO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....1301**

*Maria das Vitórias Belarmino de Souza*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.072

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DO DISTRITO FEDERAL COM O USO DE  
TECNOLOGIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 1324**

*Wladimir Ferreira dos Reis*

*Amaralina Miranda de Souza*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.073

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NO 6º ANO: DESAFIOS E REFLEXÕES.....1341**

*Izabelle Trajano da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.074

**REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES..... 1358**

*Rita Celiane Alves Feitosa*

*Cicero Magerbio Gomes Torres*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.075

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO UFSC: APRENDIZADOS  
DA ITINERÂNCIA E DA ALTERNÂNCIA..... 1381**

*Beatriz Bittencourt Collere Hanff*

*Thaise Costa Guzzatti*

*Rafael da Silva Cezar*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.076

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO CONEXÃO  
ENTRE EDUCAÇÃO, AMBIENTE E SAÚDE..... 1404**

*Jaqueline Gonçalves Larrea Figueredo*

*Fernanda Zandonadi Ramos*

*Vera de Mattos Machado*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.077

**O PROCESSO INVESTIGATIVO NA PBL E O USO DA TECNOLOGIA.... 1420**

*Maristela Silva de Moraes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.078

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA POSSIBILIDADE DE (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE.....1437**

*Valdirene de Jesus Alves da Veiga*

*Michella Rita Santos Fonseca*

*Daniel Brandão Menezes*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.079

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PESQUISADORES: REFLEXÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO DE SABERES NO ENSINO DA PESQUISA.....1453**

*Cícero Edinaldo dos Santos*

*Francione Charapa Alves*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.080

**MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA, CAMPUS IV, UFPB: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS.....1477**

*Aline Cleide Batista*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.081

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA.....1493**

*Lorena Bárbara Santos Costa*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.082

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL E A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....1506**

*Robson Oliveira Queiroz*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.083

**SABERES DOCENTES NO INGRESSO PARA O MAGISTÉRIO: OS PROFESSORES INICIANTES E O CONTEXTO DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....1527**

*Letícia Mendonça Lopes Ribeiro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.084

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II - COMPREENDER PARA ATUAR.....1544**

*Luciana Araújo Soares Viana*

*Ciro Miguel Labrada Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.085

**O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL NO DESENVOLVIMENTO  
DE PROJETOS E CURSOS EDUCACIONAIS COM SOLUÇÕES  
TECNOLÓGICAS.....1567**

*José Maria Maciel Lima*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.086

**FORMAÇÃO DOCENTE E LITERATURA INFANTOJUVENIL:  
AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE EM UM CURSO DE LETRAS – O ANTES E O  
DEPOIS DA DISCIPLINA DE LITERATURA INFANTOJUVENIL.....1581**

*Maria Djany de Carvalho Araújo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.087

**NARRATIVAS DOCENTES E LITERATURA DE CORDEL: UMA  
EXPERIÊNCIA DE VIDA.....1601**

*Carolina Brandão Gonçalves*

*Maria Lucia do Nascimento de Oliveira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.088

**PREVEC RUMO À CONSOLIDAÇÃO: UMA DÉCADA DELINEANDO UM  
TERRITÓRIO PARA A APRENDÊNCIA.....1613**

*Ana Paula Ramão da Silva*

*Mara Fernanda Parisoto*

*Luciana Paula Vieira de Castro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.089

**FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO  
CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA: UM OLHAR PARA OS  
DIRECIONAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE..... 1623**

*Larissa Camila Martins de Oliveira*  
*Francisco Jardilson Barroso Ferreira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.090

**O USO DO PARQUINHO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM.....1641**

*Marlize Lagos*  
*Juracy Pacífico*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.091

**A SOCIOLOGIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR: REFLEXÕES  
SOBRE ENSINO, FORMAÇÃO, JUVENTUDE E AS INTERLOCUÇÕES COM  
A DOCÊNCIA..... 1660**

*Andréia de Almeida*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.092

**ANÁLISE DO PERFIL DOS INGRESSANTES E FORMADOS DE  
UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2014 - 2022)..... 1675**

*Lucas Mariano Brito Silva*  
*Carlos Alberto Vasconcelos*  
*Maria Lenilda Caetano França*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.093

**INTERDISCIPLINARIDADE COMO ELEMENTO NORTEADOR  
NA PRÁTICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA  
INDÍGENA.....1694**

*Marcia do Nascimento Silva Correia*  
*Domingos Savio do Nascimento*  
*Ieda Nunes de Carvalho*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.094

**FORMAÇÃO DOCENTE COM A MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS** ..... 1707

*Andreza Cardoso de Moura Oliveira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.095

**RELAÇÕES ENTRE CULTURA ESCOLAR, FORMA ESCOLAR E HABITUS PROFISSIONAL DOCENTE NA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS (2000-2022)** ..... 1722

*Thays Fernandes Flor da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.096

**TECNOLOGIA ASSISTIVA: UM RECURSO ACESSÍVEL NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA** ..... 1746

*Suzanli Estef*

*Adriana da Silva Maria Pereira*

*Neuzilene Burock*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.097

**IMPACTO DOS LAUDOS MÉDICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS INCLUSIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE BELO HORIZONTE E REGIÃO** ..... 1765

*Carlos Roberto Silva de Araújo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.098

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO** 1785

*Maria do Socorro de Resende Borges*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.099

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E NECESSIDADES** ..... 1796

*Giseli Will*

*Gilmene Bianco*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.100

**A MOTIVAÇÃO DOCENTE E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA.....1810**

*Fernanda de Oliveira Silva*

*Maria de Fátima Martins de Oliveira*

*Fabricia de Oliveira Silva*

**do** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.101

**FOTOGRAFIA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO  
DE REGISTRO VISUAL DE APRENDIZAGENS NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS  
1825**

*Maria da Conceição Carvalho Costa*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.102

**A NEUROCIÊNCIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE  
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... 1840**

*Danúbia Ribeiro Soares Negreira*

*Jaqueline Ritter*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.103

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA..... 1857**

*Elisângela Lucas Teixeira*

*Cicero Magerbio Gomes Torres*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.104

**REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO:  
COTIDIANO ESCOLAR, DESAFIOS E PERSPECTIVAS..... 1873**

*Cicera Maria Mamede Santos*

*Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias*

*William Ferreira Carvalho*

*Francione Charapa Alves*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.105

**TECNOLOGIA E TDAH: ESTRATÉGIAS DE ENSINO APOIADAS POR EDUCADORES** .....1891

*Érica Rafaela dos Santos Campos*

*Juvi Barbosa Passos*

*Josineide Maria da Silva Nunes*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.106

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA DISPUTA POLITICA** .....1908

*Minervina Joseli Espíndola Reis*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.107

**O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: FORMAR OU CONDUZIR PEDAGOGICAMENTE OS PROFESSORES EM SALA DE AULA?** .....1926

*Manuella Ferreira dos Anjos Santos*

*Cláudia Cunha Melo Barros*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.108

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DE ESTUDANTES SURDOS EM LEITURA** .....1944

*Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas*

*Maria José Guerra*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.109

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ZOOTECNIA (ICSEZ) EM PARINTINS – AMAZONAS** .....1965

*Edilson Mota Ribeiro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.110

**CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E USO DE ANALOGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA NO NÍVEL SUPERIOR..... 1990**

*Edinilza Maria Anastácio Feitosa*

*Isabel Cristina Higino Santana*

*Andrea Pereira Silveira*

**d** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.111

**A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA..... 2011**

*Jailma Freire Marinho*

*Jamylle Rebouças Ouverney*

**d** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.112

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM CAMINHO PARA A DIVERSIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO..... 2027**

*Izaira Aparecida da Silva*

*Alessandra Bezerra dos Santos Andrade*

*Joana Batista de Souza*

*Samara Santos Silva*

**d** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.113

**OS SABERES E FAZERES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO VIVÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 2044**

*Elzira Maria Bagatin Munhoz*

*Lilian Spieker Rodrigues de Lima*

*Cristina Ortiga Ferreira*

**d** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.114

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM LICENCIANDO..... 2069**

*João Batista Mendes Nunes*



 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.115

**IMPLICAÇÕES DA TEORIA WINNICOTTIANA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....2083**

*Maria Valonia da Silva Xavier*  
*Kliciane da Silva Oliveira Nogueira*  
*Tathiane Rodrigues Lima*  
*Leônia Cavalcante Teixeira*

 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.116

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS EM EXAME.....2101**

*Maria Soares da Cunha*  
*Alexandra Maria de Oliveira*

 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.117

**CARTA DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....2115**

*Francisco Joel Nascimento de Moura*  
*Diná Ester Batista do Nascimento*  
*Raylson Francisco Nunes de Sousa*  
*Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro*

 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.118

**APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO DE RELATÓRIOS SEMESTRAIS DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM GEOGRAFIA.....2132**

*Raimunda Aurília Ferreira de Sousa*

 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.119

**“É PRECISO SAIR DA ILHA PARA VER A ILHA”: A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....2146**

*Rafaela Mendes da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.120

**DESAFIOS DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS:  
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PARA O PENSAMENTO REFLEXIVO..2162**

*Gleison Lima da Silva*

**do** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.121

**INTERAÇÕES AUTORAIS E COLETIVAS NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO: O QUE APRENDEMOS COM PANDEMIA DE  
COVID-19?.....2180**

*Sandro Tiago da Silva Figueira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.122

**TICS: UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS  
COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EM TECNOLOGIAS  
EDUCATIVAS.....2194**

*Rosângela Veloso da Silva*

*Edite Sampaio Sotero Leal*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.123

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....2212**

*Leila Cristina Silva da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.124

**TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE  
MATEMÁTICA: UM ENFOQUE REFLEXIVO .....2223**

*Flavia Aparecida Bezerra da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.125

**O ENSINO DE MATEMÁTICA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
CAXIAS-MA.....2240**

*Laurilene Cardoso da Silva Lopes*

*Cleide Coelho do Nascimento*

*Antonio Deigerson da Costa Lopes*

*Marlene Cardoso da Silva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.126

**OS APRENDIZADOS DA SOCIOLOGIA DA UERJ NA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA DE 2022 A 2024 ..... 2257**

*Walace Ferreira*

*Alberto Alvadia Filho*

*Jade Novaes de Figueiredo*

*Valdeir Conegundes Salvador Soares*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.001

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIA. O QUE VEM SENDO PESQUISADO EM UNIVERSIDADE FEDERAIS DO NORDESTE?

Ariane Carla Campos de Melo<sup>1</sup>  
Jônathan Soares da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Considerando-se a indissociabilidade entre pesquisa e ensino analisou-se as contribuições de diversos grupos de pesquisa na região nordeste que apontem orientações quanto a formação docente que corrobore com uma educação inclusiva. Para tanto usou-se a Plataforma Lattes para levantar artigos e trabalhos publicados em congressos no período de 2013 a 2023 por pesquisadores/professores que estudem educação inclusiva considerando ensino de ciências (Química, Física, Matemática e Biologia). É importante enfatizar o uso de métodos cientiométricos no presente trabalho. Trata-se de uma ferramenta-chave para mensurações envolvendo a produção científica. Outrossim, foi possível estabelecer que no tocante da formação docente as ações que estão sendo propostas por grupos de pesquisas de Universidades Federais do Nordeste estão sendo construídos em dois movimentos complexos. Um que tem como núcleo a promoção da justiça social promulgada em documentos como Lei Brasileira de Inclusão. E o segundo preocupado com formas socialmente justas de conhecimento e educação inclusiva, apoiados em formas singulares de organizar o ensino e a aprendizagem conforme indicado na resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação -CNE. No entanto, há uma sensação que parece exigir uma visão crítica do campo de estudo, sem negligenciar os avanços já alcançados. Argumentar-se-á que, para

1 Doutora em ciência (UFMG). Atualmente, Professora Adjunta no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [ariane.melo@ufpe.br](mailto:ariane.melo@ufpe.br);

2 Graduado em Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco [jonathan.silva@ufpe.br](mailto:jonathan.silva@ufpe.br);

mudar as práticas educativas para modos mais inclusivos, é necessário, em parte, desenvolver novas teorias somadas a atitudes práticas. Nessa conjectura, pesquisas aplicadas parecem ser um viés promissor. Entende-se que onde ocorreram e/ou ocorrem os movimentos em direção à investigação inclusiva, sobretudo no molde participativo e emancipatório, há caminhos sendo delineados para uma educação mais inclusiva. Compreende-se, portanto, que as pesquisas elaboradas e conduzidas, nos cenários avaliados, desempenham papel fundamental no direcionamento e aprimoramento da educação inclusiva, fornecendo informações baseadas em evidências que podem orientar as políticas e práticas em prol da inclusão de todos os alunos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Formação de Professores, Políticas de Inclusão.

## INTRODUÇÃO

No Brasil há 18,6 milhões de pessoas com deficiência, e em termos de proporções esse índice é maior na região nordeste. Adicionalmente, as taxas de escolarização das pessoas com deficiência também englobam as desigualdades regionais, pois, nesta região o analfabetismo assume os maiores valores (31,2%) para o grupo citado. No entanto, os dados estatísticos mostrados pelo Ministério da Educação (MEC, 2023) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023) refletem que o número e matrículas de educandos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes comuns vem aumentando gradativamente no cenário nacional, isso foi observado pela ampliação de percentual de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023.

É oportuno pontuar que contraditoriamente a ampliação no número de matrículas de alunos com deficiência não é acompanhado por adequação na formação inicial e/ou continuada de professores. Ao se considerar as especificidades de Ensino de Ciências (Química, Física, Matemática e Biologia) tem-se ainda outros impasses no que diz respeito a educação inclusiva. Nos anos finais, o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura na mesma área da disciplina é significativamente baixo, principalmente na região Nordeste (INEP, 2023).

A importância da educação científica é amplamente reconhecida para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, e a sua mediação perpassa pela atuação de professores de ciências. Os professores de ciências enfrentam desafios consideráveis, uma vez que, ensinar ciências implica em direcionar/orientar/estimular a tomada de decisões relacionadas com a ciência e participar em questões sociais onde a ciência e a tecnologia estão envolvidas (Chen e Xiao, 2020).

No entanto, essa dinâmica parece ser significativamente mais complexa quando se abordar a questão de até que ponto os professores de ciências estão preparados para ensinar ciências em salas de aula inclusivas. Esse processo tende a enfrentar problemáticas que decorrem da própria natureza do conteúdo científico. Não se pode desconsiderar que o conteúdo na área de ciências está a expandir-se a um ritmo cada vez maior e é percebido como difícil e complexo de aprender (Spektor-Levy e Merav, 2017). A falta de professores e professoras para atender as necessidades educacionais do Brasil somente corroboram para intensificar as dificuldades relacionadas ao ensinar ciências para todos os educandos.

Diante dessas considerações e pela importância de estudos cientiométricos na elaboração de sinopses que delineiam paradigmas e tendências na abordagem de ensino de ciências na educação de pessoas com deficiência, esta pesquisa buscou analisar as contribuições qualitativas e quantitativas de distintos pesquisadores/pesquisadoras de Universidades Federais da Região Nordeste. A pesquisa foi orientada pelo seguinte questionamento: *o quanto as produções textuais elaboradas na região nordeste podem auxiliar para uma efetiva educação inclusiva, sobretudo em relação as particularidades de ensino de ciências?*

## METODOLOGIA

A cienciometria é delineada como um campo de investigação que muito contribui para a avaliação e mapeamento de campos científicos, explorando temas de investigação, redes de colaboração e identificando lacunas e tendências futuras. Em um primeiro momento essa ciência esteve pautada em métricas quantitativas, no entanto, as atividades cientiométricas mais recentes enfatizam uma abordagem mais sutil que combina métodos qualitativos com análise quantitativa que conjuga vários aspectos, por exemplo, tendências temporais, rede e análise semântica (López-Pernas et al., 2023). Ivancheva (2008) reforça que esse campo de estudo abarca um conjunto específico de métodos e técnicas de investigação bem elaborados.

Ainda para essa autora o âmbito temático mais amplo da cienciometria inclui questões, tais como, estudos quantitativos de cientistas, projetos, financiamento de pesquisas, infraestrutura de pesquisa, estudos quantitativos de publicações, patentes e citações, investigações e monitoramento da produção de pesquisas individuais, institucionais ou estaduais. Adicionalmente, é possível identificar relações entre diferentes disciplinas de investigação; estudos da estrutura cognitiva da ciência, ou de diferentes disciplinas de investigação. Estudos de estrutura de comunidades de pesquisa, a internacionalização da ciência, bem como os processos dinâmicos da ciência, são aspectos a serem considerados nesse campo científico. As comunidades de pesquisa, instituição, revelação de problemas de investigação emergentes no contexto da avaliação da produção científica e das contribuições científicas (de cientistas, instituições, regiões, países etc.) também são elementos destacados no tecer dessa ciência. A estimativa do fator de impacto das revistas científicas; modelagem de processos e fenômenos científicos, com base em métodos matemáticos; estudos das relações

ciência-indústria e dos processos de inovação, além da previsão científica são fatores adicionais na análise cienciométrica (Ivancheva, 2008). Essas considerações refletem a possibilidade de rastrear mudanças importantes nas dinâmicas dos objetos de estudo que podem indicar desde alterações na produtividade da pesquisa as evoluções teóricas e experimentais de uma determinada área científica.

Uma vez que, os documentos de mapeamento cienciométrico são vistos como uma metodologia valiosa, neste trabalho, empregou-se a ciencimetria para realizar a análise dos dados. As informações obtidas foram categorizadas da seguinte forma: 1) Título do artigo 2) Enfoque central, 3) Ano de publicação. Devido a sua importância e contribuições, buscou-se analisar como a temática educação inclusiva vem sendo abordada no ensino de ciências. A escolha de pesquisadores e pesquisadoras, a priori, foi feita com base em textos publicados nos anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU) nos grupos de trabalho “educação especial” e “inclusão, direitos humanos e interculturalidade” e em outros eventos como Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.

Posteriormente, foi realizado um levantamento recorrendo-se a Plataforma Lattes para indicar artigos e trabalhos publicados em eventos científicos no período de 2013 a 2023 por estes pesquisadores/professores que estudem educação inclusiva considerando ensino de ciências (Química, Física, Matemática e Biologia) da região nordeste. Para identificar os trabalhos que possuíssem como interesse a educação inclusiva, a pesquisa/seleção desses trabalhos foi conduzida recorrendo-se aos seguintes descritores: “Libras”, “deficiência/deficiente”, “inclusão”, “educação inclusiva”, “educação especial” e dois termos em inglês “inclusive”, “inclusion”. Em um segundo momento efetuou-se a leitura dos trabalhos para a extração das informações-chave. Utilizou-se estatística descritiva por meio de porcentagem.

Uma revisão cienciométrica pode ser considerada como uma análise de amplo escopo da literatura acadêmica que emprega principalmente métodos quantitativos e estatísticos para examinar a estrutura, a dinâmica e o impacto da pesquisa científica incluso em um campo ou tópico específico. Como expresso anteriormente, as revisões cienciométricas, em geral, estão moldadas na avaliação de padrões de publicação, redes de citações, coautoria e produtividade de pesquisa. Estas abordagens são valiosas para revelar tendências, identificar pesquisas influentes e compreender a evolução do conhecimento dentro de

um domínio acadêmico específico. Podem ser considerados como um exame exploratório do conjunto de literatura acadêmica que utiliza dados bibliográficos para indicar conhecimentos sobre padrões de investigação, além de colaborar com a difusão de conhecimento.

Tais revisões ajudam os pesquisadores a compreenderem a estrutura e a evolução da literatura científica em um determinado campo, como por exemplo as tendências de educação inclusiva no ensino de ciências. Eles fornecem aos pesquisadores dados quantitativos para explorar o cenário acadêmico, oferecendo caminhos que complementam as revisões de narrativas tradicionais e sistemáticas da literatura. Portanto, são particularmente úteis para identificar temas emergentes, temas reemergentes, temas em declínio, temas obsoletos e entidades influentes dentro de um domínio de pesquisa específico (Haghani, 2023)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho identificou-se as produções textuais de distintos grupos de pesquisa na região nordeste que apontem direcionamentos quanto a formação docente que corrobore com uma educação mais inclusiva. As abordagens utilizadas nas atividades de pesquisa favorecem a produção de conhecimentos. Na Tabela 1 estão listados trabalhos publicados em artigos que abarquem questões relacionadas a educação inclusiva e formação docente. Nesta tabela são apresentados dados referentes ao ano de publicação, universidade, título e objetivo central do trabalho. Os dados contribuem para o que se sabe sobre a forma como os formadores de professores estão a incorporar valores essenciais e áreas de competência associadas à educação inclusiva em diferentes programas de formação de professores (graduação e pós-graduação).

A Tabela 1 é um recorte de investigações que abordam questões vinculadas a educação inclusiva. Apenas indicar os textos não implica em ocultar uma visão crítica do campo de estudo, sem negligenciar os avanços já alcançados. Alterar as práticas educativas para modos mais inclusivos, implica, em parte, desenvolver novas teorias somadas a atitudes práticas. Nessa conjectura, pesquisas aplicadas parecem ser uma ferramenta metodológica promissora para desenvolver e testar o potencial de tais teorias e ações práticas. Entende-se que onde ocorreram e/ou ocorrem os movimentos em direção à investigação inclusiva, sobretudo no

molde participativo e emancipatório, há caminhos sendo delineados para uma educação mais inclusiva.

Os dados sumarizados na Tabela 1 e as leituras feitas para a elaboração do presente texto permitem inferir que no tocante da formação docente as ações que estão sendo propostas por grupos de pesquisas de Universidade Federais do Nordeste estão sendo construídos em dois movimentos complexos. Um apoiado na promoção da justiça social delineada em documentos como LBI (2015). E o outro preocupado com formas socialmente justas de conhecimento e educação inclusiva, pautados em formas justas de organizar o ensino e a aprendizagem conforme indicado na resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação-CNE (BRASIL, 2019).

Contemporaneamente, os impulsos acadêmicos no sentido da investigação de uma educação inclusiva ajudam a normalizar na sociedade e sobretudo em professores em formação inicial a ideia de que pessoas com deficiência irão vivenciar e serão educados na mesma sala que sem deficientes. A pesquisa é vista como produtora de conhecimento mais autêntico (Grover, 2004), porque, está mais fundamentado nas experiências e valores das pessoas envolvidas.

Outro argumento aponta que as pesquisas que abordam essa temática estão em consonância com importantes documentos que orientam a formação docente reconhecidamente mais inclusivas, tais como LBI e Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Essas ações também estão em correspondência com a promoção de uma educação inclusiva ativa e eficaz, uma vez que esta passa pelas colaborações entre distintos profissionais envolvidos no cenário educacional, conforme estabelecido nas políticas de formação docente e Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015 (Brasil, 2015). Pelos recortes destas políticas é inegável a importância da colaboração entre os profissionais da educação, como professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos e fonoaudiólogos, para a promoção de uma educação inclusiva. Dar-se-á ênfase a necessidade de trabalho em equipe e compartilhamento de conhecimentos e experiências (Tabela 1) para atender melhor às necessidades dos estudantes com deficiência.

Ainda em fundamentação, as análises conduzidas neste trabalho, foi possível identificar que políticas de formação docente bem como a Lei Brasileira de Inclusão apresentam dentre os objetivos a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os estudantes com ou sem deficiência. Tais normativas versam quanto a importância da capacitação dos professores para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos. Ambas reconhe-

cem que os professores em formação inicial e continuada desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão. Adaptação do currículo, o uso de recursos e tecnologias assistivas, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças individuais dos alunos são elementos textuais encontrados nos dois documentos orientadores para uma educação mais inclusiva.

Em relação aos direitos dos estudantes com deficiência, as atuais políticas que orientam a formação docente e a LBI de 2015 reconhecem e garantem o acesso igualitário à educação e a participação plena e efetiva na escola. A eliminação de qualquer forma de discriminação e preconceito nas escolas, de modo a promover a inclusão social desses estudantes também é delineada em ambos os documentos.

Os direcionamentos de uma educação mais inclusiva foram recentemente apontados no Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Este documento apresentado pelo governo federal em 21 de novembro de 2023 fomenta a formação docente no sentido a delinear ações para promover a formação continuada dos professores, por meio de cursos, seminários, oficinas e outros espaços de aprendizagem, visando atualizá-los sobre políticas e práticas inclusivas. Além disso, o Plano também prevê a criação de programas de formação inicial de professores com foco na educação inclusiva, buscando incluir conteúdos relacionados à diversidade e à inclusão nos currículos das licenciaturas. Isso mostra a importância de integrar a educação inclusiva como parte fundamental da formação de futuros professores. Identifica-se, portanto, complementaridade e interdependência entre o PNEEPEI e a Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019, pois a formação docente é indispensável para o efetivo desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas na educação.

**Tabela 1.** Trabalhos publicados em periódicos por pesquisadores e pesquisadoras de Universidades Federais do Nordeste que abarcam a educação inclusiva e formação docente.

Ano	Universidade	Título	Objetivo
2020	UFPE-CAA	"A importância da formação do professor de Matemática para a inclusão de alunos com discalculia." (Lima et. al, 2020).	Compreender como a formação Inicial e continuada do professor de Matemática poderá contribuir para a inclusão dos alunos discalculicos na sala de aula do ensino regular durante a sua prática docente.

Ano	Universidade	Título	Objetivo
2022	UFPE-CAA	“Teorias da Didática da Matemática e Educação Inclusiva na formação de professores: uma articulação possível.” (Nogueira et al, 2022).	Produção de uma sequência de ensino de função afim, levando -se em consideração a presença de alunos apoiados pela Educação Especial, criada pelos acadêmicos.
2023	UFPE-CAA	“Com a palavra, o professor de matemática e o intérprete de Libras.” (Santos e Menezes, 2023).	Estudos sobre a inclusão de alunos surdos nas aulas de Matemática e da imersão nos estudos de Bakhtin.
2020	UFPB	“Educação inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais.” (Santos et al, 2020).	Apresentar uma revisão da literatura online de seis periódicos nacionais da área de ensino de Ciências/Química nos últimos dez anos (no período de 2006 a 2016), mapeando e analisando quantitativa e qualitativamente como os pesquisadores, professores e alunos nos três níveis de formação (fundamental, médio e superior) vêm debatendo e dando ênfase à temática da Educação Inclusiva no Ensino de Química/ Ciências na Rede Pública de Ensino.
2023	UFPB	“PIBID/QUÍMICA/UFPB em Período Remoto: A Importância da Educação Inclusiva na Formação de Professores.” (Santos et al, 2023).	Mostrar as ações desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva, na qual buscou-se promover atividades síncronas e assíncronas com o objetivo de promover uma maior participação de todos os alunos, incluindo uma aluna surda, na disciplina de Química II.
2017	UFS	“Os desafios de professores de química na perspectiva da educação inclusiva.” (Menezes e Silva, 2017).	Analisar as concepções de um grupo de professores de Química da Educação Básica acerca dos desafios enfrentados e das estratégias didáticas utilizadas para atender os alunos com deficiência.
2019	UFRB	“ O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos: uma realidade no Ensino Superior.” (Ribeiro, 2019).	Analisar a percepção de estudantes surdos da UFRB acerca da aprendizagem mediada por recursos tecnológicos utilizados no seu processo de graduação desta Instituição Federal de Ensino.
2022	UFRN	“Letramento Inclusivo: uma análise realizada por meio de revisão sistemática da literatura.” (Correa e Vieira 2022)	“Analisar pesquisas científicas que abordam o conceito de letramento inclusivo para pessoas com deficiência, identificando a metodologia, os participantes e os espaços de realização.”

Ano	Universidade	Título	Objetivo
2023	UFBA	“Estudantes com deficiência no ensino remoto”(Pimental e Miranda, 2023).	“Analisar produções divulgadas em periódicos do Brasil, no último biênio, sobre como os estudantes com deficiência foram incluídos no ensino remoto em cursos de graduação.”
2023	UFPB	“PIBID/QUÍMICA/UFPB em Período Remoto: A Importância da Educação Inclusiva na Formação de Professores.” (Santos et al, 2023).	Mostrar as ações desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva, na qual buscou-se promover atividades síncronas e assíncronas com o objetivo de promover uma maior participação de todos os alunos, incluindo uma aluna surda, na disciplina de Química II.
2017	UFS	“Os desafios de professores de química na perspectiva da educação inclusiva.” (Menezes e Silva, 2017).	Analisar as concepções de um grupo de professores de Química da Educação Básica acerca dos desafios enfrentados e das estratégias didáticas utilizadas para atender os alunos com deficiência.
2019	UFRB	“ O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos: uma realidade no Ensino Superior.” (Ribeiro, 2019).	Analisar a percepção de estudantes surdos da UFRB acerca da aprendizagem mediada por recursos tecnológicos utilizados no seu processo de graduação desta Instituição Federal de Ensino.
2022	UFRN	“Letramento Inclusivo: uma análise realizada por meio de revisão sistemática da literatura.” (Correa e Vieira 2022)	“Analisar pesquisas científicas que abordam o conceito de letramento inclusivo para pessoas com deficiência, identificando a metodologia, os participantes e os espaços de realização.”
2023	UFBA	“Estudantes com deficiência no ensino remoto”(Pimental e Miranda, 2023).	“Analisar produções divulgadas em periódicos do Brasil, no último biênio, sobre como os estudantes com deficiência foram incluídos no ensino remoto em cursos de graduação.”

No conjunto destes textos, mais especificamente o trabalho publicado por Santos e colaboradores (2020) apresenta um dado importante relativo as elaborações textuais que avaliam o ensino de química no viés da educação inclusiva. Foi destacado que dentre os 2.472 artigos publicados no período de 2006 a 2009 nos periódicos Química Nova na Escola; Investigações em Ensino de Ciências; Ciência & Educação; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências e Revista Brasileira de Ensino de Química, que apenas 37 publicações abarcam a temática considerada no presente trabalho.

Outra consideração importante aponta que apenas cinco textos foram tecidos por pesquisadores e pesquisadoras da região nordeste (Santos et al. 2020). Aqui, optou-se por destacar os objetivos centrais destes trabalhos (Tabela 2). Cabe pontuar, que um dos trabalhos tangencia a educação inclusiva com uso de experimentação e outro com uso de jogos. A formação e vivência docente para atuar na educação de pessoas com deficiência também foi estudada.

Ainda considerando os autores dos trabalhos listados na Tabela 2, buscou-se identificar outras publicações quanto a educação inclusiva associadas ao ensino de ciências/química. Dentre os 13 autores, tem-se que 30,76% publicaram apenas um trabalho, 15% reportaram dois trabalhos, essa mesma porcentagem se repete para aqueles que publicaram cinco trabalhos, enquanto a porcentagem de 7,7% é identificada para as situações de quatro ou mais trabalhos científicos.

Além disso, apenas para uma situação notou-se constância quanto as elaborações textuais da temática aqui considerada. Esses dados refletem a necessidade urgente de romper narrativas difundidas e avaliações equivocadas sobre educação inclusiva no ensino de química. Apenas por esta análise há indícios que a educação inclusiva em ciências/química na região Nordeste ainda é uma questão complexa e a sua concretização requer diversas mudanças a diferentes níveis. O resultado dessa análise é significativamente mais baixo, no âmbito de universidades, uma vez que, produções de pesquisadores e pesquisadoras de dois Institutos Federais foram consideradas.

**Tabela 2.** Trabalhos publicados em periódicos por pesquisadores e pesquisadoras de Universidades Federais do Nordeste que abarcam a educação inclusiva no ensino de química.

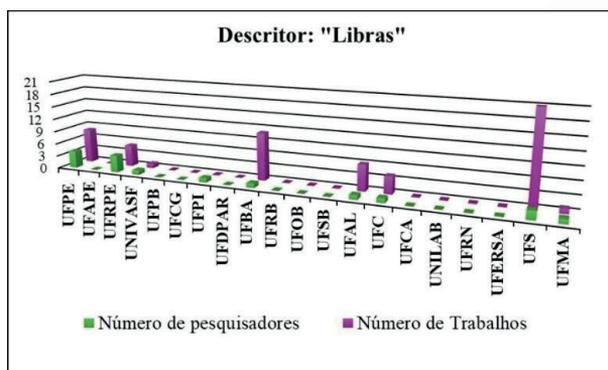
Ano	IES	Revista	Título	Objetivo
2018	IFCE	Investigações Em Ensino De Ciências	A importância da LIBRAS: um olhar sobre o ensino de química a surdos (Nogueira, 2018).	Analisar a importância e o real significado dos sinais para os surdos, constatar a necessidade de criação de novos sinais químicos e a relevância do ensino de química para os surdos.
2014	IFS	Química nova na escola	Utilização do jogo de tabuleiro - ludo - no processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos (Ferreira, 2014)	Utilizar um jogo didático (ludo) como instrumento de avaliação da aprendizagem em vez dos instrumentos tradicionais (prova escrita, pesquisas etc.) e verificar o desempenho e a satisfação dos alunos surdos em relação a essa forma de avaliar na disciplina química.

Ano	IES	Revista	Título	Objetivo
2014	IFS	Química nova na escola	Dez Anos da Lei da Libras: Um Conspecto dos Estudos Publicados nos Últimos 10 Anos nos Anais das Reuniões da Sociedade Brasileira de Química (Ferreira et al. 2014)	Pretendeu-se verificar a produção científica que trata e discute questões relacionadas à Libras e ao ensino de química (ED), a partir da análise dos resumos apresentados na seção ED das Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira de Química (RASBQs) nos últimos dez anos
2017	UFPE	Química nova na escola	Ensino de química para deficientes visuais: a importância da experimentação num enfoque Multissensorial (Caruso-Fernandes, et al. 2017)	Elaborar, desenvolver e verificar se a experimentação, com enfoque multissensorial, associada aos recursos didáticos computacionais adaptados são eficientes no ensino e aprendizagem dos conceitos relacionados a reações químicas pelos ADV.
2016	UFC	Revista brasileira de ensino de química.	O Perfil Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva do Curso de Licenciatura em Química (Azevedo, 2016)	Procurou-se saber sobre a formação e vivência do corpo docente do curso de licenciatura em química do IFRN campus Currais quanto a educação inclusiva.

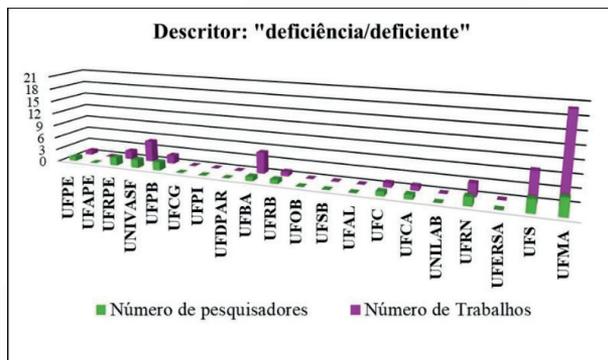
Ainda na tentativa de identificar outras produções acadêmicas elaboradas por pesquisadores e pesquisadora de Universidades Federais na Região Nordeste, que considerem a educação de pessoas com deficiência, sobretudo no ensino de química, selecionou-se na Plataforma Lattes o modo busca por assunto. Assim sendo, usou-se os descritores “Libras”, “deficiência/deficiente”, “inclusão”, “educação inclusiva”. Adicionalmente, na atuação profissional restringiu-se a grande área a “Ciências Exatas e da Terra” e área “Química”. Por sua vez, para atividade profissional, em específico na natureza da atividade profissional, considerou-se “Todas”, no país selecionou-se “Brasil” e no tópico região destacou-se a região Nordeste. Os tópicos unidades de federação e instituição foram selecionados como destacado a seguir: Pernambuco (UFPE, UFAPE, UFRPE, UNIVASF), Paraíba (UFPB, UFCG), Piauí (UFPI, UFDPA), Bahia (UFBA, UFRB, UFOB, UFSB), Alagoas (UFAL), Ceará (UFCA, UFC, UNILAB), Rio Grande do Norte (UFRN, UFRSA), Sergipe (UFS), Maranhão (UFMA). Cabe enfatizar, que no tópico bases foram consideradas apenas as produções de doutores. Ademais considerou-se apenas produções relativas à artigos, capítulos de livro, resumos e trabalhos completos por professores de Universidades Federais.

Os dados quantitativos relativos a Universidade Federal, número de pesquisadores e número de trabalhos publicados estão esquematizados nas Figuras 1, 2 e 3. Os índices numéricos destacados nessas Figuras corroboram com o que foi expresso anteriormente. Portanto, na região nordeste o número de publicações que abordem o ensino de química para educandos com necessidades educacionais especiais é significativamente baixo, principalmente se pontuarmos a importância do tema. Apesar disso, é importante destacar o expressivo quantitativo de produções textuais elaboradas pelo docente Edivaldo da Silva Costa da Universidade Federal de Sergipe. Por exemplo, um de seus trabalhos estabeleceu que intérpretes de Libras apresentam dificuldades com as terminologias químicas e que os professores(as) de química desconhecem a importância desses(as) profissionais o que ampliam dificuldade de aprendizagem (Silva e Costa, 2020).

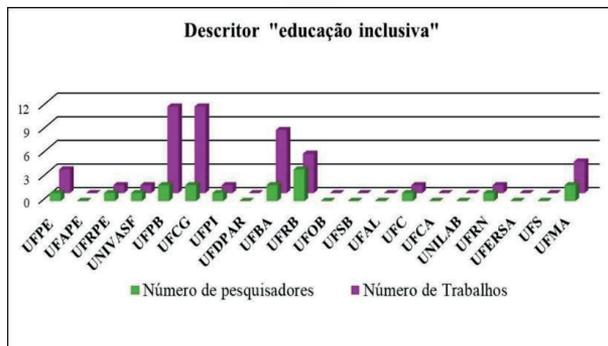
**Figura 1.** Correlação entre número de trabalhos publicados por quantitativo de pesquisadores por Universidade Federal do Nordeste considerando o descritor Libras.



**Figura 2.** Correlação entre número de trabalhos publicados por quantitativo de pesquisadores por Universidade Federal do Nordeste considerando o descritor deficiência/deficiente.



**Figura 3.** Correlação entre número de trabalhos publicados por quantitativo de pesquisadores por Universidade Federal do Nordeste considerando o descritor educação inclusiva.



Por exemplo, ao utilizar o descritor “Libras” na área química identificou-se 16 pesquisadores/docente e um total de 57 produções. Para o descritor “deficiência/deficiente” a relação é de 20 pesquisadores/docente para 48 artigos/resumos/trabalhos completos. Por sua vez, 47 produções textuais foram elaboradas por 18 pesquisadores/docentes.

Entretanto, especificamente no que diz respeito educação inclusiva e ensino de matemática observou-se que o número de trabalhos tende a ser consideravelmente superior aqueles reportados quando centraliza a temática no ensino de química. Assim, como se constata ao prosseguir na análise científico-métrica, para apenas 3 pesquisadores/docente já foi possível identificar um total de 67 produções que enfatizam aspectos relacionados a educação matemática de pessoas com deficiência. É oportuno destacar que na ótica curricular, o ensino de matemática ocorre desde a educação infantil, enquanto que conteúdos de química são introduzidos nas primeiras séries do ensino fundamental II. Essa consideração também pode endossar as diferenças quanto aos números de pesquisadores/docentes, haja vista, que no ensino de matemática há possibilidade de se ampliar o grupo pesquisado.

Outra possível justificativa para tal averiguação pode ser apoiada na predominância de programas de pós graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Quanto a origem dos programas de pós graduação, cabe destacar que em 1973 foi criado o primeiro mestrado em Ensino de Ciência e 1984 o primeiro mestrado em Educação Matemática. A partir de 1975 tem-se o primeiro Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (UNICAMP/OEA/MEC). Mais especificamente, a composição da área denominada Ensino de Ciências e Matemática na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior (CAPES) data de 2000 (Nardi e Almeida, 2014). Essa conjectura histórica também parece

contribuir para um número maior de pesquisadores em educação inclusiva na matemática.

Tem-se ainda que a substituição do enfoque de ensino de matemática por ensino de física, considerando-se os mesmo descritores, resulta em número inferior de artigos e trabalhos publicados em eventos científicos quando comparados aqueles observados na especificidade do ensino de química. Para os três descritores foram identificados 10 pesquisadores e um total de 31 trabalhos publicados em periódicos e/ou em congressos, simpósios, encontros científicos, semanas de física e outros eventos acadêmicos.

Essa constatação está em correspondência ao se pontuar que o aumento gradual de pesquisadores/docente de física, interessados na educação e escolarização de pessoas com deficiência, começou apenas em 2008. No ensino de física a tensão gerada na comunidade acadêmica quando se considera processos inclusivos, seja na dinâmica da formação inicial de professores de física ou mesmo no delineamento de propostas concretas de práticas inclusivas, como pontuado por Batista e Ustra (2021), também parece ser um fator que favorece as restrições nos valores numéricos de publicações.

No que diz respeito as pesquisas relativas a inclusão de educandos com necessidade educacionais especiais no ensino de Biologia o cenário quantitativo é semelhante aquele descrito para a química e física. Outrossim, trata-se de uma tendência não recente, pois, a baixa produção nacional sobre a formação de professores de Ciências e Biologia para a educação inclusiva foi identificado anteriormente por Oliveira e colaboradores (2017), conforme descrito abaixo:

“Para realização do estudo descrito, foram pesquisados 54 periódicos na área de Ensino que estavam disponíveis no portal de periódicos da CAPES/MEC.

Nas revistas disponíveis, encontramos 5355 artigos com as palavras-chave deficiência, educação especial, educação inclusiva, formação de professores de Ciências, formação de professores de Biologia e necessidades especiais.

Somente 6 artigos foram selecionados, pois os demais não versavam sobre a temática delimitada para a pesquisa, evidenciando a baixa e preliminar produção sobre o tema na área.”

Entretanto, na região nordeste outras ações estão sendo desenvolvidas na tentativa de favorecer uma posterior atuação docente nos moldes mais inclusivos. Destaque para o projeto de extensão intitulado por “INCLUBIO: O ensino

de Biologia e a inclusão do aluno com deficiência”. As ações desse projeto são realizadas na Universidade Federal de Pernambuco. Os objetivos desse projeto incluem atitudes que contribuem para a formação inicial de licenciandos em biologia, bem como, a elaboração e o compartilhamento de estratégias e recursos didáticos que contribuam para uma educação inclusiva no ensino de biologia. Isso evidencia a importância da articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

Ainda no contexto do estado de Pernambuco, mais especificamente na Universidade Federal Rural de Pernambuco, é oportuno destacar o desenvolvimento do Guia de acessibilidade: orientações aos docentes (Bezerra et al., 2020). O objetivo central deste documento é “Orientar docentes sobre organização do plano de ensino voltado para diversidade, considerando a importância da inclusão das pessoas com deficiência/necessidades educacionais específicas”. Este texto é de extrema relevância ao considerarmos que muitos dos professores que ministram aulas em Universidades Federais não foram formados para atuar na diversidade e na inclusão de todas as pessoas. As orientações apresentadas neste Guia não se limitam ao Ensino de Ciências e Matemática.

Ainda em relação às produções textuais que aglutinam o Ensino de Ciências e Matemática nas particularidades da educação de pessoas com deficiência, compreende-se que, a escolha dos descritores empregados neste trabalho podem não refletir o real número de trabalhos publicados. Pois, na seleção dos trabalhos observou-se outros descritores, como por exemplo, “surdo”, “cego”, “surdo-cego”, “autista”, “Braille”, “Tecnologia assistiva” entre outros que não foram empregados na análise aqui tecida. Mas, para além de índices quantitativos de artigos publicados em periódicos espera-se que:

“Para que ocorram processos de inclusão escolares e depois no mercado de trabalho são necessários espaços à expressão do diálogo interdisciplinar e à constituição humana em todas as potencialidades, de forma democratizada, aberta à expressão (multi)cultural, assegurando, por extensão, a pluralidade e a diversidade no campo pedagógico” (Conte e Habowski, 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise cienciométrica mostrou que as pesquisas elaboradas e conduzidas em Universidades Federais do Nordeste, em geral, desempenham um papel fundamental no direcionamento e aprimoramento da educação inclusiva, fornecendo informações baseadas em evidências que podem orientar as políticas

e práticas em prol da inclusão de todos os alunos. Nesse contexto, os estudos exemplificados no presente trabalho apontam que é possível identificar práticas eficazes e estratégias que promovam a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades específicas.

Sob a perspectiva quantitativa identificou-se que apesar da relevância do tema, o número de pesquisas que agrupe ensino de ciências e matemática para uma educação mais inclusiva, ainda é significativa baixo quando comparado a outras áreas da educação. No entanto, carece expressar que há uma tendência de crescimento.

Ainda assim, o baixo número de publicações sobre o tema também encontra aporte na formação docente. Notou-se, por exemplo, na busca feita na Plataforma Lattes, que pesquisas centralizadas predominantemente na educação inclusiva em ciências ou matemática são desenvolvidas por professores formadores que experienciaram a temática na sua formação inicial e/ou continuada.

Outro ponto que merece destaque diz respeito a relação entre número de pesquisadores/número de publicações. O fator numérico é ainda menor quando se considera pesquisadores que concentram esforços apenas na temática aqui avaliada. Isso é oportuno para delinear uma visão crítica do campo de estudo, particularmente sem negar os avanços já alcançados. É inegável que práticas e atitudes educativas mais inclusivas se entrelaça a desenvolvimento de teorias. Além disso, pesquisas aplicadas tendem a ser um viés promissor. No entanto, há uma complexidade diante desses apontamentos quando há um número restrito de pesquisadores que trabalham especificamente no tema.

Apesar desses impasses, embora não tenha sido considerados Trabalhos de Conclusão de Curso, notou-se a compleição dos descritores “Libras”, “deficiência/deficiente”, “inclusão”, “educação inclusiva” e “educação especial”. Isso pode indicar que professores em formação inicial de química, física, matemática e biologia apresentem interesse na temática, o que também pode contribuir para estudos futuros. Além disso, essas elaborações textuais são importantes movimentos em direção à investigação inclusiva e podem também fornecer informações baseadas em evidências que tendem a orientar as políticas e práticas em prol da inclusão de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. C.; PEREIRA, L. F.; RIBEIRO, M. E. N. P. O Perfil Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva do Curso de Licenciatura em Química. **Revista brasileira de ensino de química**, v. 11, p. 52-59, 2016.
- BATISTA, H. F. F.; USTRA, S. R. V. Inclusão no ensino de física: caracterizando desafios a partir de uma análise de artigos da scielo. **Ensino de Ciências e Tecnologia em revista**, v. 11, p. 53-68, 2021.
- BEZERRA, K. G. de O. [et al.]. Guia de acessibilidade: orientações aos docentes. – 1. ed. - Recife: EDUFRPE, 2020.
- BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 07 de jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>.
- CARUSO FERNANDES, TATYANE; R. G. SILVA HUSSEIN, FABIANA ; C. P. RIZZO DOMINGUES, ROBERTA . Ensino de química para deficientes visuais: a importância da experimentação num enfoque multissensorial. **Química nova na escola (IMPRESSO)**, v. 39, p. 195-203, 2017.
- CHEN, L; XIAO, S. Perceptions, challenges and coping strategies of science teachers in teaching socioscientific issues: A systematic review, **Educational Research Review**, Volume 32, 2021, 100377, ISSN 1747-938X, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>.
- CONTE, E; HABOWSKI, A. C. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, 2024 .
- CORREA, A. M. S; VIEIRA, F. B. A. Letramento Inclusivo: uma análise realizada por meio de revisão sistemática da literatura. **Revista educação e linguagens**, v. 11, p. 106-127, 2022.

FERREIRA, W. M.; NASCIMENTO, S. P. F. Utilização do jogo de tabuleiro - ludo - no processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos. **Química Nova na Escola** (Impresso), v. 36, p. 28-36, 2014.

FERREIRA, W. M.; FARIA-NASCIMENTO, S. P.; PITANGA, Â. F. Dez Anos da Lei da Libras: Um Conspecto dos Estudos Publicados nos Últimos 10 Anos nos Anais das Reuniões da Sociedade Brasileira de Química. **Química nova na escola** (IMPRESSO), v. 36, p. 185-193, 2014.

GROVER, S. "Why won't they listen to us?" On giving power and voice to children participating in social research. **Childhood**, 11, 81–93.10.1177/0907568204040186 (2004)

HAGHANI, M. What makes an informative and publication-worthy scientometric analysis of literature: A guide for authors, reviewers and editors, **Transportation Research Interdisciplinary Perspectives**, Volume 22, 100956, ISSN 2590-1982, <https://doi.org/10.1016/j.trip.2023.100956>. 2023

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 29/06/2024.

IVANCHEVA, L. Scientometrics Today: A Methodological Overview. **Collnet Journal of Scientometrics and Information Management**. 2. 47-56. 10.1080/09737766.2008.10700853. (2008).

SPEKTOR-LEVY, O; MERAV, Y. If Science Teachers Are Positively Inclined Toward Inclusive Education, Why Is It So Difficult?. **Research in Science Education**, (2017), – . doi:10.1007/s11165-017-9636-0

LIMA DOS S. et al.; A importância da formação do professor de Matemática para a inclusão de alunos com discalculia. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática** (REnCiMa), v. 11, p. 101-118, 2020.

LÓPEZ-PERNAS, S., SAQR, M., APIOLA, M. Scientometrics: A Concise Introduction and a Detailed Methodology for Mapping the Scientific Field of Computing Education Research. In: Apiola, M., López-Pernas, S., Saqr, M. (eds) Past, Present and Future of Computing Education Research . **Springer**, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-25336-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-031-25336-2_5). 2023

MEC, INEP, DEEP. Censo escolar da educação básica 2023 resumo técnico. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf) Acesso em: 29/06/2024.

MENEZES, U. S.; SILVA, A. C. T. Os desafios de professores de química na perspectiva da educação inclusiva. **Ensenanza de Las Ciencias**, v. Extra, p. 2539-2545, 2017.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. Formação da área de ensino de ciências no Brasil: fatores que contribuíram para a constituição e consolidação da pesquisa e suas características segundo destacados pesquisadores brasileiros. In: NARDI, R.; GONÇALVES, T. V. O. A pós-graduação em ensino de ciências e matemática no Brasil: origens, características, programas e consolidação da pesquisa na área. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 17-55.

NOGUEIRA, E. P., BARROSO, M. C. DA S., & SAMPAIO, C. DE G. A importância da Libras: um olhar sobre o ensino de química a surdos. **Investigações Em Ensino De Ciências**, 23(2), 49–64. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ien-ci2018v23n2p49>, 2018

NOGUEIRA, C. M. I. ; ANTUNES, F. C. A. ; MENEZES, M. B. Teorias da Didática da Matemática e Educação Inclusiva na formação de professores: uma articulação possível. **Com a palavra, o professor**, v. 7, p. 99-119, 2022.

PIMENTEL, S. C.; MIRANDA, T. G. Estudantes com deficiência no ensino remoto. **Diálogos de Saberes**, v. 21, p. 64, 2023.

RIBEIRO, S. S; MIRANDA, T G ; GALVÃO F, T A. O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos: uma realidade no Ensino Superior. **Revista educação especial**, v. 32, p. 107, 2019.

SANTOS, E. S. de F. R. et al. "PIBID/QUÍMICA/UFPB em Período Remoto: A Importância da Educação Inclusiva na Formação de Professores." **Revista Debates em Ensino de Química** (2023).

SANTOS, P. M. S; NUNES, P. H. P; WEBER, K. C.; LIMA-JUNIOR, C.G. Educação inclusiva no Ensino de Química: uma análise em periódicos nacionais. **Revista educação especial**, v. 33, p. 1, 2020.

SANTOS, W. F. ; MENEZES, M. B. Com a palavra, o professor de matemática e o intérprete de Libras. Boletim de Educação Matemática. **Bolema**, v. 37, p. 26, 2023.

SILVA, B. S. ; **COSTA, E. S.** . Estudo de caso sobre o ensino-aprendizagem de Química mediado em Língua Brasileira de Sinais. REVISTA DEBATES EM ENSINO DE QUÍMICA, v. 6, p. 185/12-201, 2020.



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.002

## METODOLOGIAS ATIVAS: TENDÊNCIAS ATUAIS NA ENSINAGEM SUPERIOR

Izabel Alcina Soares Evangelista<sup>1</sup>  
Maria de Fátima Vilhena da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

As metodologias ativas, atualmente discutidas e praticadas no ensino superior, fundamentam-se em métodos ativos, idealizados em séculos passados, porém são contemporâneos e atendem às demandas atuais. Objetivos: revisar estudos sobre métodos ativos de ensino e aprendizagem, e apresentar as tendências em metodologias ativas no ensino superior. Diante disso, o problema da pesquisa é: quais tendências em metodologias ativas são atuais no ensino superior? Metodologia: realizou-se um estudo do tipo Revisão Bibliográfica Narrativa, com leituras e estudos de livros, artigos e anais publicados em eventos, nacionais e internacionais, com ênfase em Metodologias Ativas, tais como: congressos, fóruns, encontros, entre outros, no período entre 2016 e 2023. Considerações finais: no processo de ensino, o aluno é o centro da aprendizagem; ele é o protagonista. Nas propostas metodológicas ativas, o estudante é responsável por sua aprendizagem, seja no ensino superior ou na educação básica, e o papel do professor é o de mediador da aprendizagem. Reconhecemos ser necessário e urgente que leituras, estudos e pesquisas sobre metodologias ativas devam ter continuidade, pois o mundo digital é cada vez mais inovador, veloz e facilita a resolução de problemas em modo exponencial. **Palavras-chave:** Autoeducação, Protagonismo educacional, Autonomia intelectual, Metodologias educacionais.

1 Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Universidade do Estado do Pará – UEPA; izabel.evangelista@uepa.br.

2 Professora doutora do curso de Pós-Graduação em Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Universidade Federal do Pará – UFPA; fvilhena23@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

A metodologia aplicada em qualquer atividade de ensino, em geral, é pensada e planejada para conduzir o educando à autoeducação, emancipando-se do professor, visto que se trata de um processo em que ele poderá desenvolver autonomia intelectual e repensar o seu próprio saber fazer. Segundo os estudos de Matos (2008, p. 19), “a metodologia pretende oferecer ao estudante os instrumentos necessários e úteis para obter êxito na sua atividade intelectual, tornando assim [sic] esse trabalho menos pesado, mais eficiente e prazenteiro”.

A explicação minuciosa e detalhada em toda ação desenvolvida pelo professor, de maneira a fazer acontecer uma aula, palestra, oficina e outras modalidades de ensino dentro de um determinado ambiente educativo, prescinde de método e suporte teórico. Para Valls (1996), o método é acompanhado da técnica (o suporte físico), pela qual os instrumentos auxiliam os processos de ensino, descoberta, aprendizado, invenção e investigação.

Sendo assim, são o caminho e a técnica pedagógica que exigem do professor a escolha da metodologia de acordo com o(s) estudante(s), o ambiente, o conteúdo e a proposta pedagógica. Praticar uma ação sem definição do método ou da metodologia poderá resultar em uma grande perda de tempo ou retrabalho. Não faltam motivos aos docentes para realmente valorizarem e desenvolverem uma metodologia adequada à finalidade da proposta docente. Atualmente, é comum discutir-se pouco este assunto no ensino superior, principalmente com foco nas metodologias ativas.

Tais metodologias são consideradas um processo pedagógico de ensinagem e aprendizagem que, sendo desenvolvida de forma planejada e adequada, poderá ser muito produtiva tanto para os professores quanto para os alunos (Azevedo, 2021; Carvalho, 2020). Para Bacich e Moran (2018, p. 4), as “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na [sic] construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Elas são alternativas para se atender às demandas da atualidade, aos desafios da educação digital e da era exponencial ou da revolução tecnológica.

O atual cenário global exige mudanças significativas no modo de vida das pessoas, das instituições de modo geral, em particular das instituições educacionais; portanto, ele exige o desenvolvimento de novas metodologias na educação e na sociedade humana. Exemplo disso, é que o ensino superior vive

transformações que estão fortemente vinculadas às dinâmicas sociopolíticas e culturais da contemporaneidade.

Com base nestes conceitos e reflexões sobre metodologias, este estudo justifica-se por apresentar as tipologias mais discutidas e publicadas nos anais de eventos científicos entre os anos de 2016 e 2023.

Esta investigação tem o objetivo geral de revisitar estudos sobre métodos ativos de ensinagem e aprendizagem, e o objetivo específico é apresentar as tendências em metodologias ativas no ensino superior. Com isso, ela pretende responder à seguinte pergunta: quais as tendências em metodologias ativas são atuais no ensino superior?

## METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa foram caracterizados pelo tipo de revisão bibliográfica, cuja abordagem é qualitativa e do tipo de narrativa. A pesquisa bibliográfica busca informações por meio das publicações e periódicos que contemplem a temática em foco.

A Revisão Bibliográfica Narrativa (RBN) foi desenvolvida através de leituras, fichamentos e estudos em livros, periódicos, artigos e anais de eventos científicos, preferencialmente aqueles publicados em eventos nacionais e internacionais, como congressos, fóruns, encontros e outros, os quais trazem produções sobre metodologias inovadoras que estão sendo desenvolvidas em inúmeras instituições de ensino superior (IES) no Brasil e em outros países.

A 'revisão narrativa' não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. É adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos.  
<https://www.fca.unesp.br>

No critério de seleção do material bibliográfico, tanto em eventos como em artigos em periódicos, constam: publicação no período de 2016 e 2023; para captura dos trabalhos na internet, foram usadas as plataformas Google Acadêmico e Scielo. O descritor utilizado foi "metodologias ativas", que devia

constar no título ou no objetivo do trabalho. Foram encontrados 257 trabalhos no evento em 2016, 248 em 2018, 30 em 2019, 287 em 2021 e 44 resumos em 2023. O critério de inclusão das publicações foi a pesquisa ter ocorrido no ensino superior.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das buscas nas plataformas Google Acadêmico e Scielo, foram encontrados eventos tanto presenciais como no formato *online* sobre metodologias ativas. Aqueles selecionados para análises ocorrem a cada dois anos, e seriam congressos, fóruns e conferências internacionais. O Quadro 1 apresenta um resumo dos eventos que discutem sobre metodologias ativas.

**Quadro 1.** Eventos sobre metodologias ativas no período entre os anos 2016 e 2022.

Modalidades/local	Tipologias de Eventos	Quantidade	Ano
Presencial. São Paulo/SP, Brasil. Escola Técnica Estadual	Conferência Internacional PBL 2016. Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Ativas.	254	2016
Presencial. Curitiba/PR, Brasil. Faculdade Pequeno Príncipe.	IX Fórum Nacional de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação em Saúde.	248	2018
Online. São Paulo/SP, Brasil.	Icononmeta – I Congresso Online de Metodologias Ativas	30	2019
Online. Curitiba/PR, Brasil. Faculdade Pequeno Príncipe.	Fórum de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem na Formação em Saúde; I Seminário Brasileiro de Curricularização da Extensão.	287	2021
Presencial. Montevideu/Uruguai. Universidade Católica do Uruguai – UCO	Conferência Internacional PBL 2023. Educação para o Desenvolvimento Sustentável.	44	2023

**Fonte:** Evangelista e Silva (2023).

Como se observa no quadro acima, os eventos foram realizados em tempos, modalidades e lugares diferentes.

Os anais dos eventos, publicados entre 2016 e 2023, trazem diferentes tipos de metodologias ativas. Porém, considerando as que aparecem mais vezes citadas nos resumos simples ou expandidos, tais publicações mostram as tendências atuais das IES em desenvolver metodologias ativas. Os eventos em 2020 não ocorreram por causa da Covid-19. Entretanto, eles geralmente são organizados a cada dois anos.

Apresentamos, a seguir, as metodologias ativas que apresentaram, nesse intervalo (2016 a 2023), maior repercussão nos eventos, que são: Ensino Híbrido, Aprendizagem Baseada em Problema – PBL, Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP, Aprendizagem Baseada em Equipe – ABE, Metodologia da Problematização – MP, Sala de Aula Invertida – SAI, Gamificação e Cultura Makers.

## ENSINO HÍBRIDO – EH

Em março de 2020, todas as escolas e universidades no Brasil fecharam devido à pandemia de Covid-19 causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, e passou-se a valorizar mais as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como recurso digital proposto ao ensino *online*. Esta modalidade provocou a adoção do ensino híbrido, que trata de uma metodologia (em inglês, chamada *Blended Learning* ou *B-learning*), que combina aprendizado *online* com o modelo presencial de sala de aula.

O ensino híbrido não é uma invenção atual, sempre existiu no espaço das instituições de ensino em todos os níveis, porém foi mais destacado por facilitar o ensino em tempos pandêmicos. A discussão a respeito desta temática ganhou destaque nos estudos de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). Esta referência traz reflexões dos coordenadores e professores que participaram do grupo de Experimentação em Ensino Híbrido desenvolvido pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann.

Para Teixeira (2021), o “híbrido é a manutenção da relevância do ensino, é uma modalidade de ensino” (informação verbal), que ganhou muita visibilidade e discussão por força das mídias e da internet com o ensino *online* e *offline*, ou aulas síncronas e assíncronas. Para Moran (2015, p. 27), “híbrido” significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”. As IES já desenvolvem suas atividades no modelo híbrido há muito tempo, seja pelos seus inúmeros espaços internos e externos ou pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para Peçanha (2022), o ensino híbrido na atualidade é uma mistura do *online* com o *off-line*, que, juntos, formam o ensino *onlaff*, que mescla ações de três atores no processo do ensino: o professor, os alunos e a sociedade. Fica muito perceptível o ensino síncrono, com orientação em tempo real, e o

ensino assíncrono, com aulas gravadas ou vídeos. Todavia, “o professor no uso do espaço digital precisa fazer a inovação, a transformação e modernização” (Peçanha, 2022).

Observamos que o foco deste tipo de ensino tem a aprendizagem bifocal dada à valorização do pedagógico no ato de ensinar e no ato do aprender. Peçanha (2022) reforça que o ensino híbrido não acontece sem o “co”, pois tudo que existe no ensino híbrido, é cocriação, coparticipação, coadjuvante, sendo um processo, portanto, coletivo.

## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA – PBL

A Aprendizagem Baseada em Problema, ou *Problem-Based Learning* (PBL), é uma metodologia ativa muito conhecida nos cursos de saúde. Ela é tratada por muitos autores, como Munhoz (2015), Araújo e Sastre (2016), Lopes, Silva Filho e Alves (2019), Veloso (2020) e Santos (2021). Mas, independentemente das denominações, o seu objetivo é focar na participação ativa do estudante, com características que transgridam o formato da aula tradicional, com sala, fileiras de carteiras e alunos passivos; em geral, reúnem-se os alunos em grupos de estudos para discussão de um determinado problema. Pode-se seguir a estratégia indicada no Quadro 1, no entanto o mediador poderá adaptar novas condições para o estudo e solução do problema, a depender do contexto do curso e da natureza do problema.

**Quadro 2.** Etapas do tutorial da PBL.

Abertura do Tutorial	Fechamento do Tutorial
1- Leitura do problema e discussão dos termos desconhecidos	6 - Socialização do novo estudo pesquisado
2 - Identificação dos problemas	7 - Síntese dos novos conhecimentos
3 - Chuvas de ideias, conhecimento empírico	8 - Avaliação formativa da eficácia do processo
4 - Síntese das ideias e pontuação dos objetivos	9 - Conclusão com um relatório ou um Mapa Conceitual
5 - Delegação de responsabilidades de estudo	10 - Avaliação final individual

**Fonte:** Evangelista e Silva (2023), adaptado de PPC Fisioterapia (2019).

Para Lázaro, Sato e Tezane (2018), a dinâmica da PBL acontece de maneira inversa ao modelo convencional de ensino. O aluno depara-se com atividades desafiadoras e procura resolvê-las. A PBL favorece a integração entre ensino e

pesquisa; os alunos são motivados e incentivados a aprender a buscar a resolução do problema, seja pela internet, bibliotecas ou outras possibilidades de encontrar resposta para o problema proposto. PBL é uma abordagem de estímulo à aprendizagem ativa, autodirecionada, colaborativa e contextual, onde o conhecimento circula entre os participantes do processo de ensino/aprendizagem. “O foco da ABP/PBL é a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema. Tem como inspiração os princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos” (Moran, 2018, p. 16). A inovação no ensino com metodologias diferenciadas pode promover reflexões e diálogos facilitadores da aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, Moura e Barbosa (2006) apontam as atividades capazes de transpor apenas as questões teóricas nas universidades. O autor exemplifica atividades de observação e de prática em diferentes contextos. Nesse cenário da PBL, “o professor não precisa ensinar sempre da forma como aprendeu” (Santos, 2021 p. 77).

## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS – ABP

A palavra “projeto”, do latim *projectu*, significa “lançar para frente uma ideia”. O projeto é a menor unidade do planejamento. John Dewey (1979) e William Kilpatrick (1978) são considerados os principais representantes da pedagogia de projetos do século XX. Dewey acreditava que o conhecimento é obtido através da ação e da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo.

O projeto tem fins definidos nos objetivos, metas declaradas em função de uma necessidade, problema, interesse e outros. Ele depende da previsão individual, grupal ou institucional-organizacional. De acordo com Consulin *et al.* (2018), toda aprendizagem baseada em projetos requer um rigoroso planejamento das ações ou etapas que se pretende realizar a fim de que os objetivos e metas sejam alcançados.

Os estudos de Moura e Barbosa (2006) revelam que os projetos de trabalhos ganham grandes impulsos, sobretudo com as publicações de Hernandez e Ventura (1998), Santomé (1998), Bender (2014), dentre outros.

A literatura existente sobre o aprender com base em projeto é muito fértil e promissora, e eis porque se admite que

ABP é um método no qual a construção de conhecimento se dá pela realização de um trabalho, cuja finalidade é solucionar um problema [...] o(a)s estudantes passam por sessões de pesquisa e exercícios que lhe proporcionam oportunidades para constituir competências (Lima, 2021, p. 60).

Esta metodologia também tem sido denominada Projeto de Ensino e Aprendizagem, Pedagogia ou Metodologia de Projeto, Método de Projeto e Aprendizagem Baseada em Projetos e Problemas. Moura e Barbosa (2006) distinguem vários tipos de projetos na área educacional: projeto de intervenção, projeto de pesquisa, projeto de desenvolvimento (ou de produto), projeto de ensino e projeto de trabalho.

## APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPE – ABE

A Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), ou *Team-Based Learning* (TBL), foi um método de ensino desenvolvido principalmente para os cursos de Administração, na década de 1970, por Larry Michaelsen, professor da Universidade de Oklahoma. A TBL/ABE valoriza as atividades grupais, partindo de pequenos grupos. Atualmente, essa metodologia vem sendo adotada nos cursos de saúde, como afirmam Dellacqua, Costa, Sousa, Junior e Liebel (2018, p. 54): “Dentre as várias metodologias, a Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) é um método dinâmico, que proporciona um ambiente motivador e cooperativo, onde a produção coletiva é realmente valorizada, e os estudantes de Fisioterapia sentem motivados”.

Em geral, a ABE é muito aplicada quando há turmas grandes, com 100 alunos, por exemplo, e que se possa formar de 5 a 7 equipes. O professor é o mediador da construção do conhecimento, partindo de uma proposta de atividade para os grupos organizados na sala de aula. De acordo com Stronda (2016), a estratégia é organizada em três etapas bem definidas: preparação, garantia do preparo e aplicação de conceitos.

Na Aprendizagem Baseada em Equipe/Time (ABE/TBL), as equipes são avaliadas em grupo e individualmente. Tal procedimento didático realça não somente o trabalho colaborativo em equipe, mas também o desempenho individual de cada integrante em determinado momento do processo de elaboração conjunta.

O Quadro 3 expõe princípios básicos para se planejar e desenvolver o ABE/TBL em sala de aula presencial ou *online*.

**Quadro 3.** Etapas da ABE/TBL.

ETAPAS	PREPARAÇÃO
1. Preparação. Pré-aula ou pré-aula.	Os alunos têm a responsabilidade de se prepararem. Estudo individual, entrevista, conferência, filmes, experimentos e outros.
2. Garantia de preparo na classe.	Realização de testes para certificar que o aluno se preparou. Teste individual, teste em equipe, <i>apelação</i> e <i>feedback</i> do professor.
3. Aplicação de conceitos na classe.	O professor lança os desafios e problemas. Teste de múltipla escolha, questões verdadeiras ou falsas, apresentações, <i>webquests</i> , redações e debates. Nesta etapa, devem ser executados e respeitados os 4 "S": 1 - <i>Significant</i> – Problema significativo 2 - <i>Same</i> – Mesmo problema 3 - <i>Specific</i> – Escolha específica 4 - <i>Simultaneous report</i> – Respostas simultâneas

**Fonte:** Evangelista, adaptado de Stronda (2016) e Miguel (2019).

O Quadro 3 indica que a ABE/TBL “é uma metodologia ativa que contempla habilidade e competência na formação profissional e pessoal” (Silva, 2021 p. 166). Ela ainda tem como foco desenvolver habilidades de trabalho colaborativo.

No contexto da ABE/TBL, os alunos estudam previamente os materiais fornecidos pelo professor e, em sala de aula, passam por avaliações individuais e em equipe. Este processo é caracterizado pelo *feedback* constante e avaliação entre os colegas.

## METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO (MP) COM O ARCO DE MAGUEREZ

Na Metodologia da Problematização (MP), primeiramente os estudantes e professor escolhem um determinado ambiente (comunidade, escola, unidade de saúde, bairros e outros); orientados pelo docente, eles seguem para visitar e conhecer a realidade deste ambiente que será o lócus de desenvolvimento do estudo. Ao retornarem para sala de aula, são estimulados a refletir sobre a realidade observada. Tal atividade passa por cinco etapas bem definidas (Berbel, 2012).

A estrutura deste método, descrita pelo Diagrama de Charles Magueréz, também é conhecido como Método do Arco, constituído por cinco etapas

(Berbel, 2012): Primeira etapa: chamada “observação da realidade”, parte do princípio de que todo processo tem como ponto de partida uma determinada realidade observada pelos educandos, que expressam suas percepções e sentimentos.

Segunda etapa: denomina os “pontos-chave”, e os estudantes identificam, entre os dados observados e percebidos, aqueles mais relevantes e determinantes da situação, o “problema identificado”.

Terceira etapa: chamada de “teorização”, quando os educandos fazem leituras e estudos, escrevem a fundamentação teórica sobre o problema identificado e utilizam bibliografias pertinentes ao assunto.

Quarta etapa: formulação de “hipóteses de solução” do problema em estudo.

Quinta etapa: “aplicação à realidade”; é quando os alunos praticam a hipótese mais viável e a ação que poderá minimizar o problema identificado ou resolvê-lo.

O diagrama do Método do Arco, criado por Charles Maguerez, facilita a compreensão sobre todo processo de aplicação da metodologia da problematização (Figura 1).

**Figura 1.** Arco de Maguerez.



**Fonte:** Berbel (2012).

A Figura 1 mostra que o desenvolvimento das cinco etapas do Arco de Maguerez proporcionam aos alunos o contato com a realidade. Os problemas são reais e levam os professores e os aprendizes à descoberta de novos conhecimentos, e também favorecem soluções interdisciplinares. A MP permite análise de problemas em contextos reais e visa contribuir com sua transformação. Os

estudantes efetuam observações e problematizam as situações para identificar e selecionar temas para estudo teórico.

Nos estudos de Consullin, Tonin e Ogradowski (2018, p. 507), “a metodologia da problematização desafia o discente na busca de soluções por meio de uma prática baseada em evidências científicas (melhor resposta), estimula a resolução de problemas de forma individual ou em grupo, favorece o diálogo, a construção do Conhecimento”. Tais estudos encontram semelhante ênfase quando aplicados na formação de docentes, realizada por Persegona (2018).

Na “Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, o ponto de partida é a realidade que, sendo observada de vários ângulos, permite ao pesquisador perceber e identificar os problemas existentes, que geram inúmeras possibilidades de estudos” (Berbel, 2012, p. 43).

Entende-se que os cinco passos do arco de Magueréz favorecem a aprendizagem significativa, a formação de alunos mais críticos e preocupados com a realidade social, e permitem estudar e pesquisar para desenvolver uma ação, e posterior reflexão, sobre a ação desenvolvida.

## SALA DE AULA INVERTIDA – SAI

O ensino *online* vem mudando cada vez mais a maneira das pessoas relacionarem-se entre si em um ambiente de aprendizagem; ele permite diversos benefícios para o aluno, como também eventuais dificuldades de acesso à internet ou de uso de equipamentos adequados para se acompanhar as aulas remotamente. Ao refletirmos sobre os impactos das tecnologias na educação e suas consequências, sabemos que por muitos séculos nos apropriamos de um sistema educacional tradicional com um único modelo: o de que o professor fala e o aluno ouve.

Nesta discussão, Bergmann e Sams (2016) explicam que, antes, o ensino era visto de forma linear, mas agora passa a ser compreendido diferentemente, pois a tecnologia invadiu todos os espaços que se tornaram virtuais e interativos. Surgem, a cada dia, novos meios eficientes de se trabalhar o ensino *online* e proporcionar ambientes mais atraentes aos alunos. Pode-se, assim, contar com processos e estruturas mais adequadas para que o aluno percorra uma trilha de aprendizagem de modo engajado e motivador.

A sala de aula invertida, também conhecida como *flipped classroom*, é uma grande inovação no processo de aprendizagem atualmente. É o método

de ensino em que a lógica da organização de uma sala de aula é, de fato, invertida por completo.

Nesta metodologia, o aluno lê, estuda, busca o conteúdo por meio de textos impressos ou digitais, vídeos, videoaulas gravadas, *podcasts*, músicas e outras formas de aprender um conteúdo ou tema, em outro lugar, fora da sala de aula; ao chegar à sala de aula presencial ou virtual, ele tem a chance de estar ciente do assunto a ser desenvolvido e, no lugar do professor, é o aprendiz quem propõe a discussão. Na sala de aula invertida, o professor é mediador e pode propor questões ou resoluções de problemas em grupos, debates, tirar dúvidas e trocar ideias com os educandos.

O conceito de sala de aula invertida reflete muito bem o aspecto da autonomia intelectual da metodologia ativa. Na SAI, os alunos, que antes realizavam todo o processo de consumo de conteúdo dentro da sala de aula, passam a fazê-lo dentro de suas casas ou em qualquer outro lugar que tenha acesso à internet ou uma biblioteca física ou virtual.

Na sua inversão, existem muitas razões para acontecer a aprendizagem dos educandos. “A inversão fala a língua dos estudantes, ajuda os estudantes ocupados, ajuda os estudantes que enfrentam dificuldade, ajuda alunos com diferentes habilidades a se superarem, cria condições para que os alunos paussem e rebobinem o professor” (Bergmann; Sams, 2016, p. 18-21). Nesta condição, “o(a) estudante toma contato com os conteúdos providenciados pelo professor em casa. No próximo encontro presencial, estes conteúdos serão debatidos e praticados, criando maiores oportunidades para *feedback* e aprendizagem” (Lima, 2021, p. 60).

## GAMIFICAÇÃO

A gamificação é um conceito que não se restringe a jogar *games*, mas pensar e agir como em um jogo, ou seja, aplicam-se elementos e mecânicas do universo dos jogos eletrônicos em outros contextos. Na gamificação, a construção de conhecimentos ocorre pelo estímulo, pela interatividade e utilização de dinâmicas dos jogos, sempre valorizando fases, pontuação e recompensas que criam um roteiro de aprendizagem. Para Lima (2018, p. 317), “as aulas com *game* se mostraram atrativas e motivacionais a partir do momento que foi instituída [*sic*] como um desafio ao aluno a superar obstáculos e fazer isso com rapidez e precisão (características importantes para o enfermeiro emergencista)”.

É importante destacar que a gamificação como estratégia educacional instiga o educando a desafios de aprendizagem, e onde se pode utilizar diferentes elementos, como roteiros, personagens fictícios, TDIC nas práticas, e outros.

Para Silva, Sales e Castro (2019), a gamificação no contexto educacional consiste em transformar o ambiente educativo não para jogar, mas para motivar, engajar e melhorar o rendimento e desempenho dos alunos envolvidos no processo de ensino. A nosso ver, para resultados satisfatórios por meio da gamificação é necessário um bom planejamento e aprofundamento teórico, de modo a transformar o ambiente em espaço de criatividade e motivar o pensamento estratégico.

A gamificação é uma metodologia ativa que pode ser trabalhada nas aulas da educação básica e do ensino superior, e, dependendo da condução do professor mediador, o jogo pode tornar a aula divertida, estimulante e engajadora. Para Lívero (2021), a gamificação em sala de aula é o império do lúdico e os jogos permitem a exploração de diferentes habilidades e competências nos alunos.

O jogo didático sempre foi considerado uma estratégia pedagógica que estimula e favorece o processo de ensinagem e aprendizagem, seja com uso das TDIC, seja com sucatas ou outros recursos. Para Lívero (2021), “o papel do professor é trazer para o jogo outro tipo de aprendizado”. Citamos alguns exemplos que podem ser desenvolvidos no ensino superior em muitas áreas do conhecimento: jogo de palavras, autódromo, palavras cruzadas, bingo pedagógico, caça-palavras, quebra-cabeça, jogo da velha e muitos outros. Contudo, o professor precisa planejar a aula, pois cada jogo possui seus próprios objetivos e deve estar alinhado ao assunto a ser trabalhado.

Para Silva, Araújo e Renovato (2021, p. 248), a abordagem gamificada, mesmo a distância, surte resultados positivos. Nas reflexões dos autores, a referida abordagem mostra várias vantagens, e dentre as quais: promove engajamento dos estudantes e oportuniza formas variadas de fixação do aprendizado que driblam os obstáculos trazidos pela pandemia. Nessa esteira de discussão, Oliveira (2021, p. 20) defende: “a gamificação e os jogos na educação têm a capacidade de tornar as aulas e disciplinas mais atraentes, produtivas, motivadoras e eficazes para os estudantes e professores, e há alguns anos esse termo vem sendo incorporado às práticas pedagógicas”.

## CULTURA MAKER

É o “faça você mesmo” (do termo em inglês “Do It Yourself”, DIY). Este não é um conceito novo, já que suas origens remetem ao movimento *punk* da década de 1970. A cultura *maker* é chamada de aprendizagem “mão na massa”, “faça você mesmo” ou “construir e aprender”. De acordo com Blikstein, (2016), o Movimento *Maker* é extensão da cultura mais tecnológica do “faça você mesmo” (informação verbal). Isto quer dizer também: “seja criativo”, ou “construa seu objeto de aprendizagem”.

Para Anderson (2021), os *makers* do passado trabalhavam sozinhos, enquanto os do presente trabalham juntos, em comunidades *online*. Nesta metodologia, os alunos podem construir tudo o que a criatividade lhes permitir, seja na sala de aula ou em outros ambientes, aplicando técnicas manuais ou recursos computacionais. Estas explicações vão ao encontro do que Freitas (2019) diz em seus estudos: “as tecnologias revolucionárias podem transformar para melhor o ensino. Contamos com Realidade Aumentada, Impressão 3D, Inteligência Artificial, Robótica, Internet Quântica, que são algumas novidades que estarão em sala de aula nos próximos anos”.

Portanto, ‘a cultura *maker*, inserida no ambiente acadêmico, auxilia na importante e necessária mudança dos paradigmas convencionais de ensino, melhora o processo de ensino e aprendizagem nas instituições educacionais e prepara os alunos, formando profissionais com habilidades comportamentais e técnicas demandadas no mercado’(Veredas; Jandl Junior, 2021, p. 280).

Antes dessas novidades tecnológicas, a lousa e o giz eram instrumentos sempre presentes na sala de aula, mas atualmente outros recursos são comuns, como os computadores e as lousas digitais. “Eu, você, nós podemos consertar, construir, redefinir alguns objetos e projetos com as próprias mãos” (Evangelista; Ferreira, 2018, p. 72). Os resultados da pesquisa mostram que as metodologias ativas têm grande potencial de despertar o interesse, a curiosidade e o protagonismo do estudante e do professor-mediador na construção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações deste texto são continuadas por muitas razões: do docente do ensino superior são exigidos os conhecimentos sobre “andragogia”

ou pedagogia do adulto, conhecer as TDIC, o Projeto Pedagógico do Curso (PP), saber observar, pesquisar, planejar e outras. Além disso, o professor precisa ser pesquisador de suas práticas, estudar continuamente, conhecer e desenvolver metodologias ativas no seu fazer docente.

Embora existam muitas teorias educacionais, ainda há muito o que estudar e desvendar sobre as metodologias ativas enquanto ferramentas na formação de profissionais da educação, em todos os níveis de ensino e de aprendizagem, com consciência da práxis. Porém, as metodologias necessitam estar alinhadas com o desenvolvimento tecnológico, político e social e os quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver juntos” e “aprender a ser”, e diante dessas reflexões trazemos as afirmações de Anastasiou e Alves (2003, p. 15). “Na ensinagem, o processo de ensinar e aprender exige um clima de trabalho tal que se possa *saborear* o conhecimento em questão”.

Ensinar e aprender ou apreender envolvem ações cognitivas e metodologias necessárias às práticas de ensinagem que podem facilitar a aprendizagem dos docentes e discentes, em colaboração, na construção do conhecimento escolar. A metodologia é um aspecto muito valorizado na ensinagem. Nas metodologias ativas tem-se em comum o “problema”. “Pela ensinagem deve-se possibilitar o pensar, situações em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam, numa ação conjunta do professor e dos alunos” (Anastasiou e Alves 2003, p. 15).

Para responder à pergunta norteadora (quais as principais tendências de metodologias ativas atualmente?), as metodologias apresentadas aqui estão em voga, pois estão presentes nos principais eventos sobre metodologias ativas. Todavia, de todas estas consideramos relevantes: a Metodologia da Problematização (MP), onde os problemas são extraídos da realidade pela observação dos alunos *in loco*; a Aprendizagem Baseada em Problema (PBL), em que os problemas são elaborados por uma equipe de professores de acordo com os conhecimentos essenciais do currículo; a Sala de aula Invertida, que favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante, uma vez que este é responsável pela própria aprendizagem; tem-se também o Ensino Híbrido, com possibilidades de ensinar e aprender com o uso de mídias digitais, plataformas e outros em situação *online*, *offline* ou presencial, o que facilita ao aprendiz participar de atividades acadêmicas por diferentes meios e situações.

As metodologias ativas mostram, em sua essência, um problema a ser solucionado; o ponto de partida são desafios para o estudante encontrar res-

postas e desenvolver autonomia para estudar/pesquisar no universo de recursos disponíveis. Neste processo de ensinagem e aprendizagem, o sujeito da aprendizagem demonstra autoria, protagonismo e desenvolvimento do pensamento interdisciplinar.

As propostas metodológicas ativas também permitem ao aluno ser responsável por sua aprendizagem no ensino superior ou na educação básica, e o papel do professor é o de mediador do processo de desenvolvimento do conhecimento. Reconhecemos que tal processo não é fácil; contudo, é necessário que haja leituras, estudos e pesquisas a fim de que as metodologias ativas alcancem os objetivos da aprendizagem, pois somente técnicas e métodos não são suficientes para o estudante compreender e apreender determinados assuntos ou temas.

Concluimos que o mundo digital invade os espaços ou ambientes de aprendizagem em todos os níveis de ensino e aprendizagem, logo, os docentes também necessitam conhecer e saber utilizar diferentes metodologias e tecnologias educacionais de maneira a acompanhar esse movimento cada vez mais inovador e tecnologicamente veloz, e que facilita a resolução de problemas em espaços acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gerardo Peçanha de. Enredos híbridos para novo contexto de aprendizagem. Curso de Formação em Tecnologias Educacionais. **Laboratório Digital Educacional**, 25 de março de 2022. Disponível em: [www.Youtube.com](http://www.Youtube.com). Acesso em: 25 mar. 2022.

ANASTASIOU, Leonir Pessate Alves; CAMARGOS, Léa das Graças. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalhos em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANDERSON, Chris. **Makers**: a nova revolução industrial. Curitiba: Campus, 2021.

ARAÚJO, F. Ulisses; SASTRE, Genoveva (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2016.

AZEVEDO, Valderilio Feijó. **Ensinagem**: a importância na prática e no ensino médico. [Editorial]. **Iátrico**, n. 40, p. 5, dez. 2021. Disponível em: [www.crmpr.org.br](http://www.crmpr.org.br). Acesso em: 10 jul. 2022.

BACICH, Lilia; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilia; TANZI NETO, Adolfo; TREVIZANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A metodologia da problematização com o arco de Maguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina: EDUEL, 2012.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia de aprendizagem. Traduzido por Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BLIKSTEIN, Paulo. PBL – Problem-based learning and active learning methodologies. [Conferência]. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PBL, 23., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNIVESP/USP/Centro Paula Souza, 2016.

CARVALHO, Fagner Campos. Atividade cultural – teatro – como forma de metodologia ativa no processo de ensinagem do curso de Direito UNIFIPMoc. In: VELOSO, Cynara Silde Mesquita. (Org.). **Metodologias ativas no processo de ensinagem no curso de direito**: relato de experiência. São Paulo: JH Mizuno, 2020.

CONGRESSO ONLINE DE METODOLOGIAS ATIVAS – ICONONMETA, 1., 2019, São Paulo. Youtube, 9 a 11 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/@ICONONMETA/featured>. Acesso em: 9-11 set. 2019.

CONSULIN, Mariana Fagundes; TONIN, Luana; DELLACQUA, Melissa Negro; COSTA, Franciely Vanessa; SOUSA, Iane Franceschet de; JUNIOR, Antônio Reis de Sá; LIEBEL, Graziela. Aprendizagem baseada em equipes e aprendizagem baseada em projetos no curso de fisioterapia: estudo piloto. In: FÓRUM NACIONAL DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO EM SAÚDE, 9., 2018, Curitiba. **Anais...**, v. 19, sup. 1. Curitiba: Revista Espaço Para a Saúde, 2018.

EVANGELISTA, Izabel A. S.; FERREIRA, Maria Antônia Vidal. **Por onde caminha a docência universitária?** Curitiba: CRV, 2018.

FREITAS, Andreza da Silva de *et al.* Percepção acadêmica do processo de ensino e aprendizagem sob metodologias ativas na graduação em fisioterapia de uma universidade pública. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S. l.], v. sup. 33, e1232, 2019. <https://doi.org/10.25248/reas.e1232.2019>.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

**International Conference.** Problem-Based Learning and Active Learning Methodologies. São Paulo, Brasil. 2016.

PERSEGONA, Karin Rosa. Metodologia da problematização na perspectiva do discente: relato de experiência. *In*: FÓRUM NACIONAL DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO EM SAÚDE, 9., 2018, Curitiba. **Anais...**, v. 19, sup. 1. Curitiba: Revista Espaço Para a Saúde, 2018. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/03/986280/anais.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

LÁZARO, Adriana Cristina; SATO, Milena Aparecida Vendramini; TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA – CIET; ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EnPED, 2018, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2018.

LIMA, Leonardo Souza de. Aprendizagem baseada em projetos: experiência na disciplina de projeto de navegação e interação. *In*: FÓRUM DE METODOLOGIAS ATIVAS, 10., [S. l.]. **Anais.**, v. 3, n. 1. Brasília: Cesu/CPS, 2021. <https://publicacoes-cesu.cps.sp.gov.br/fma> Acesso em 22/04/2024

LIMA, Mariana Souza de. Passa ou repassa: *gamificação* no ensino de enfermagem em urgência e emergência. *In*: FÓRUM NACIONAL DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO EM SAÚDE, 9., 2018, Curitiba. **Anais...**, v. 19, sup. 1. Curitiba: Revista Espaço Para a Saúde, 2018. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/03/986280/anais.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

LÍVERO, Francislaine. **O império do lúdico em sala de aula**: um case de gamificação. Paraná: UNIPAR, 2021.

LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Aprender a estudar**: orientações metodológicas para o estudo. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

**Tipos de revisão de literatura**. Botucatu: UNESP, 2015. <https://www.fca.unesp.br>  
Acesso 23/12/2023

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilia; NETO, Adolfo Tanzi; TREVIZANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOURA, Dácio Guimarães; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhos com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2006.

MUNHOZ, Antônio Siemsen. **Aprendizagem baseada em problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

OLIVEIRA, Marcia Regina Carvalho Ferreira de. A importância do uso de jogos lúdicos e da gamificação como aprendizagem ativa no desenvolvimento de competências e habilidades de jovens e adultos do curso técnico em portos. *In*: FÓRUM DE METODOLOGIAS ATIVAS, 10., [S. l.]. **Anais**. Brasília: Cesu/CPS, 2021. Disponível em: <https://cesu.cps.sp.gov.br/forum-de-metodologias-ativas/>  
Acesso 12/11/2

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Patrícia Vieira. (Org.). **Metodologias ativas**: modismo ou inovação? Quirinópolis: IGM, 2021.

SILVA, Alex Basílio da; ARAÚJO, Marcos Antônio Nunes; RENOVATO, Rogério Dias. Gamificação remota no ensino de anatomia humana. *In*: X Fórum Nacional de Metodologias Ativas de Ensino-**Aprendizagem na Formação em Saúde**.

Curitiba/PR. FPP. 2021. Disponível em: <https://fpp.edu.br/forum>. Acesso em: DD MMM. AAAA.

SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 41, n. 4, e20180309, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Tx3KQcf5G9PvcgQB4vswPbq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2024.

STRONDA, Leo. **Aprendizagem baseada em times (Team-based Learning – TBL)**. 2016. <https://metodologiasativasblog.wordpress.com/2016/08/25/aprendizagem-baseada-em-times-team-based-learning-tbl/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Webinar**: possibilidades do ensino híbrido no currículo escolar. [Palestra online]. **CER Polo Sebrae**, 18 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8YOt4JKn5aU>. Acesso em: 18. 12. 2022.

VALLS, Enric. **Os procedimentos educacionais**: aprendizagem, ensino e avaliação. Traduzido por Juan Acuna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VELOSO, Cynara Silde Mesquita. (Org.). **Metodologias ativas no processo de ensinagem no curso de direito**: relato de experiência. São Paulo: JH Mizuno, 2020.

VEREDAS, Ana Carolina Barros de Gennaro; JANDL JUNIOR, Peter. Metodologias ativas e cultura maker: um relato de experiência na Fatec Jundiaí. In: FÓRUM DE METODOLOGIAS ATIVAS, 10., [S. l.]. **Anais...** Brasília: Cesu/CPS, 2021. Disponível em: <https://publicacoescesu.cps.sp.gov.br/fma> Acesso em 22/04/2024

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.003

# ATUAÇÃO DE PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DOCENTES: DIFERENCIAIS DA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA BÁSICA

Talita da Silva Campelo<sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo tem por objetivo discutir a atuação de professores da escola básica no seio de uma política pública de formação de professores. Adota como foco o sub-projeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de uma universidade federal do Rio de Janeiro no que se refere a atuação de suas professoras supervisoras, sabidamente professoras da escola básica. A questão central que conduz a análise é: quais as implicações do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBID para a formação inicial docente na perspectiva da parceria universidade - escola básica? Inscrito teórica e metodologicamente no escopo epistêmico do estudo de caso, a partir dos pressupostos de André e Yin considera os dispositivos de análise documental, entrevistas e questionários para a construção e interpretação dos dados. Dados esses analisados principalmente com base em Roldão, Zeichner, Cochran-Smith e Lytle. Os resultados revelam como as mediações e as intervenções das professoras supervisoras contribuem na formação docente dos licenciandos participantes do programa em seis pontos principais: estimular a prática; estimular a observação; encorajar a autonomia; compartilhar experiências; instigar a reflexão; e estimular relações teórico-práticas. Conclui-se que o papel do professor supervisor é fundamental na aprendizagem da docência que se desenvolve no PIBID.

**Palavras-chave:** PIBID, Pedagogia, Parceria universidade-escola, Política de formação docente.

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (RJ). Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ, [talitacampelo@gmail.com](mailto:talitacampelo@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

Este texto<sup>2</sup> decorre de uma pesquisa (CAMPELO, 2016a) sobre os diferenciais da parceria universidade-escola básica para a formação inicial docente no contexto do PIBID (Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência). Integrante do Plano Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009), o PIBID é um programa brasileiro de iniciação à docência que visa a participação de licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública. O programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes, bolsas de coordenação para professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e bolsas de supervisão para professores supervisores (Escola Básica). Seu lançamento ocorreu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007<sup>3</sup>.

Nosso interesse são as relações de ensino/aprendizagem sobre a docência que se estabelecem, no contexto do programa, entre professores experientes na escola básica e professores em formação inicial. Nesse sentido, estamos centrados nas ações do programa que se desenvolvem a partir das mediações e intervenções das professoras supervisoras: quais as implicações do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras para a formação inicial docente na perspectiva da parceria universidade - escola básica?

Para atender a questão, o estudo se delineou a partir dos seguintes objetivos: i investigar as implicações do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do PIBID para a formação inicial docente; ii analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os licenciandos participantes do programa e; iii compreender como se constituem as intervenções das professoras supervisoras investigadas no processo de formação docente desses licenciandos.

Considerando os objetivos estabelecidos, a pesquisa desenvolveu-se no âmbito do PIBID Pedagogia de uma Universidade pública federal, localizada no estado do Rio de Janeiro. Metodologicamente, desenvolvemos um estudo de caso único (holístico), a partir dos pressupostos de André (2005 e 2013) e Yin (2010). O caso se forja na especificidade do PIBID Pedagogia da instituição investigada, cuja prática requer que os bolsistas façam etnografia da prática

2 Este relato condensa os resultados da pesquisa apresentados e discutidos mais profundamente em outros espaços (CAMPELO, 2016b, 2017a, 2017b e 2018).

3 MEC: Ministério da Educação; CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

escolar, se inserindo na turma semanalmente como coparticipe dela, indo além da proposta de desenvolver atividade de ensino em tempo específico, o que requer um convívio prolongado de aprendizagem sobre a docência sob a intervenção da professora supervisora.

## **METODOLOGIA: AS LENTES ESCOLHIDAS PARA ANALISAR O CASO**

Nossa pesquisa corresponde a um estudo de caso holístico (único) que através da descrição do caso e do confronto dos achados da pesquisa com as proposições teóricas que a fundamentam, visa compreender um fenômeno social. Acreditamos que o estudo de caso se adequa melhor a nossa pesquisa por estarmos interessados em investigar um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real. Essa constatação se acentuou quando percebemos que os limites entre o fenômeno e o contexto a princípio não são claramente evidentes (YIN, 2010).

Bassey (2003, apud ANDRÉ, 2013) considera que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Assim, em concordância com os objetivos da pesquisa, optamos por uma imersão em campo de um ano. Neste período construímos evidências no contato direto com os sujeitos envolvidos no projeto: 5 professoras supervisoras (escolas parceiras) e 14 licenciandos bolsistas. Foram feitas observações, entrevistas e análise documental.

As entrevistas se deram apenas com os professores supervisores, uma vez que a convivência direta com os licenciandos bolsistas permitiu captar suas impressões continuamente. Quanto aos documentos, foram analisadas tanto documentos oficiais (como editais) quanto escritas e materiais produzidos pelos licenciandos e professoras supervisoras durante o período em que estivemos em campo. A observação se deu em duas fases: a primeira fase, desenvolvida nos encontros semanais do PIBID Pedagogia na universidade. A segunda fase ocorreu na sala de aula do professor supervisor de uma das escolas parceiras.

**Quadro 01:** Organização dos dados coletados

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	QUANTIDADE TOTAL
OBSERVAÇÃO	21
ENTREVISTA	10
ANÁLISE DOCUMENTAL - atas dos encontros semanais na universidade; roteiros de produção de material didático; portfólios; produções acadêmicas (banners, slides para congressos, oficinas, resumos publicados); relatos de experiência (em áudio e escritos); Editais MEC/CAPES/FNDE 01/2007, 02/2009, 18/2010, 01/2011, 11/2012, 68/2013; e Relatório interno 2014.	65

**Fonte:** Dossiê da pesquisa

A análise dos dados se deu a partir de uma das quatro estratégias analíticas gerais propostas por Yin (2010), sendo ela o exame dos dados a partir das proposições teóricas. Foram usadas também três das cinco técnicas específicas da análise dos estudos de caso sugeridas pelo autor: a combinação de padrão, a construção da explanação e a síntese cruzada dos dados. A estratégia nos ajudou a tratar das evidências imparcialmente, eliminando teorias alternativas através das conclusões analíticas. A estratégia nos ajudou também a selecionar e usar as técnicas mais eficientemente.

A síntese cruzada dos dados, aplica-se especialmente à análise dos casos múltiplos, no entanto, achamos relevante utilizá-la devido às múltiplas fontes de evidência coletadas, tanto em quantidade quanto em diversidade. A ideia é “facilitar” a análise ao nos debruçarmos sobre os dados de modo separado (por fonte, ou período, por exemplo) para depois unificá-los. Nossa intenção ao utilizar a síntese cruzada dos dados foi de dividir os achados da pesquisa. Assim, dividimos os dados coletados em três grupos: o primeiro referente à documentação institucional e legal, o segundo ao período de 2014-2 (reunindo o material produzido por pibidianos e supervisores neste período e os registros de observação feitos nos encontros ocorridos na universidade) e o terceiro ao período de 2015-1 (reunindo as entrevistas dos supervisores e os registros de observação feitos na escola parceira).

Os editais e demais documentos oficiais foram analisados separadamente e a eles recorreremos para entender o contexto político e institucional do qual esse PIBID Pedagogia faz parte. Os dados ali obtidos nos serviram de apoio e foram utilizados primariamente na caracterização do lócus da nossa pesquisa. O material produzido por pibidianos e supervisores, as entrevistas com as profes-

soras supervisoras e os registros de observação são nossas principais fontes de evidência e sua análise se deu de modo diferenciado.

Primeiramente os dados foram arrumados por fonte e analisados individualmente. Dessa análise, surgiram os padrões iniciais. Depois os dados foram analisados por fonte para “testar” os padrões iniciais. Com alguns padrões confirmados e outros descartados, os dados foram analisados como um todo para aferirmos as percepções dos sujeitos coletivos que integram a investigação: professoras supervisoras e pibidianos. Por fim, os dados foram analisados em um único conjunto no qual nos direcionamos ao nosso objeto: a relação de ensino/aprendizagem sobre a docência que se estabelece entre professores supervisores e pibidianos.

A opção pelo emprego de diferentes estratégias de coleta de dados, obtidos através de uma variedade de informantes e em uma diversidade de situações, bem como a descrição detalhada de nossos procedimentos analíticos que culminaram na triangulação de todos os dados obtidos, reflete nossa preocupação com o rigor de nossa pesquisa. Acreditamos que esse cuidado permite que outros pesquisadores refaçam nossos passos ou deem continuidade ao estudo a partir do caminho que percorremos. Acima de tudo, nosso interesse é garantir a validade, a fidedignidade e a generalização das evidências de nosso estudo de caso.

Temos operado teoricamente com conceitos, concepções, ideias e proposições de autores que nos ajudam a entender a escola como lugar proeminente de construção de conhecimento sobre o fazer docente, bem como o lugar desses saberes oriundos da experiência em sala de aula na formação inicial docente e, finalmente, o papel do professor da escola básica como co-formador de seus pares em formação inicial. Dessa forma, nos interessamos pelo terceiro espaço e pelo professor híbrido tal como define Zeichner (2010) e na aprendizagem da docência entre pares tal como formulam Cochran-Smith e Lytle (1999).

Os terceiros espaços de formação docente, tal como proposto por Zeichner, estão focados “na criação de novas espécies de papéis para os formadores de professores e nos meios de aproximar conhecimento acadêmico e profissional” (2010, p.486). Nessas configurações, o trabalho desenvolvido no PIBID traz duas importantes ideias para se pensar a formação docente: a participação de professores da educação básica na formação inicial de outros professores e a antecipação/extensão do tempo que os licenciandos passam na escola - seu futuro campo de atuação.

No entanto, estar com professores experientes e passar mais tempo na escola não parece ser suficiente para melhorar a formação docente em uma perspectiva de superar a distância entre a formação e o trabalho (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; GATTI, 2013; ROLDÃO, 2007; ZEICHNER, 2010). Nesse sentido, o diferencial de espaços híbridos - terceiros espaços - para a formação inicial de professores se materializa quando, para além de grupos de encontro, estes se configuram como “comunidades intelectuais, sociais e organizacionais que dão suporte a aprendizagem de professores, promovendo oportunidades para que pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, de maneira intencional e planejada” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002).

A mobilização de professores da escola básica para co-formarem licenciandos, através de processos de problematizar, investigar, pensar e agir sobre o trabalho docente a partir dele próprio, contraria o “modelo de fora para dentro, no qual o saber está primordialmente entre os acadêmicos e não entre os professores da Educação Básica” (ZEICHNER, 2010). Nesse sentido, espaços que equilibram conhecimento profissional e conhecimento acadêmico, trazem novas possibilidades para se pensar o acesso dos futuros professores aos conhecimentos que compõem o trabalho docente. Compreendemos que determinados aspectos da docência precisam ser desenvolvidos em contexto real de trabalho: na escola. Defendemos, portanto, que a formação inicial docente precisa ser desenvolvida com base em uma concepção que considere a indissociável relação entre teoria e prática. Acreditamos que modelos formativos que privilegiem a parceria universidade-escola básica são potentes para isso.

Nessa perspectiva, consideramos o PIBID como um espaço propício para uma conexão entre universidade e escola básica que afirme a relação indissociável entre teoria e prática, por se basear em uma imersão orientada na escola que possibilita aos licenciandos construir conhecimentos sobre a docência em experiências mediadas tanto por professores da universidade quanto por professores da escola básica, interligando, através da problematização e da reflexão, conhecimentos acadêmicos e práticos. É na análise destes aspectos do PIBID que concentramos este relato<sup>4</sup>. Quais são as estratégias mobilizadas pelas professo

4 Conforme o termo de consentimento assinado pelos sujeitos da pesquisa, a identidade de todos os envolvidos será preservada. Para fins de organização foram utilizados codinomes – PIB seguido de número para os pibidianos e SUP também seguido de número para os professores supervisores. O projeto da pesquisa em relato foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (Cep) da instituição em que o campo foi desenvolvido sendo aprovado em sua totalidade.

ras supervisoras para contribuir na formação docente dos pibidianos<sup>5</sup>? Quase as implicações do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras para a formação docente dos pibidianos?

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: O ENSINO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID**

As estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na aprendizagem da docência dos pibidianos podem ser resumidas em seis pontos principais: estimular a prática; estimular a observação; encorajar a autonomia; compartilhar experiências; instigar a reflexão; e estimular relações teórico-práticas.

Quanto ao estimular a prática, Sup 3 relatou em entrevista que acreditava que os pibidianos “só iam conseguir encontrar esse jeito deles de dar aula, fazendo”. Então, tentava possibilitar “o máximo de oportunidades para que eles pudessem estar em contato ali com as crianças, atuando com as crianças, intervindo porque é na intervenção que eles iam aprender”. Logo na primeira observação, Sup 3 destacou a importância da escrita reflexiva (a qual os pibidianos atribuíam sua necessidade de observar mais do que atuar), mas chamou atenção para a necessidade deles se envolverem em situações práticas próprias ao invés de apenas registrar as ações dos outros. Sobre essa postura da supervisora, Pib 2 disse que “a princípio a Sup 3 pedia muito que eu parasse de escrever [registro de campo] e fosse orientar os alunos na hora que eles estavam fazendo a atividade” (comunicação oral Pib 2).

Quanto a prática, para Roldão (2007, p.40), “torna-se cada vez mais necessário perspectivar a formação como imersão no contexto de trabalho, transformando gradualmente esses contextos de trabalho, que têm já uma cultura própria muito resistente que não é imune ao passado e, portanto, têm as suas lógicas, rotinas e cultura instaladas”. Para a autora, a formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas. No entanto, de modo algum isso incide em proporcionar aos licenciandos mais tempo na escola a priori, esse

5 Termo utilizado pelos licenciandos bolsistas do PIBID investigado para se autodenominarem, por ser algo amplamente aceito pelos sujeitos o usaremos para designá-los.

tempo maior precisa ser ressignificado e acompanhado de outros mais: mais investigação, mais reflexão-ação, mais intervenção planejada.

Observamos também o estímulo a observação. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), nessa concepção os professores em formação inicial constroem conhecimento sobre a docência observando e replicando as ações desses professores “mais competentes”. Isso vem a evidenciar a identificação dos sujeitos com um modelo formativo em que os professores “mais competentes” seriam os que teriam maior conhecimento das estratégias de ensino, e as usassem mais corretamente na sala de aula. Alguns exemplos:

*“Eu vou dar a mesma aula 7 horas. Vocês chegam cedo e me assistem para ver como é que faz. (...) é mais para pegar ideia, ver como a turma reage. Pra vocês entenderem como é que isso acontece (...) Faz assim, vêm 13 horas, vê como é comigo, na outra turma vocês fazem” (registro em áudio da 5ª observação).<sup>6</sup>*

Essas ideias sobre primeiro observar e depois imitar, primeiro estudar e depois aplicar estão profundamente enraizadas e, por isto, mais difundidas e disseminadas nas concepções de ensino/aprendizagem sobre a docência. Garcia e Garcia (1998), ao discutirem sobre os modelos de aproximação entre escola e universidade para a formação de professores, agrupam estas ideias no modelo que chamam de justaposição, no qual se entende que se “aprende a enseñar observando cómo enseñan otros profesores y posteriormente imitando los” (GARCIA; GARCIA, 1998, p.101). Por ser este o modelo mais tradicional de formação docente, exerce influência tanto em pibidianos quanto em supervisores, mas nesses últimos notamos um esforço maior para desconstruí-lo.

Outra estratégia usada de modo recorrente é o estímulo à autonomia. Algumas supervisoras se inquietavam com o fato de muitas vezes perceberem pibidianos preocupados em “imitá-las”. Nesse sentido, adotaram como estratégia o incentivo à autonomia para que os pibidianos tomassem as próprias decisões porque acreditavam que assim construiriam seus próprios caminhos.

*“Eu acho que eu consegui dar a voz a eles. Eu acho que eles precisam ter muita voz e acho que deixei essa contribuição com eles, eu acho que a coisa bem bacana é essa marca ficar muito numa parte assim... metodológica, de visão mesmo de educação, mas não de impedir que eles apresentem e construam a sua própria prática, sabe? Assim, uma identidade docente. E isso era uma coisa que me preocupava. Então assim, é bacana porque eles*

<sup>6</sup> Diálogo referente ao planejamento coletivo de atividade a ser desenvolvida na escola parceira.

*foram construindo um pouco a sua prática, sabe? Assim, porque não é a minha prática que é a certa, eu acredito nisso” (entrevista Sup 1).*

Ao estimularem que os pibidianos tivessem mais experiências autônomas na sala de aula, as supervisoras permitem que eles possam se reconhecer enquanto professores na medida em que começam a protagonizar experiências docentes, tendo ainda a tranquilidade de estarem em processo de formação, portanto com a segurança de não terem as mesmas obrigações do professor formado. Para Lüdke e Boing (2012), isso incide em se pensar a formação docente com foco no professor, como sujeito cognoscente e sentindo emoções, agindo sob tensões em uma situação estruturada, mas que permanece aberta em parte significativa. Para esses autores, isso permite “avançar o conhecimento sobre aspectos do seu trabalho até agora pouco explorados ou confiados a domínios disciplinares isolados” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 448).

Outra estratégia que permite o acesso a conhecimentos docentes que se ocultam nas práticas cotidianas dos professores é a mobilizada quando as supervisoras compartilham suas experiências. Ao fazerem isso, as professoras supervisoras forneciam aos pibidianos uma possibilidade de re/pensar as próprias posições sobre o cotidiano escolar a partir do olhar de quem estava no chão da escola ao explicarem como e por que fazem suas escolhas. Ao compartilharem suas experiências, as supervisoras tornam explícito aos pibidianos o conhecimento tácito entranhado na experiência, o que lhes permite ampliar e articular o que aprendem sobre a docência a partir da ação dela (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2001). Observamos o uso dessa estratégia em todas as supervisoras e acreditamos que alguns exemplos merecem destaque.

Na sétima visita de campo, o grupo de pibidianos supervisionados por Sup 3 relatou que estava tendo muita dificuldade com relação à indisciplina das crianças, disseram que não sabiam como agir nessa situação. Sup 3 falou das próprias atitudes em situações parecidas com as dos relatos e deu dicas de como se posicionar nesses casos. Neste mesmo encontro, o grupo supervisionado por Sup 2 relatava a natureza das atividades que estavam sendo desenvolvidas na escola. Muitos pibidianos se mostraram reticentes sobre como abordar com as famílias dos alunos as aulas sobre os deuses africanos (o tema trabalhado e exposto). Sup 2 explicou como agia nessas situações, contou episódios de anos anteriores quando também tratou do tema e deu dicas a partir do que ela própria fazia.

Situações como estas expressam uma ênfase no que Cochran-Smith e Lytle (1999) chamam de conhecimento em ação. Nessa perspectiva, o que os professores competentes sabem é expresso - e acessado - nas narrativas sobre a prática. Para as autoras, um pressuposto básico desta concepção é que o ensino é, até certo ponto, um artesanato incerto e espontâneo, situado e construído a partir das particularidades da vida cotidiana nas escolas e salas de aula (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). No entanto, não basta que professores em formação inicial ouçam professores experientes falando de suas experiências para que aprendam com elas, é necessário um movimento de reflexão sobre essas narrativas, permeado de investigação e problematização.

Ainda nesta linha, uma das estratégias mais recorrentes é a de instigar a reflexão. Estimular a reflexão na formação inicial de professores é fortemente relacionada à ideia de que o bom ensino pode ser orientado e aprendido, mas não ensinado, através de um processo de supervisão reflexiva e orientação de ensino reflexiva, tal como propõe Cochran-Smith e Lytle (1999). Para Roldão (2007), isso é importante para orientar toda a formação inicial docente para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, de agir fundamentadamente e ainda de avaliar a sua ação e a de outros.

Quanto a isso, observamos que raramente Sup 5 respondia aos pibidianos diretamente, ao invés disso os levava a tentar construir as próprias hipóteses antes dela se posicionar. Na observação 4, Pib 5 apresentou suas dúvidas sobre interdisciplinaridade. Sup 5 foi esclarecendo-a ao mesmo tempo em que a instigava a pensar em atividades que se adequassem nas situações apresentadas. Na observação seguinte, Sup 5 usou o exemplo da oficina de música observada pelos pibidianos para que eles percebessem os pontos que não foram satisfatórios e por quê. A partir disso, apresentou indicativos e dicas para as atividades dos pibidianos. Sobre o instigar à reflexão, um relato de supervisor:

*“Então, coisas pequenas assim do dia a dia, que na faculdade, você fala, você trata, mas é diferente quando você está ali. A experiência está se dando naquele momento, e naquele momento a pessoa está te interceptando e te perguntando (...) é o momento que você estranha junto e você fala assim: ‘Eu também não pensei nisso...’, ‘é, né, o que podia fazer diferente?’” (entrevista Sup 2).*

Falas como esta mostram que para as supervisoras o conhecimento que utilizam para ensinar se manifesta nas ações e decisões que tomam à medida que ensinam. Para Cochran-Smith e Lytle (1999), este conhecimento é adquirido ao

fazer e pela reflexão deliberada sobre tal fazer. Nesta perspectiva, que se aproxima às escolhas de supervisão que observamos, presume-se que os professores em formação inicial aprendem quando têm a oportunidade de examinar e refletir sobre o conhecimento implícito na prática - na implementação de ações que envolvem a docência. Os professores em formação inicial aprendem quando escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram seu próprio raciocínio em cada uma dessas situações.

Outra estratégia usada é a de estimular relações teórico-práticas. Sobre essa questão, ao avaliar o trabalho que desenvolveu quando supervisionava o PIBID investigado Sup 1 declarou em entrevista que tinha a intenção de favorecer a relação entre teoria e prática. Inclusive quando questionada sobre quais influências acreditava ter tido sobre seu grupo de pibidianos, afirmou que sua principal contribuição foi “fazer com que percebessem que na escola não é tudo só prático”.

*“Eu consegui que eles compreendessem algumas coisas metodológicas. O que na faculdade de educação eles viam na metodologia especialmente voltada para a área da alfabetização, eu acho que eles conseguiram ver a prática aqui, sem deixar que cada um colocasse um pouco do seu saber, da sua forma de como acha que também deve ser a educação, como deve ser a prática docente” (entrevista Sup 1).*

Em pelo menos quatro ocasiões diferentes observamos Sup 5 perguntando diretamente aos pibidianos que relações eles faziam entre o trabalho dela e o que estudavam na universidade, entre o que eles estavam desenvolvendo e o que aprendiam nas aulas do curso na faculdade. Na primeira vez, pediu que os pibidianos relacionassem o que estavam vendo de seu trabalho com o que estavam estudando no curso. Eles não conseguiram.

Na semana seguinte, instigou os pibidianos a relacionarem a atividade que iriam desenvolver com o que estavam estudando na universidade. Os pibidianos de imediato não fizeram conexão; Sup 5 então apresentou as próprias relações teórico-práticas sobre a proposta de atividade. No encontro posterior, a conversa se repetiu: na avaliação da atividade feita pelos pibidianos, Sup 5 pediu que eles tentassem mais uma vez relacionar o que fizeram (no planejamento e na execução) ao que estavam aprendendo na faculdade. Dessa vez se saíram melhor, conforme Sup 5 nos confidenciou depois: “ao menos tentaram”.

O processo se repetiu do mesmo modo na semana que se seguiu. Pib 3 fez relações, mas de forma negativa: sua atuação não foi boa diante das proposições teóricas para alfabetização. Sup 5 a tranquilizou e explicou teoricamente como cada ponto da atividade da pibidiana tinha sido positivo, evidenciando questões que a pibidiana não percebeu.

As ações das supervisoras para incentivar os pibidianos a fazerem relações teóricas com o que estavam observando/vivendo na “prática” mostram seus esforços para construir conhecimentos sobre a docência com eles, num movimento que vai além de permitir que sua própria prática seja investigada e que contempla ensiná-los porque ensinar dessa ou de outra maneira.

Ao analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os licenciandos participantes do PIBID Pedagogia investigado, percebemos como professoras da escola básica e licenciandos podem compartilhar e desenvolver saberes. Os dados nos mostram que os pibidianos constroem conhecimentos sobre a docência quando podem indagar - participar, interferir - suas supervisoras sobre os processos (intelectuais, reflexivos, organizacionais) que acompanham seu trabalho. As implicações que isso gera na aprendizagem docente dos licenciandos bolsistas se revelaram em três aspectos: familiaridade com as especificidades do ofício; favorecimento da relação teoria e prática; e desenvolvimento de uma postura investigativa.

Percebemos que os pibidianos se familiarizaram com aspectos da docência que muitas vezes se ocultam nos fazeres dos professores por conviverem tão de perto (e por tanto tempo) com as professoras supervisoras, não apenas as observando, mas as questionando e desenvolvendo ações sob sua orientação. O trabalho desenvolvido no PIBID Pedagogia investigado proporciona a antecipação de experiências que apenas seriam vividas no exercício do trabalho, como acompanhar uma turma, planejar e desenvolver atividades, fazer avaliações de aprendizagem. A despeito de outros modelos formativos, a grande diferença está em fazer isso em um ciclo contínuo não pré-determinado temporalmente.

Ao relatar sobre a oportunidade de desenvolver atividades com os alunos, Pib 1 afirmou que “nessas horas eu me sinto professora [risos] eu estou me formando professora” (comunicação oral Pib 1). Para os pibidianos, “trabalhar” na escola com professores da escola básica - seus supervisores - permite “avaliar a minha atuação como futura docente, perceber os desafios diários, a importância do planejar uma atividade e até mesmo a sensibilidade para atuar de acordo

com a reação da turma e sempre com a ajuda do professor supervisor” (autoavaliação Pib 5).

Para professores em formação inicial, este modelo de aprendizagem da docência, tal como propõem Cochran-Smith e Lytle (2002), substitui noções antigas de treinamento de professores como um processo que acontece de uma vez, antes do início da carreira docente, onde graduandos seriam “equipados” com conteúdos, métodos de cada área específica, e informações sobre fundamentos educacionais, e então partiriam para “praticar” o ensino. A seguir, um exemplo de como os pibidianos vivenciaram a experiência de exercer a docência ainda estando em formação, em uma perspectiva diferente:

*“A experiência que o PIBID têm me proporcionado, de poder acompanhar o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, de poder participar deste desenvolvimento desde o começo, é uma grande oportunidade. É ótimo poder ver qual a realidade que as crianças vivem na escola e como é ser professora.” (autoavaliação Pib 7).*

Vivenciar situações de ensino/aprendizagem sob a supervisão de professores da escola básica permitiu aos licenciandos oportunidades para “ampliar, tornar explícito e articular o conhecimento tácito entranhado na experiência” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002). Nesse processo a aprendizagem da docência é mais construtivista do que orientada por uma concepção transmissivista. Para Cochran-Smith e Lytle (2002) conceber desse modo o processo de ensino/aprendizagem da docência carrega a ideia de que ensinantes e aprendentes trazem conhecimentos e experiências prévias específicas, e que a aprendizagem ativa requer oportunidades de unir conhecimentos prévios com novas compreensões.

Quanto a estas novas compreensões, os dados revelam também que os pibidianos perceberam como o trabalho docente é marcado por conexões teórico-práticas ao serem instigados por suas supervisoras a fazê-las e ao verem nas práticas delas como elas tomam forma.

Os pibidianos deste caso relatam, com muita satisfação, o quanto participar do PIBID Pedagogia tem sido contributivo para ajudá-los na relação teoria-prática. Tanto em conversas informais, quanto em portfólios, relatos de experiência e autoavaliações, ideias relacionadas à relação teoria-prática estavam, em maior ou menor proporção, sempre presentes. Pib 3 relata que “ao decidir participar do projeto, tinha em mente que seria a oportunidade de aprender coisas que eu acreditava não ter a chance de aprender na sala de aula da faculdade”. Sobre

essa intenção, viu-se realizada porque “após a minha entrada, vi que realmente seria um aprendizado diferente, pois o PIBID, para mim, uniu a teoria e a prática com um grande enfoque na nossa formação como futuros docentes” (autoavaliação Pib 3).

Sobre isso, Pib 1 faz questão de ressaltar o papel de sua professora supervisora nesse processo. Para Pib 1, “isso foi uma coisa que eu aprendi com Sup3, vendo ela, gravando ela, conversando com ela (...), algumas coisas eu percebi, alguns elementos diferentes” (comunicação oral Pib 1). A seguir outros relatos que seguem nesta direção:

*“A gente se inspira muito no que a supervisora faz, na prática dela, muitas coisas que eu vi, por exemplo, como é que você vai ensinar uma criança a ler, eu não estava preparada pra fazer isso (...) e ela mostrou como fazer (...) pra mim está ajudando muito a construir essas ‘coisas de escola.’” (comunicação oral Pib 3).*

Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem que na formação docente o conhecimento prático do professor deve ser redimensionado na medida em que entendem que ele aprende quando tem oportunidade de examinar e refletir sobre os conhecimentos implícitos em uma boa prática. Conhecimentos estes que emergem na prática em si. Quando isto ocorre, vemos aproximação com as propostas de Gatti para se repensar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Segundo Gatti,

prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia (GATTI, 2013, p.55).

Ao intervirem junto aos pibidianos compartilhando experiências - e as colocando sob escrutínio, instigando a reflexão - tomando o ensino e o que acontece antes, durante e depois dele como problematizável, e estimulando a observação - permeando-a de análise crítica, as supervisoras contribuem para que os bolsistas desenvolvam uma postura investigativa. Para além da reflexão como característica inerente do trabalho docente - enquanto marcado por intelectualidade e racionalidade - estas intervenções das supervisoras imprimem nos licenciandos o entendimento da aprendizagem da docência como um processo

contínuo que se faz na coletividade através da busca por respostas a questões que funcionam como lentes para ver e dar significado à prática construída.

*“Entrar em contato com o projeto PIBID aumentou o meu desejo por uma profissionalização mais especializada, qualificada, diferente e ousada. Ao discutir ideias, próximas ou diferentes das minhas, meus horizontes se alargam quanto às variadas possibilidades do ato de ensinar, que para mim é mais que transmitir conteúdos, é também agregar valores, despertar interesses e principalmente estimular o prazer pelo ato de aprender”. (relato de experiência Pib 13).*

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999) a investigação como postura como construto para entender o aprendizado de professores baseia-se em uma concepção mais rica de conhecimento que as permitidas pela tradicional distinção conhecimento formal/conhecimento prático, uma concepção mais rica de prática que a sugerida no aforismo que a prática é prática, uma concepção mais rica de aprendizado ao longo da história de vida profissional que o conhecimento de especialização e uma concepção mais rica de culturas e propósitos educacionais que as difundidas por muitas reformas escolares. Nesse sentido, a postura investigativa não segue a distinção entre conhecimento formal e conhecimento prático; enfatiza, isto sim, a importância do conhecimento local<sup>7</sup> que também pode ser útil em contextos mais amplos.

Nesse sentido, tão importante quanto investigar<sup>8</sup> a docência é investigar a docência coletivamente, entendendo que se aprende mais e melhor sobre o trabalho docente quando os professores - investigadores/investigados - expõem o que fazem dentro das salas de aula. No que se refere ao PIBID estudado, sobre esse movimento de problematizar e investigar o trabalho docente em grupos que congregam professores experientes e em formação inicial, Pib 14 diz que permite o desenvolvimento de ambos os atores “pois tanto os pibidianos levantam dúvidas e sugestões, quanto os professores supervisores passam a refletir sobre sua prática docente, trazendo novas formas de ensinar” (relato de expe-

7 Para Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002) o “conhecimento local” nasce na prática e a partir dela. É o conhecimento gerado pelos professores através de sua arteficialidade, assim se relaciona ao saber-em-ação.

8 Investigar aqui neste contexto - tanto no que defendemos quanto no que observamos - não se relaciona necessariamente a pesquisa sistemática, no sentido de cientificidade e rigor acadêmico. Está muito mais próximo ao esforço coletivo (em pares) de responder a problemas intrínsecos à realidade do trabalho, pelo trabalho e para o trabalho.

riência Pib 14). Demarcamos aqui o papel do professor supervisor como sendo aquele que corporifica o elo entre universidade e escola-básica, como sendo aquele que aproxima os pibidianos com o trabalho docente pela via da escuta e do diálogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Os resultados revelam como as mediações e as intervenções das professoras supervisoras contribuem na formação docente dos pibidianos. Concluímos que o papel do professor supervisor é fundamental na aprendizagem da docência que se desenvolve no PIBID.

Esta centralidade na figura do professor supervisor nos mostrou algumas questões que precisam ser ponderadas. Não conseguimos constatar com clareza até que ponto a familiaridade com as especificidades do ofício docente dos licenciandos eram influenciadas pela visão da supervisora sobre a sua escola e sua sala de aula. Percebemos várias vezes nas falas dos pibidianos reproduções quase *ipsis litteris* de falas das professoras supervisoras no que se refere ao trabalho docente e as escolas parceiras.

Está claro que para pibidianos e para professoras supervisoras a relação teoria e prática foi favorecida nos processos formativos que envolvem esse PIBID Pedagogia. Os dados, no entanto, não nos mostram nitidamente a “teoria” da relação teoria e prática. Quanto a isso, as observações nos mostraram que os pibidianos ainda não têm aporte nem teórico e nem prático para se posicionarem com/contra as conexões entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais que as supervisoras fazem. Percebemos que este aporte está sendo construído (ampliado e consolidado) pelas ações do PIBID Pedagogia investigado principalmente pelo movimento de problematizar o trabalho docente. Estimular os licenciandos a desnaturalizar o que veem na escola e no trabalho da professora supervisora é importante neste processo.

Quanto a isto, ainda que percebamos nos pibidianos o desenvolvimento de uma postura investigativa, de fato ela se mostrou muito ligada aos questionamentos que eles faziam as professoras supervisoras. Assim as supervisoras se configuraram como as suscitadoras das perguntas e das respostas dos pibidianos, que ainda não têm condições plenas para fazerem conexões mais amplas entre o que acontece na sala de aula onde estão alocados e a escola como um todo (menos ainda quando se fala de escolas). Acreditamos que o desenvolvimento

de uma postura investigativa apenas começou, não temos certeza se será consolidado em todos os sujeitos envolvidos, mas cremos que se assim o for será especialmente bom para o futuro exercício profissional dos pibidianos quando enfim forem professores (COCHRAN-SMITH 1999, 2001 e 2002).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber livro, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

CAMPELO, T. da S. A atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade - escola básica. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016a.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. RBPFP – Formação Docente, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 95-108, ago./dez. 2016b.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor supervisor. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 188-203, jan./jun.2017a.

CAMPELO, T. da S. Escola e formação de professores: investigação e problematização sobre o trabalho docente no PIBID. e-Mosaicos. v.6 – n.11 – abril 2017b.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O PIBID e a parceria entre universidade e escola-básica: contribuições dos professores supervisores para a aprendizagem da docência. In: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a docência [e-book]

/ Maria Cristina Theobaldo, Luzia Aparecida Palaro (organizadoras). Cuiabá : EdUFMT, 2018. 490 p. : il. (algumas color.) (Coleção Saberes & Práticas ; 3).

COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: the education of teacher educators. In: Teaching and Teacher Education 19: 5–28. Lynch School of Education, Campion Hall 113, Boston College, Chestnut Hill, MA 02467, USA, 2001.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In Review of research in education, ed. A. Iran Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Teacher Learning Communities. Encyclopedia of Education. 2 nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan, 2002.

GARCIA, C. M.; GARCIA A. E. Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. Revista de Educación, núm. 317 (1998), pp. 97-120.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à Formação de Professores. Cadernos de Pesquisa, v.42 n.146 p.428-451, maio/ago. 2012.

ROLDÃO, M. do C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. Educação & Linguagem, nº 15, p. 18-42, jan.- jun. 2007.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.004

# PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM LETRAS DA AMAZÔNIA PARAENSE SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Luana Costa Viana Montão<sup>1</sup>  
Nelson Ferreira Marques Júnior<sup>2</sup>  
Sheila Alves de Araújo<sup>3</sup>

## RESUMO

O estudo aborda a formação científica de estudantes da Amazônia paraense. O objetivo geral é compreender a forma como os estudantes de licenciatura em Letras de uma universidade pública da Amazônia paraense percebem o papel da formação científica em sua vida acadêmica a partir de uma experiência de formação. Como objetivos específicos identificar o lugar atribuído pelos estudantes de Letras a formação científica em seu percurso acadêmico destacando a vivência em uma oficina de treinamento; Apontar quais os conteúdos científicos de maior interesse dos estudantes de letras em relação ao preparo para a realização de trabalhos acadêmicos; Propor alternativas e estratégias que favoreçam a formação inicial do professor pesquisador no contexto da universidade pública. A pesquisa optou pela abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa de campo e revisão bibliográfica. A técnica de coleta de dados foi um formulário do Google Forms aplicado a estudantes do curso de Letras de uma universidade pública da Amazônia que participaram de uma oficina de treinamento de normalização de trabalhos acadêmicos. Os dados anali-

1 Pedagoga. Especialista em Docência no Ensino Superior. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA e professora da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Coordenadora do projeto de extensão *O professor pesquisador: construindo novos percursos na educação básica*. luana.viana@ufra.edu.br;

2 Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Professor Adjunto de História da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculado ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). nelson.marques@ufra.edu.br;

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA e professora da rede municipal de ensino de Belém sheila\_araujofns@yahoo.com.br;

sados apontaram que os estudantes compreendem a relevância de uma formação que articule os conteúdos da área a linguagem científica com o intuito de os preparar para a produção de conhecimento. Entre os conteúdos que mais despertaram interesse destacaram-se a elaboração de projetos de pesquisa e artigos científicos. Como propostas de formação para aperfeiçoar os conhecimentos na área foram sugeridas oficinas sobre técnicas de coletas e análises de dados científicos, apresentação de trabalhos científicos em eventos, entre outros. A formação do professor pesquisador é uma demanda da atualidade que exige estratégias para despertar o interesse dos estudantes e propor ações de capacitação que aproximem o futuro docente de uma prática pedagógica capaz de criar o conhecimento novo a partir dos conteúdos existentes

**Palavras-chave:** Formação Científica, Licenciatura em Letras, Amazônia paraense, Professor Pesquisador.

## INTRODUÇÃO

A formação científica de estudantes de licenciatura se apresenta como desafio que precisa ser pesquisado e debatido visto que se refere a configuração de profissionais essenciais ao desenvolvimento do país. A educação, enquanto campo de conhecimento que relaciona as contribuições de diversas áreas, apresenta peculiaridades de cunho epistemológico para definição dos caminhos de formação do seu pesquisador.

O futuro docente, em geral, vivencia na graduação uma formação pluralista inicialmente e prossegue na formação continuada aprofundando seus conhecimentos em determinadas áreas com as quais se identifica. É neste momento que os conhecimentos como pesquisador adquirem um amadurecimento. No entanto, a graduação pode contribuir para uma aproximação gradativa da aprendizagem e aquisição da visão e da postura do pesquisador em educação por meio de diversas estratégias como a participação em grupos de pesquisa e extensão, bem como a inserção em programas de formação que conciliam a teoria e a prática em pesquisa.

Desta forma, o estudo em tela tem como objetivo geral compreender a forma como os estudantes de licenciatura em Letras de uma universidade pública da Amazônia paraense percebem o papel da formação científica em sua vida acadêmica a partir de uma experiência de formação. Como objetivos específicos identificar o lugar atribuído pelos estudantes de Letras a formação científica em seu percurso acadêmico destacando a vivência em uma oficina de treinamento; apontar quais os conteúdos científicos de maior interesse dos estudantes de letras em relação ao preparo para a realização de trabalhos acadêmicos; Propor alternativas e estratégias que favoreçam a formação inicial do professor pesquisador no contexto da universidade pública.

Para tanto, a pesquisa optou pela abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa de campo e revisão bibliográfica. O público-alvo da pesquisa foi uma turma de Licenciatura em Letras de uma Universidade Pública da Amazônia Paraense que participou de um treinamento de normalização de trabalhos acadêmicos voltados a área da educação.

O estudo está organizado em 3 itens, a saber: o item “metodologia” descreve o tipo de pesquisa e a coleta de dados realizada, bem como detalha o referencial teórico adotado e a proposta de análise do estudo em tela; o item “resultados e discussão” aborda a análise dos dados coletados junto aos cursistas

a respeito da formação ofertada na área metodológica; por fim as considerações finais trazem as principais contribuições da pesquisa.

## METODOLOGIA

O estudo adotou a abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa de campo e revisão bibliográfica. A Pesquisa Qualitativa e se refere a uma vasta rede de abordagens, metodologias técnicas que são usadas para planejar, conduzir e avaliar estudos voltados a descrições, interpretações, compreensão ou superação de situações educacionais desafiadoras para os atores sociais que dela fazem parte (JORDAN, 2018).

A pesquisa de campo objetiva coletar os dados junto a população estudada. Ela demanda do pesquisador uma relação mais direta com o objeto de estudo, ocorrendo no local onde o fenômeno acontece para extrair dados a serem documentados. Entre as vantagens deste tipo de pesquisa destaca-se a formação de um banco de dados a respeito de fenômenos sociais, que ficam disponíveis para o uso de outros pesquisadores; viabiliza o trabalho com a amostragem de indivíduos, que representam a população estudada, facilitando a análise. (Marconi; Lakatos, 2010)

A técnica de coleta de dados foi um formulário do Google Forms aplicado a estudantes do curso de Letras de uma universidade pública da Amazônia que participaram de uma oficina de treinamento de normalização de trabalhos acadêmicos. Dentre as vantagens desta técnica de coleta destaca-se que: permite o encaminhamento via e-mail ou por link; os resultados podem ser organizados automaticamente em forma de gráficos e planilhas, facilitando a análise dos dados. (Mota, 2019)

O público-alvo foram discentes de licenciatura de uma universidade pública da Amazônia paraense. Em relação aos aspectos éticos os sujeitos consultados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando em participar do estudo. O estudo se insere no projeto de extensão “O professor pesquisador: construindo novos percursos na educação básica”

Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) que é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos” que se referem ao contexto de construção e de

recepção destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42). Para tanto, a pesquisa contou com as contribuições teórico metodológicas de Antônio Severino (2017), Paulo Freire (1996), Lopes (2011) e Streck (2008). Além disso, considerou reflexões a partir das orientações oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP nº 4, de 2024).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo se deu a partir da avaliação de reação aplicada a 30 cursistas do Treinamento de Normalização de Trabalhos Acadêmicos voltados a área da educação. O curso objetivou possibilitar o conhecimento sobre as normas técnicas mais utilizadas em trabalhos acadêmicos e artigos científicos da área educacional de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

A capacitação supracitada se insere como uma das atividades do projeto de extensão “O professor pesquisador: construindo novos percursos na educação básica” que objetiva refletir sobre as contribuições da pesquisa científica na prática pedagógica para a promoção do ciclo gnosiológico de conhecimento que aperfeiçoa a atuação profissional docente na educação básica amazônica.

A pesquisa se destaca enquanto elemento necessário a formação do professor, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP nº 4, de 2024) ressaltam, no artigo 13, o assunto no núcleo de estudos de formação geral:

Os cursos de formação inicial, [...] serão constituídos dos seguintes núcleos:

I - Núcleo I - Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando:

[...] f) **pesquisa** e estudo da legislação educacional, dos processos de organização e gestão do trabalho dos profissionais do magistério da educação escolar básica, das políticas de financiamento, da avaliação e do currículo;

g) **pesquisa** e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, educação e comunicação, direitos

humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

**h) estudos** de aspectos éticos, didáticos e comportamentais no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, **a pesquisa**, a extensão e a prática educativa; (Brasil, 2024, art. 13, grifo nosso)

Considerado as demandas legais atuais podemos destacar também a Resolução CNE/CP Nº 2/ 2017 que Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este aparato legal se refere diversas vezes à necessidade de formar o sujeito que busca aplicar o conhecimento e investigar a realidade em busca de soluções para problemas reais de seu contexto. Desta forma, entre as competências necessárias a formação deste perfil destaca-se:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo **a investigação**, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

[...] Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e atuar no mundo, reconhecendo também que a Matemática, independentemente de suas aplicações práticas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, do **espírito de investigação** e da capacidade de produzir argumentos convincentes;

Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da **investigação científica**, de forma que se sinta, com isso, segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, além de continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

[...] Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas, com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, **com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas**, promovendo, com isso, o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; (Brasil, 2017, art. 4 e 14, grifo nosso)

Conforme exposto observa-se que a formação requerida nos aparatos legais supracitados perpassa a postura investigativa que deve ser fomentada

tanto nos estudantes da educação básica quanto na formação inicial de professores licenciados. Desta forma, a pesquisa científica é um tema relevante para a formação dos sujeitos no contexto atual. Isto gera a necessidade de ações voltadas a promover nestes sujeitos a postura de pesquisador, e, em especial nos futuros professores que são o foco de nosso estudo.

Em relação às perguntas aplicadas neste estudo destaca-se “A ministrante do treinamento demonstrou domínio (conhecimento e segurança) dos conteúdos abordados utilizando uma linguagem de fácil compreensão? Justifique” Todos os cursistas relataram que a palestrante adotou metodologia acessível, linguagem clara e esclareceu as dúvidas apresentadas, conforme os relatos abaixo:

*A palestrante apresentou o conteúdo proposto de maneira clara e objetiva, demonstrando domínio sobre a temática e sempre interagindo com a turma perguntando se tinham dúvidas ou esclarecendo conceitos de difícil compreensão. (Cursista A, grifo nosso)*

*Sim, pois a ministrante utilizou exemplos desses conteúdos e isso tornou a aula mais compreensível. Além do uso do slide com boa imagem, a qual chamou bastante atenção, e foi de fácil compreensão. (Cursista B, grifo nosso)*

*Sim, a ministrante aparentava e se demonstrava muito solícita ao responder as perguntas e mostrar domínio sobre o assunto falado. Além de obter o auxílio do slide que facilitava a compreensão, o seu modo de falar, deixou o ambiente mais confortável, por mais que se tratasse de um assunto acadêmico. Ao se referir sobre os termos técnicos, a ministrante sempre os conceituava de uma maneira mais simples para o entendimento, o que foi de suma importância. (Cursista C, grifo nosso)*

Os dados levantados possibilitam refletir a respeito de um ensino capaz de estimular o interesse e a problematização das questões que envolvem a pesquisa científica, de forma que as dúvidas apresentadas durante o treinamento foram devidamente esclarecidas. Isto significa motivar a “[...] questionar determinadas situações, fatos, fenômenos e ideias, a partir de alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para sua solução.” (LOPES, 2011, p. 45)

Vale ressaltar a utilização de recursos visuais e de exemplos para facilitar a compreensão dos estudantes. Desta forma, ao promover ações educacionais que adotem tais recursos de forma contextualizada a formação de professores se torna motivadora de reflexões sobre o conhecimento científico, sua forma e linguagem. A respeito disso Freire (1996) discute sobre o saber relacional por meio do qual o professor articula os saberes aprendidos na escola da vida com

os apregoados na vida da escola. Isto favorece a problematização e o diálogo com os saberes de experiência, respeitando a identidade cultural dos educandos. (Streck, 2008)

Ao serem questionados “Você gostaria de participar de outra atividade/oficina sobre metodologia científica? Quais temas você gostaria que fossem abordados nestas ações?” os cursistas indicaram diversos conteúdos, o que aponta a necessidade e a motivação por compreender os assuntos envolvidos com a pesquisa científica.

*Sim, gostaria de participar de outras oficinas com temas atuais que envolvessem como trabalhar as leis em um trabalho científico, como **analisar dados** coletados em entrevistas. (Cursista A, grifo nosso)*

*Sim, proponho que trate sobre a elaboração de **artigos, resumos** simples e expandido, TCC. (Cursista B, grifo nosso)*

*Sim, gostaria de **praticar** na oficina sobre isso na sala de informática. (Cursista C, grifo nosso)*

*Sim, gostaria de aprender sobre as estruturas de **textos acadêmicos**, como exemplo de uma tese, dissertação, artigo ou paper. (Cursista D, grifo nosso)*

Os relatos dos cursistas demonstram que os conteúdos relacionados à pesquisa despertam interesse e a indicação de futuras formações que preparem os estudantes para a realização de pesquisas em sua área. Dentre os conteúdos apontados destacaram-se a elaboração de artigos, resumos, paper, Trabalho de Conclusão de Curso, tese e dissertação, bem como a análise de dados e a prática em laboratório de informática.

É relevante destacar os direcionamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP nº 4, de 2024) que destaca o lugar ocupado pela pesquisa na formação inicial ao elencar as aptidões necessárias ao futuro docente:

Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a:

V - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, **com postura investigativa**, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir, por meio do acesso ao conhecimento, para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

XV - reconhecer e utilizar em sua prática as **evidências científicas** advindas de diferentes áreas de conhecimento, atualizadas e aplicáveis aos ambientes de ensino onde atua profissionalmente, de forma que possa favorecer os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;

XX - demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e **aplicar** tal conhecimento em sua prática. (Brasil, 2024, grifo nosso)

O aparato legal supracitado destaca a necessidade de que o aprendizado dos conteúdos da área educacional seja permeado pela “postura investigativa” que é peculiar ao pesquisador. Desta forma, suas hipóteses devem ser testadas e comprovadas por métodos e técnicas científicas, afastando o seu trabalho de uma postura intempestiva e improvisada. Neste sentido, a prática pedagógica adquire perspectiva crítica, uma vez que ocorre com base em reflexão que gera ação e posterior reflexão sobre os resultados alcançados.

O ciclo gnosiológico da prática educativa eleva o estudante da área educacional a uma nova etapa, afastando-o do senso comum (a curiosidade ingênua), e aproximando-o de uma curiosidade epistemológica. Este movimento é essencial, pois enquanto assumimos a postura de sermos epistemologicamente curiosos nos tornamos capazes de produzir o conhecimento, superando a memorização e repetição acrítica do que já foi feito. Isto significa uma aproximação real do objeto de estudo com a finalidade de desvelá-lo. (Streck, 2008)

Diante do questionamento “As atividades desenvolvidas na oficina contribuíram para sua aprendizagem? Justifique.” Os cursistas foram unânimes em afirmar que o treinamento favoreceu o aprendizado a respeito do tema desenvolvido, conforme os relatos abaixo:

*Sim, mesmo estando nesse semestre eu consegui perceber que não sabia utilizar certas coisas e nem conhecia alguns pontos que foram expostos, portanto com a oficina **pude descobrir**. (Cursista A, grifo nosso)*

*Sim, contribuíram de forma significativa, pois **pude conhecer as normas** que não havia aprendido e lembrar algumas. (Cursista B, grifo nosso)*

*Sim, ajudaram muito a desenvolver a minha aprendizagem, porque a palestra foi muito **detalhada e acessível** para todos. (Cursista C, grifo nosso)*

*Contribuíram significativamente, uma vez que eu ainda **tinha muitas dúvidas** e receios quanto às normas da ABNT e a palestrante conseguiu amenizar estas. (Cursista D, grifo nosso)*

*Sim. Pois, a palestrante trouxe temáticas importantíssimas e essenciais para utilizar na realização de trabalhos acadêmicos. Como por exemplo, as citações, como citar e formatar de maneira correta de acordo com o tipo da citação que está sendo realizada. E com a exposição deste tópico, consegui **tirar dúvidas relacionadas** a este item, na qual sempre tive dificuldade. (Cursista E, grifo nosso)*

*Sim. Foram de suma importância para as dúvidas que ainda existiam de como elaborar, organizar um trabalho científico. Mesmo já tendo produzidos outros artigos, aprender mais sobre o assunto tende **a aprimorar** ainda mais o conhecimento e desenvolver sem medo de cometer erros. (Cursista F, grifo nosso)*

A partir dos relatos dos cursistas verificou-se que o treinamento foi capaz de esclarecer dúvidas que persistiam a respeito do tema, bem como aprimorar os conhecimentos pré-existentes. Isto demonstra que os saberes em pesquisa devem ser trabalhados de forma contínua durante todo o curso de Licenciatura, a fim de conferir uma base sólida para formar o professor pesquisador. É na elaboração de trabalhos científicos, no cotidiano da vida acadêmica que os conhecimentos vão sendo construídos em articulação com as experiências vivenciadas em estágios, disciplinas, projetos de pesquisa e extensão.

Neste contexto, vale destacar um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica presentes no artigo 5º das DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP nº 4, de 2024):

IV - A articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão** e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente; (Brasil, 2024, grifo nosso)

O tripé ensino-pesquisa-extensão é condição inerente a vida acadêmica nas universidades e não poderia ser diferente quando se trata da formação inicial dos profissionais que educarão a outros futuros profissionais. Sobre isto, Severino (2017, p. 24) aponta que existe uma tradição cultural brasileira na qual predomina a perspectiva da Universidade “como lugar de ensino” reduzindo a sua função a mera “transmissão de conteúdos acumulados de produtos do

conhecimento”. No entanto, mesmo que esta questão seja relevante não é possível esquecer que a Universidade também é “lugar priorizado da produção do conhecimento”. Neste sentido, é importante distinguir as funções de ensino, de pesquisa e de extensão na realidade da universidade para refletir sobre a formação de professores:

[...] é apenas uma estratégia operacional, não sendo aceitável conceber-se os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos, desvinculados de seu processo de geração. É assim que a própria extensão universitária deve ser entendida como o processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interagem conjuntamente, criando um vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade, no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para sua transformação. Ao mesmo tempo que a extensão, enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico, ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento comum de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa, dando alcance social à produção do conhecimento. [...] Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa (Severino, 2017, p. 24)

As reflexões realizadas permitem compreender que as funções da universidade estão interligadas no tripé ensino-pesquisa-extensão. De forma que elas fortalecem a formação do professor pesquisador à medida que se articulam para gerar reflexão sobre a prática pedagógica. Deste modo, a teoria passa a fazer sentido quando se concretiza em situações de aprendizagem embasadas no olhar científico, oriundas do contexto educacional e da realidade social, cultural e econômica na qual as ações pedagógicas ocorrem e sobre as quais causam impacto. Tais vivências geram dúvidas, questionamentos e problematizações sobre as quais o futuro professor reflete e pesquisa em busca de diagnósticos, soluções e alternativas para a promoção do ensino que alcance os objetivos propostos.

Neste processo o papel da dúvida é crucial para o avanço na aprendizagem. A criação de um ambiente acolhedor no qual o estudante se sente a vontade para demonstrar que tem dúvida e, ao mesmo tempo, poder receber os esclarecimentos dos quais precisa é o início de uma relação positiva e motivadora com os temas relacionados a pesquisa na área educacional.

Ao serem questionados “Você tem sugestões a dar sobre esta ação de capacitação? Gostaria de ouvir você.” os estudantes participantes do treinamento demonstraram criatividade e interesse em aprofundar os conteúdos e propuseram alternativas para aperfeiçoar a aprendizagem em pesquisa como o aumento da oferta de oficinas que tenham carga horária maior e ênfase na prática:

*Gostaria de sugerir que todos os professores pudessem selecionar um tempo para **propor oficinas** como essa, tendo em vista que, contribuiu de forma significativa na minha carreira de discente. (Cursista A, grifo nosso)*

*Seria interessante levar os alunos para **a prática** desses conhecimentos abordados, auxiliando-os quanto a montagem de algum trabalho (Cursista B, grifo nosso)*

*A sugestão que eu apresento está relacionada a um momento prático do treinamento, ou seja, **demonstrar na prática** itens que requerem um pouco mais de atenção como por exemplo: citação, formatação do trabalho em geral, sumário, referências, numeração, entre outros. (Cursista C, grifo nosso)*

*A oferta de mais oficinas com maior detalhamento dos assuntos e **tempo maior**, destacando as normas aplicadas a elaboração de tcc. (Cursista D, grifo nosso)*

*Eu, como graduanda que eventualmente, durante meu processo acadêmico, devo construir e realizar demandas de trabalhos, considero que essa temática devia ser abordada **desde o primeiro período** que ingressamos na faculdade. Principalmente questões acerca da linguagem utilizada, como realizar as citações e procurar referências. Acredito que são pontos que são “fáceis”,*

*porém **são demorados para aprender** e por isso muitas das vezes se tornam um enorme “bicho de 7 cabeças” aos nossos olhos. (Cursista E, grifo nosso)*

*A capacitação foi ótima, então minha única sugestão seria que mais houvesse **mais exemplos práticos** das dicas dadas, mas obviamente **isso demandaria mais disponibilidade de tempo** (Cursista F, grifo nosso)*

*Uma sugestão seria que **fazer mais** essas atividades é de grande importância, pois até mesmo de aprender, em algum momento pode-se perder da mente (Cursista G, grifo nosso)*

Os cursistas indicaram como pontos de melhoria na formação ofertada a possibilidade de que novas formações dentro das temáticas de pesquisa fossem disponibilizadas dedicando uma carga horária maior embasada em atividades práticas que possibilitasse aprofundar os conteúdos. Para Severino (2017) o processo de ensino/aprendizagem no curso superior tem suas peculiaridades que

demandam adotar a perspectiva de conhecimento adquirido como processo e não como produto. Neste sentido,

O conhecimento deve se dar mediante a construção dos objetos a se conhecer e não mais pela representação desses objetos. Ou seja, na Universidade, o conhecimento deve ser construído pela **experiência ativa** do estudante e não mais ser assimilado passivamente, como ocorre o mais das vezes nos ambientes didático-pedagógicos do ensino básico. (Severino, 2017, p.25, grifo nosso)

Em face dos dados apresentados observa-se que o aprendizado crítico dos saberes sobre pesquisa envolve uma continuidade, um processo que exige tempo para ser solidificado, bem como uma relação ativa do estudante com os objetos de conhecimento da área. Obviamente que tal processo não pode se dar de maneira ampla e completa em apenas uma ação, mas em ações de diversos formatos a serem planejadas e ofertadas em fluxo contínuo durante todo o curso de graduação.

Considerando a formação de professores, a pesquisa assume funções diversas como “[...] o desenvolvimento de competências relacionadas à investigação e à formação integral, voltada a um olhar mais crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas.” Neste sentido, a pesquisa contribui para relacionar a teoria e a prática, visto que suas etapas e elementos articulam os saberes construídos com os problemas de pesquisa para alcançar os objetivos que são caros às práticas inerentes ao ambiente escolar. A partir dos resultados atingidos num contexto de práxis educativa conquista-se, cada vez mais, o status de campo de pesquisa consolidado, o que é de grande relevância para a educação em nosso país. (Ramos; Mattar, 2021, p. 35).

As demandas dos cursistas apontam para a necessidade de um trabalho conjunto nas universidades que ofertam formação inicial aos docentes. De acordo com as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP nº 4, de 2024), em seu artigo 7º, as propostas formativas devem se articular a proposta da base comum nacional, ao Projeto Pedagógico (PPC) do curso, ao Projeto Institucional e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de modo a garantir:

II - a construção do conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o conteúdo específico de sua formação, valorizando a **pesquisa e a extensão** como princípios pedagógi-

cos essenciais ao exercício e aprimoramento dos profissionais do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - o **acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa** e aos materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do currículo, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional; (Brasil, 2024, grifo nosso)

Neste sentido, vale destacar reflexões sobre o professor pesquisador, que vai além de somar as atividades de pesquisa ao ensino, mas passa pela construção de uma postura científica que lança um olhar novo sobre os fenômenos educacionais, cheio de curiosidade, conforme afirma Freire (1996):

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 1996, p. 32).

Desta forma, não há como pensar em ensinar sem, ao mesmo tempo, pesquisar. A prática docente só é embasada na práxis se for capaz de vivenciar o constante questionamento e aperfeiçoamento do conhecimento inerente a ela. Assim, o sujeito não assume um lugar passivo no processo gnosiológico e sim uma postura ativa na construção do saber, um processo que se relaciona com as demandas sociais, históricas, culturais do campo educativo. Esta dinâmica de constantes mudanças caracteriza a sociedade do conhecimento na qual estamos imersos.

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como **seres históricos**, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do **ciclo gnosiológico**: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “discência” - docência-discência - e a pesquisa, **indicotomizáveis**, são

assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (Freire, 1996, p. 15)

Neste contexto, destaca-se outro fator relevante que é a disseminação no meio acadêmico e científico de trabalhos acadêmicos que possuam qualidade e cientificidade. Para tanto, se faz necessária a adoção de padrões normativos, visto que lacunas apresentadas neste aspecto resulta em uma série de problemas como informações incompletas que omitem dados essenciais das pesquisas, dificultando em muitas situações, a localização de informações e identificação de pesquisas em desenvolvimento (Meadows, 1999).

Desta forma, a padronização e a simplificação na construção de trabalhos científicos contribuem para o intercâmbio e a comunicação na comunidade científica. Além disso, para que o conhecimento produzido nas universidades seja disseminado e aplicado de forma coerente de modo a favorecer a vida em sociedade é indispensável que haja publicidade seguindo os padrões éticos da ciência. (Curty; Bocatto, 2005; Volpato 2010)

O professor-pesquisador, deste modo, se torna capaz de compreender o sistema educativo ao incorporar em seus estudos e reflexões os múltiplos sujeitos do cotidiano escolar e as diferenças culturais presentes na sociedade. A partir desta perspectiva de formação os professores devem questionar sua própria prática e conhecimento por meio da pesquisa para intervir no cotidiano das escolas. Torna-se então possível estudar as escolas como elas são na realidade, sem julgamentos a priori (Alves, Oliveira, 2010).

Neste sentido, compreendemos o fenômeno educacional como algo dinâmico e, mesmo impresso em um cotidiano, não há razão para limitar sua complexidade. Daí a necessidade de que este professor pesquisador construa e adote esta visão ampla da pesquisa em sua prática docente:

Neste sentido, os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia **de forma diferente** e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola. (Ferraço, 2007, p. 92, grifo nosso)

A análise de questões educacionais, envolve um processo de constante reflexão sobre a prática pedagógica e suas nuances: a concepção que a embasa; o currículo que a dirige; as formas de aprender, de viver e de se expressar dos estudantes e de suas famílias; a cultura institucional; os modos de vida da comunidade onde a escola está inserida; entre outros elementos que integram este caráter multicolorido do cotidiano escolar.

É uma tarefa desafiadora desvendar os limites e as possibilidades da prática docente, visto que são multicoloridas e diversas. Elas dependem dos que as aplicam e do contexto no qual são executadas. Deste modo, os conteúdos de ensino serão desenvolvidos de forma diferente por cada um dos professores que atuarão em turmas diversas e em situações diferentes. Tal empreitada será possível a partir do olhar científico e investigador do professor pesquisador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou a formação científica de estudantes da Amazônia paraense tendo como objetivo geral compreender a forma como os estudantes de licenciatura em Letras de uma universidade pública da Amazônia paraense percebem o papel da formação científica em sua vida acadêmica a partir de uma experiência de formação.

Os dados analisados indicaram que os estudantes de licenciatura que participaram da oficina de treinamento de normalização de trabalhos acadêmicos compreenderam a relevância de uma formação que articule os conteúdos da área a linguagem científica com o intuito de os preparar para a produção de conhecimento.

A metodologia adotada pela palestrante do evento mostrou-se efetiva despertando interesse dos cursistas por cursos que abordem mais conteúdo da área e com carga horária maior. Dentre os conteúdos que mais despertaram interesse destacaram-se a elaboração de projetos de pesquisa e artigos científicos.

Como propostas de formação para aperfeiçoar os conhecimentos na área foram sugeridas oficinas sobre técnicas de coletas e análises de dados científicos, apresentação de trabalhos científicos em eventos, entre outros. O grande interesse dos estudantes de licenciatura demonstra a necessidade de pesquisas que enfoquem os diferentes contextos que envolvem cada área de conhecimento das licenciaturas, de modo a promover ações de capacitação,

intervenções pedagógicas e projetos de pesquisa e extensão voltados a formação do professor pesquisador.

Neste sentido, o envolvimento dos estudantes de licenciatura com a pesquisa deve superar o momento das disciplinas de metodologia científica e abranger diversas experiências de aprendizagem ocorridas ao longo de sua formação. Isto pode ocorrer fomentando a pesquisa por meio da participação dos estudantes em eventos científicos durante todo o curso, a inserção em projetos de pesquisa e extensão, a publicação de estudos realizados ao longo das disciplinas e estágios, dentre outras inúmeras possibilidades.

Em face do contexto, observa-se que os aparatos legais voltados a educação e as demandas da sociedade indicam a necessidade da formação do professor pesquisador. Esta é uma demanda da atualidade que exige estratégias para despertar o interesse dos estudantes e propor ações de capacitação que aproximem o futuro docente de uma prática pedagógica capaz de criar o conhecimento novo a partir dos conteúdos existentes

## REFERÊNCIAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E.. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf) Acesso em 02 Jun. 2024.

CURTY, M. G.; BOCCATO, V. R. C. O artigo científico como forma de comunicação do conhecimento na área de ciência da informação. **Perspectiva da Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 94-107, jan./jun. 2005.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 05 ago 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: EGA, 1996.

JORDAN, D. Contemporary Methodological Approaches to Qualitative Research: A Review of The Oxford Handbook of Qualitative Methods. **The Qualitative Report**, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 547-556, 2018.

LOPES, A. O. **Aula expositiva**: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos. (Org.) Técnicas de ensino: por que não? 21. São Paulo: Ed. Papirus, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo Almedina, 2021.

MEADOWS, A. J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n.12 – 2019 Disponível em file:///C:/Users/tertu/Desktop/2024.1%20TUDO/2024.1%20UFRA/disciplinas%20ufra %202024.1/metodologia%20cientifica/uso%20do%20formulário%20google%20forms. pdf Acesso em 15 ago 2024.

STRECK, D et al. **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2008.

VOLPATO, G. **Bases teóricas para redação científica**: por que seu artigo foi negado? São Paulo: Cultura Acadêmica: SRIPTA, 2007.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.005

## COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UMA CONCEPÇÃO DE APRENDER EM COMUNIDADE

Josineide Teotonia da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

Essa pesquisa é originada da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de Inovação Pedagógica, apresentada em 2018, em Portugal. Durante a realização da dissertação, foi possível testemunhar a formação de uma Comunidade de Aprendizagem. Conseqüentemente, verificou-se a necessidade de buscar o respaldo científico das Comunidades de Aprendizagem. Nesse sentido, o estudo foi conduzido para a Tese de Doutorado, defendida em 2022, que analisou as relações antropológicas, sociológicas e filosóficas que estão intrinsecamente ligadas às percepções e conceitos comuns relacionados à ideia de comunidades, estabelecendo conexões com teorias e práticas teóricas. Nessa conjuntura, a pesquisa foi guiada pelo objetivo geral: examinar quais métodos, teorias e filosofias fundamentam as Escolas classificadas como “Comunidades de Aprendizagem”. Com o intuito de ampliar os conhecimentos de como compreender sobre a concepção de aprender em comunidade. Esse compromisso elegeu o tipo de pesquisa Estudo de Caso Etnográfico, na ótica de Bogdan; Biklen (1994); adotou-se a abordagem qualitativa Minayo e Gomez (2003), de natureza básica, de caráter descritivo explicativo com corte transversal, em Gil (2010). Quanto à epistemologia, está embasada no Materialismo Histórico-Dialético, fundamentado na teoria de Jürgen Habermas (1983; 1997). Em função disso, a comunicabilidade atuou como parâmetro, suas relações foram estabelecidas com Henry Giroux (1997), Ramón Flecha (2001), Paulo Freire (1996), José Pacheco (2014).

**Palavras-chave:** Comunidades de Aprendizagem. Comunidade de Entorno. Formação de Professores. Percepções Pós-Críticas.

1 Doutora em Ciências da Educação; Doutora em Educação; Mestre em Ciências da Educação; Especialista em Neuropsicopedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Formação de Professores da Educação Básica; Especialista em Neuropsicopedagogia; Especialista em Autismo; Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia.

## INTRODUÇÃO

De acordo com o Dicionário Aurélio (2018), Comunidade tem como significado: 1 - Qualidade daquilo que é comum; 2 - Agremiação; 3 - Comuna; 4 - Sociedade; 5 - Identidade; 6 - Paridade; 7 - Conformidade; 8 - Lugar onde vivem indivíduos agremiados. Os significados diferentes estão voltados às distintas formas de promover sentidos, isso porque estão ligados a sentimentos subjetivos dos indivíduos, ou seja, pessoas que carecem de uma lógica comunitária para associarem, relacionarem ou até, determinarem sua “identidade” enquanto pessoa. E, logicamente, isso indica a necessidade de que seja motivo de estudo. Pois, as relações de poder são fundamentais para a formação de modelos de sociedade, uma vez que, mesmo que seja considerado como algo bom para um determinado grupo de pessoas, isso implicaria em determinar o nível de consciência para a aceitação de qualquer modelo social, de acordo com a identidade das pessoas que, a partir dessa aceitação, concedem o poder a um ideal, que, por sua vez, é naturalizado, normalizado, habitual. No entanto, é perceptível que há indivíduos que não se identificam com um modelo de sociedade ou comunidade, sob o argumento de que essa aceitação os levará a manifestar um grau de “silenciamento” em relação a esse modelo. Cabendo a seguinte questão: mas silêncio de quê? Dito de outro modo: de qualquer idiosincrasia que possa estar na contramão da identidade aceita como aquela que deva ser tida como a identidade de “valor” social? Eis algumas inquietações inerentes ao preceito de aprender em comunidade. A compreensão desta forma de pensar pode ser fundamentada pelos compromissos assumidos nos significados das palavras listadas, de modo a aprofundar as inquietações que motivam os pontos de vista a que esta pesquisa está alinhada.

## 1 COMPREENDENDO SOBRE COMUNIDADE

Diante da multiplicidade de “verbetes” sobre comunidade e face aos objetivos das perspectivas a serem definidas nesta pesquisa, evoca-se os significados (1), um - Qualidade daquilo que é comum; (4), quatro - Sociedade; (5), cinco - Identidade; reitera-se que foi compilado do Dicionário Aurélio. Observa-se que, no sentido de viver em sociedade compartilhando “algo em comum”, nomear um modelo de organização “social”, como comunidade (s), pode ser associado a

modelos “primitivos<sup>3</sup>”, mas de certo, que faz parte de sua ideia enfatizar elementos que constituem a “identidade<sup>4</sup>” coletiva de grupos humanos.

Cabe evocar um provérbio africano a respeito da ideia de comunidade na ótica de uma etnia africana que diz o seguinte: “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. Firmando a ideia de que a comunidade assumia vários papéis, dentre eles, o de educar.

Há indícios de vivências em comunidades já na pré-história, pois viviam em grupos e distribuíam funções entre si para sobreviverem. Dentre esses modelos, se pode destacar os denominados como nômades, esses grupos migravam para regiões que pudessem favorecer sua existência, isto porque seriam beneficiados na caça, na pesca, na descoberta do fogo, na segurança de estar em grupo e poder, através disso, se tornar mais resistentes às adversidades que pudessem encontrar.

Aproximadamente, dez mil anos antes de Cristo, com a mudança e estabilidade climática, ocorre avanços nas aprendizagens daquilo que promoveu a eclosão de convenções, essas em tempo, foram naturalizadas, estabelecendo diferenças entre os grupos humanos, consolidando concepções morais a respeito de alguns grupos que a partir de convenções tornadas comuns, passaram a receber valorização, ao passo que outros grupos recebiam classificações de caráter pejorativo. Essa atitude tornou-se, paulatinamente, habitual, servindo a interesses que disseminaram a aceitação de um modelo social considerado melhor, frente a outro considerado pior, como fora o caso da denominação: “tribos”. Esta classificação colocou povos como não sendo “povos”, despsicologizados. Sendo assim, se um ser é classificado como “índio”, ele é considerado silvícola, selvagem e, por isso, não tem as mesmas qualidades que um ser humano branco ou europeu. Qual é o motivo? A identidade do ser humano branco europeu está atrelada a uma ideia de comunidade considerada “civilizada” e, dessa forma, é aceita socialmente, tendo em vista o valor de sua cultura social identitária.

Ao longo da história, é possível notar que o homem tem criado formas de aprender de diversas maneiras, com diferentes finalidades. Embora seja pertinente que permaneça em elaborar a sua experiência ou sobrevivência, isso é motivado, de certa forma, pela necessidade de se estabelecer em uma comunidade.

Dessa forma, foi propagada uma ideia que se baseava na necessidade de que as pessoas aceitassem o modelo de vida subordinado ao ideal do trabalho operacional. Ser operário era o novo modelo social que deveria vigorar, subs-

tituindo o que existia anteriormente, que era o da vida rural, da plebe feudal, e, logo, da agricultura.

São criados novos modelos de educação que se alinham com a lógica de produção, que não necessitava de camponeses, agricultores ou criadores de gado, mas sim de uma mão de obra barata para atender às necessidades da indústria. O novo cenário que se seguiu à Primeira Revolução Industrial promoveu o *capital*, mas também causou alterações no modo de vida *comunitário*, o que teve implicações para a compreensão do que deveria ser entendido como comunidade.

Enquanto instituição, a escola, desempenha um papel crucial na criação de um conjunto de elementos relevantes para os novos modelos comunitários. Ao mesmo tempo, o novo cenário econômico propiciou a emergência de concepções hegemônicas, uma vez que a lógica de produção se adéqua ao domínio de civilizações compostas por comunidades tidas como inferiores aos padrões de civilização ocidentais. No entanto, eles desempenhavam um papel relevante para estimular o mercado industrial que necessitava não apenas de máquinas, mas também, de matéria-prima.

Uma vez que eram essenciais para a proliferação do mercado e, conseqüentemente, para o valor do capital, a mudança de foco torna-se uma motivação para a criação de novos modelos de sociedade, ou seja, de novas percepções para a vida comunitária. É importante salientar que o pensamento capitalista começa a dominar o inconsciente, transformando a cultura em mercadoria, comercializando os pensamentos que o receptor da informação tem como objetivo, de forma mais silenciosa, no qual ele pensa que este pensamento é fruto do seu raciocínio. Em alguns casos, é apenas uma reprodução.

As padronizações, sequências de modelos introduzidas pelos colonizadores, incentivaram a domesticação dos estilos, o que impossibilitou a liberdade de escolhas. Dessa forma, a arte também sofre com este acultramento, uma vez que deve sobreviver ao sistema capitalista. Na maioria das vezes, deixou de ser um estímulo à subjetividade, estimulando o pensamento crítico, para se tornar um mero instrumento de laser, servindo como um ciclo de consumo. Esse cenário torna a educação formal um local especial, que se torna uma plataforma para a disseminação de novos valores comunitários, que serão socializados e naturalizados pelas rotinas das instituições.

O pensamento coletivo e formalizado pela escola, sem o aporte de um currículo, tornaria as ideias apreendidas pela escola cada vez mais livres, sob

a perspectiva do valor social. Em contrapartida, as ideias e ideais de pequenos grupos seriam reduzidos a um nível familiar ou individual. No entanto, essa perspectiva familiar nem sempre estava de acordo com os modelos do currículo e, conseqüentemente, da escola.

Diante do exposto, surgiu a ideia de *designo*, ou seja, desconsiderar, excluir ou negar indivíduos, línguas, legados e culturas comuns, mantendo as identidades sociais, construídas de forma histórica, sincrônica e diacrônica. Dessa forma, os valores humanos são tanto falíveis quanto variáveis. Já que são o resultado daqueles que conseguem tornar os valores de uma dada classe, em detrimento ao de outras classes vítimas do ostracismo cultural.

E, nesse sentido, suas comunidades são as que mais sofreram a imposição de estes modelos distintos, apenas aos de outros, não eram suficientes à comparação a outros modelos. Em tempo, a ideia de que sua cultura não fosse cultura, colocou seus afastamentos impostos ou voluntários de alguém das suas funções ou de um grupo. Saberes e conhecimentos não sendo condizentes aos de outra comunidade.

Tem-se nesse ponto de vista, a história como testemunha do papel assumido pela escola como uma instituição que “naturalizou” o estranhamento às identidades comuns a grupos considerados como minoritários e, portanto, passíveis de aculturação pelos símbolos ligados ao currículo e às rotinas da escola: As disciplinas como estão estruturadas só servem para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo. Eliminam a desordem e as contradições existentes, para dar uma falsa sensação de arrumação. A educação deveria romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. Caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro. (REVISTA NOVA ESCOLA, MORIN, 2006).

O fato de viver em sociedade não representa, nos dias atuais, estar lutando pelos mesmos objetivos. Os interesses diminuíram às necessidades de alguns, reduzindo a preocupação com o bem comum, dissociado de uma ótica associada à aquisição de condições voltadas ao consumo. E esta prática tem se refletido na escola, que cada vez se isola e, se distancia das necessidades que a comunidade possui, deixando uma lacuna que resulta da ideia de aprender para a prova, todavia, não aprender para a vida.

Isso inclusive envolve que a escola possa colocar em xeque as concepções que têm partilhado, e, tornado isso comum a respeito do que ela, enquanto instituição, entende como “vida”, biologicamente, filosoficamente, social e his-

toricamente. Essa evocação careceria de estabelecer as relações com a vida e o consumo; vida que torna comum o “status quo” de viver para o ter, que dia a dia, se torna valor social e moral, como plataformas naturais à vida comunitária atual. O que Hall (2006), denomina como o problema da modernidade a identidade cultural e humana, ponto de vista também, explorado por Gimeno Sacristan.

Faz-se necessário e urgente refletir, avaliar, explorar a validade e presença dos elementos aqui aventados no todo, ou em parte como factíveis à verificação do que estrutura a lógica das comunidades de aprendizagem e, com isso, buscar compreensão para a ótica em que alicerçam os Métodos, as Teorias e as Percepções Filosóficas que Fundamentam as Comunidades de Aprendizagem.

## 2 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

É preciso que haja maior compreensão para que uma escola seja caracterizada como “Comunidades de Aprendizagem”, bem como, quais preceitos, conceitos, teorias ou percepção de mundo, e ainda, um posicionamento filosófico a respeito da validade dos saberes e conhecimentos formais, difundidos em que a escola está fundamentada. Para ter uma maior abrangência, é necessário imergir nas fundamentações que tratam sobre: Qual o conceito de “comunidade” fundamenta as escolas denominadas como Comunidades de Aprendizagem? Como as comunidades de aprendizagem estão alicerçadas em sua ação pedagógica, em quais teorias, métodos, ou em percepções filosóficas. Sobre como ocorre o processo de formação docente para professores que trabalham em escolas caracterizadas como Comunidades de Aprendizagem e quais são os valores e concepções inerentes às escolas denominadas “Comunidades de Aprendizagem”.

### 2.1 COMUNIDADE PARA AS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

É comum perceber em reuniões escolares, quando estão tratando da construção do Projeto Político Pedagógico para a instituição escolar, a necessidade de colocar no calendário datas específicas para dialogar sobre a construção deste documento que é norteador para as ações que irão ser desenvolvidas, cronologicamente e pontuar os momentos em que a escola pode se tornar acessível, para abrir as portas, para que haja a interatividade entre a escola e a

comunidade. Porém, em muitos casos este documento não sai da gaveta, tampouco, se torna em prática.

Contudo, esses encontros marcados documentalmente, são muito importantes, quando acontecem, para que, de algum modo, a escola possa contar com a contribuição do olhar da comunidade, no que diz respeito a *participação democrática*. Assim, como é uma maneira de chamar a atenção para que os pais e as lideranças comunitárias possam criticamente abordar onde deverão ser aplicadas as verbas vindas, para melhorar a estrutura do espaço escolar e das ações que as escolas podem desenvolver para ajudar a criar vínculos participativos, que possam trazer algum benefício para a comunidade de entorno. António Nóvoa (2014, p. 08), nos faz refletir sobre sentido do conceito de “comunidade é polissêmico e que nele se abrigam, por vezes, ideologias que fecham os alunos nos seus meios e culturas de origem”.

Sobre isso, pode-se dizer, que essa ouvidoria da comunidade pela escola em momentos descritos no PPP, só mostram o quanto ainda é arcaica a maneira pela qual a escola ainda está afastada das necessidades da comunidade de entorno. Embora, essa ação seja válida, não comporta o que de fato deveria ser a participação da comunidade no espaço escolar. Pacheco (2014, p. 12), diz que:

Se fizermos uma análise de conteúdo dos PPPs das nossas escolas, concluiremos que quase todos contêm termos como: autonomia, cidadania, solidariedade... Porém nunca vi algum PPP que contemplasse a beleza no seu texto como valor a ser desenvolvido na prática. O fato é surpreendente, porque ou a Educação é um ato estético ou não é Educação.

Será que as culminâncias escolares, os momentos pontuados nos conselhos e nos plantões pedagógicos são suficientes para colocar a escuta da comunidade de entorno dentro da escola? Ou será que esta prática só mostra o quanto a comunidade ainda está distanciada da instituição escolar e por isso a escola não obtém tanto apoio e sucesso na maioria das suas ações?

O mínimo que se pode esperar dos currículos é que mostrem essas histórias para as crianças e adolescentes, para os jovens e adultos que acedem as escolas. Que mostrem, expliquem através de argumentos sólidos já existentes nas diversas ciências essa história de segregações, mas, sobretudo, de afirmações, de gestos éticos. Que se mostrem e explicitem os densos significados éticos, positivos das resistências sociais, políticas, culturais desses coletivos. A diversidade de fronteiras de suas ações coletivas.

Currículos que mostrem suas autorias como sujeitos políticos, éticos, culturais. Até como sujeitos pedagógicos autores de novos conhecimentos, de novos valores e significados. (ARROYO, 2013, p. 101).

Assim, é preciso considerar que, elencar os problemas que a comunidade possui e atrelar esses problemas para refletir possíveis ações e tomadas de decisões ainda é um grande desafio, pois, sabe-se que o sentimento que ocorre a respeito dos conteúdos programáticos expostos no currículo escolar, está em oposição ao que se vivencia em sala de aula e que a aprendizagem só pode acontecer nos espaços formais, segmentado por livros e distantes da vida cotidiana do aprendente.

Em prática, na busca de contemplar os conteúdos curriculares as escolas e professores acabam negligenciando a aprendizagem para a vida, para a resolução de problemas pautados na vivência. Existe ainda, uma grande dificuldade em adequar o currículo escolar à realidade do estudante, ao ponto da família e até mesmo da escola acreditar apenas na aprendizagem existente dentro de salas de aula.

Essa ideia permite a reflexão sobre o que se pensa em aquisição de aprendizagem escolar e se essa aquisição tem apenas a função de direcionar o estudante ao mercado do trabalho ou pode ser redimensionada para outras áreas, e é preciso questionar se essa aprendizagem não deveria ser conduzida para que o sujeito aprendente tenha mais oportunidades de se tornar uma pessoa de olhar mais sensível, aplicado e capaz de desenvolver situações problemas em seu cotidiano:

O processo de mudança, em busca de um ideal pessoal e social melhor, é a meta da educação. Como o “melhor” não está predefinido e como é pelo uso da liberdade que cada um determina sua escolha, **a educação deve ser pluralista, na forma de realizar-se com relação a cada indivíduo.** Só assim se configura a responsabilidade de cada um sobre o resultado de sua ação, de vez que a construção é uma projeção da personalidade livremente construída. (LIMA, 1969, p. 23, grifos do autor e para esse estudo).

Tal pensamento cabe à reflexão sobre a função para qual a escola existe e que tipo de estudante pretende formar, como também, o que se espera dos estudantes, da escola e da equipe de professores. E nesse processo de mudança, não seria prudente que se possa permitir pensar na pluralidade da comunidade,

do indivíduo e da resistência em abordar assuntos de relevância para o bem comum, *agregando as múltiplas realidades ao currículo tonando um currículo vivo, real e ideal para a identidade de cada peculiaridade existente na forma que a comunidade se apresenta e de maneira realmente atrativa, interligando os conteúdos curriculares às necessidades que cada comunidade de entorno traz consigo?* Sobre isso Arroyo (2013, p. 104-105), nos diz que:

Trazer essas vidas reais tão carregadas de indagações desestabilizadoras para o terreno aparentemente tão pacífico e estável dos currículos. **Os educadores nos entenderíamos melhor se nos olhássemos no espelho dos educandos. Nosso trabalho está atrelado aos limites do seu sobreviver.** Como seu direito ao conhecimento está atrelado aos limites de nosso viver e ser profissionais! O desconhecimento ou o conhecimento mútuo é condicionante das relações e convívios nas escolas e nas salas de aula. (grifos para esse estudo).

Permitindo que essas ações criem o vínculo afetivo, respeitoso e de pertencimento entre os sujeitos que fazem parte da escola e da comunidade de entorno sem esta separação, motivando e exaltando as aprendizagens que podem ser adquiridas dentro e fora da escola, pois, ambas são agregadoras e convergem no mesmo sentido.

É preciso “reconhecer que lidamos com seres humanos que exigem respeito ao seu direito à especificidade, de seu tempo de formação, socialização e de aprendizagem, [...] seu tempo mental, cultural, ético, estético, de identidade social e geracional” (ARROYO, 2013, p. 521). Para que esse estudante possa se tornar sujeito aprendente e autônomo, para poder vislumbrar a aprendizagem em qualquer espaço, enaltecendo posturas emancipadoras, é que a escola pode começar a cumprir o seu papel de permitir ao estudante o entendimento de reconhecer que o *lugar do saber é todo o lugar que se consiga aprender e que toda a aprendizagem é sempre muito bem vinda a todos.*

### 3 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E A TEORIA, A METODOLOGIA E A FILOSOFIA.

As Comunidades de aprendizagem parte do pressuposto do diálogo, da ausência de hierarquia, da formação da autonomia, da compreensão da importância que cada sujeito tem em seu espaço de vida e da aprendizagem que pode

conquistar ou potencializar ao agregar saberes, na troca de quem sabe com quem sabe mais sobre determinado assunto.

Cabe pontuar a fala de Paulo Freire (1987, p. 68): “*Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes*”. Então, na riqueza dos saberes que a comunidade possui junto com os saberes que os docentes trazem consigo, ligados a energia e a curiosidade que motiva o estudante a conhecer mais sobre projetos que envolvam a própria vida é que se consolidam as *Comunidades de Aprendizagem*.

Podemos também, compreender melhor sobre essa troca de saberes e interligação com outra expressão de Paulo Freire (1996, p. 16) que diz: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Esta alegria no ato de aprender é imprescindível ao percurso, pois transforma mais leve e a relação das emoções, torna-se algo realizado com sentido e, logo, se tornar conhecimento com o intuito de facilitar o processo para a abertura de novas aprendizagens.

### 3.1 A METODOLOGIA, A TEORIA E A FILOSOFIA

De acordo com Pacheco (2014, p. 11), “A mudança acontece pelo exemplo dos educadores – a sua práxis coerente com os valores dos seus PPP. Acontece quando esse contágio se associa ao contexto, no qual a educação pode e deve acontecer, isto é, a comunidade”. Esse pensamento pontua que, um dos atenuantes para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem é uma prática alinhada à construção de um Projeto Político Pedagógico que esteja consolidado com o fazer pedagógico, com uma teoria vinculada à prática e elaborada pensando na vivência do estudante, para que haja um currículo vivo, capaz de abordar assuntos pertinentes à realidade observada e sentida por ele, na sua comunidade.

Com isso, o estudante passa ver sentido no ato de aprender, vislumbrando colocar a sua capacidade de ser protagonista e autônomo o suficiente para perceber o que pode ser mudado e/ou melhorado em sua comunidade e em consequência, na própria vida.

Pois, com projetos desenvolvidos a partir de problemas existentes na vida cotidiana pode ser percebido que o aprendizado é colocado em movimento, para sanar situações que promovam melhor qualidade de vida para a comu-

nidade de entorno e conseqüentemente para todos os que fazem a escola. Sabe-se que a comunidade e a escola podem comungar dos mesmos objetivos: que é contribuir para a melhoria do ser social, do ser modificador, do desenvolver, do ser humano – que interage, agrega, resolve problemas e conflitos, que reconhece e respeita a cultura local e dos demais locais que não seja do seu convívio – tais preceitos ficaram muito tempo de fora da formação do currículo e da projeção dele no projeto político pedagógico.

Portanto, é urgente que se possam colocar essas demandas inclusas no PPP, pois, além da LDB 9394/96, a BNCC vem pela primeira vez abordar como principal orientação o desenvolvimento de dez competências a serem desenvolvidas na escola, que vai para além de abordar conteúdos, as *Competências Gerais da Educação Básica* (2018).

Pode-se perceber que, para que a Comunidade de Aprendizagem possa desenvolver situações onde a aprendizagem seja desenvolvida é necessário que se desenvolva o ato de escuta dos sujeitos aprendentes, da comunidade de entorno, da equipe da instituição. *A escuta é sempre a mais importante, para que depois dela venha à reflexão e em seguida a tomada de decisão.* É um processo muito respeitoso e nenhuma das falas são hierarquizadas, todas possuem seu valor e a sua contribuição.

As situações fluem pela orientação e planejamento. Embora, algumas pessoas pensem que a autonomia e a democracia ofertada ao estudante possam causar tumulto ou desorganização. Muito pelo contrário, são pautados na reflexão e respeito pela fala do *eu* e do *outro* que se constitui em valores ajustados e na empatia:

Mas uma janela de esperança se abre sobre uma desoladora paisagem. Num cenário de mudança, novas construções sociais emergem de um sistema educativo doente, outra educação se mostra possível. **E as comunidades de aprendizagem surgem, não como enfeite de tese, ou paliativo para a precária situação, mas como uma das possíveis alternativas à escola que ainda temos.** (PACHECO, 2014, p. 25). (grifos para esta pesquisa).

As comunidades de aprendizagem contam com algumas situações metodológicas que podem dar caminhos para a reflexão e empoderamento de ações que norteiem o acesso à informação e ao conhecimento, sendo muito pontual nos requisitos: **valores, autonomia, democracia.**

A partir do momento em que se entrelaça o diálogo entre o que se pretende fazer com o que pode trazer aprendizagens que contemplem a ação em comunidade e a aquisição de conhecimento, é realizado um mergulho na comunidade de entorno e nos possíveis interesses despertados pelos sujeitos aprendentes, se o conteúdo a ser abordado traz interfaces de que pode se tornar um projeto de aprendizagem, uma troca de experiência e agregar ao cognitivo dos participantes, por que não desenvolver este projeto?

Ao falar de projeto em Comunidades de Aprendizagem, longe fica o projeto que geralmente é aplicado nas escolas, onde o professor elabora e leva para que o estudante ponha em prática. Nas Comunidades de Aprendizagem o projeto é elaborado, desde o princípio, a partir do interesse, da curiosidade, motivação do estudante e dentro do que se pretende realizar. Sempre partindo do pressuposto do que é interessante para aprender. É realizada sempre as perguntas: o que queres aprender? Por que queres aprender? O que já sabes sobre o assunto?

Nada de dar respostas e o roteiro de aprendizagem vai tomando corpo e se aprofundando com intervenções mediadas pelo professor, que vai percebendo as oportunidades de coletar informações das múltiplas áreas do conhecimento, até que o aprendente esteja satisfeito com a sua pesquisa, esgote o tema e parta para outra área de interesse. Sempre na possibilidade de tornar o estudante um ser autônomo e protagonista, colocando o professor como aprendente e mediador durante todo o processo. Dewey, (1979b) afirma:

[...] a causa da democracia é a causa moral da dignidade e do valor do indivíduo. *Através do respeito mútuo, da mútua tolerância, do dar e receber, da associação das experiências, ela é, enfim, o único método através do qual o ser humano pode ter sucesso em levar adiante este experimento no qual nós estamos todos envolvidos, queiramos ou não, o grande experimento da humanidade.* (DEWEY, 1979b, p. 33). (grifos para esta pesquisa).

E para se desenvolver tal feito, é preciso que haja tratados, combinados, regras, e que estas são todas discutidas e avaliadas por todos os membros, para que a decisão seja coletiva, fortalecendo a ideia da tomada de decisão democrática, desde uma ação mais simples, como: a decisão sobre a data de uma culminância, ou até uma mais complexa: a mudança de um espaço de aprendizagem para que se possa ter um ambiente mais facilitador para a execução das atividades propostas.

Para o suporte pedagógico chamado de **tutoria**, o estudante escolhe um tutor-professor para que possa avaliar as etapas do dia a dia que pretende organizar em sua rotina. Através desta tutoria, torna-se possível realizar uma avaliação do processo e fazer as plausíveis intervenções na orientação da aprendizagem, pontuando que o foco não está em dar notoriedade ao que não está dando certo, mas evitar que deixe de ser maximizado os erros para que se possa exaltar as oportunidades de aprender durante todo o percurso do projeto.

A avaliação é sempre dialogada, caso o estudante avalie que consegue expor melhor o que aprendeu de forma escrita, assim será feito, como também se desejar expor de forma oral. Mas, o aprendente sinalizará o tempo em que se diz pronto para avaliar o que executou, o que aprendeu e pontuar também o que poderia ser feito para adquirir mais conhecimentos e por alguma razão não foi realizado. Essa abordagem estará proposta em seu projeto, no roteiro de estudo. Pode-se afirmar que esse processo não acontece de forma solta e sem prazos, até porque, os estudantes precisam aprofundar o que aprenderam ou partir para novos projetos de aprendizagem, como já foi pontuado acima.

Para a organização de como se pode conseguir desenvolver a aprendizagem com os estudantes é sugerido o **Mapa dos Dispositivos**, onde existem várias alternativas de desenvolver competências previstas na BNCC. Os dispositivos expostos no quadro acima, nos mostra uma organização do que pode ser utilizado para que se possa contemplar a aquisição da aprendizagem, pois direcionam as múltiplas possibilidades que os estudantes podem fazer uso, para que o acesso ao conhecimento seja construído de maneira dialogada, direcionada e refletida. Podendo fazer uso do que se adéqua a realidade da pesquisa escolhida para se desenvolver o projeto de pesquisa que cada aprendente resolveu trilhar, tendo suporte pedagógico e meios estruturais para garantir que o que foi planejado traga o máximo de conhecimento, esgotando as inúmeras possibilidades.

Cada item composto no **mapa de dispositivos** tem a sua finalidade, visa incentivar a uma construção de conhecimento dialogada e amparada, em duplas, em grupos, mas sempre acompanhada e autorizada pelo **professor tutor**, que vai analisar e aprovar a execução do projeto desenvolvido e acompanhar as etapas do projeto com o intuito de que cada etapa seja vivida com alto nível de proveito e aproveitadas em cada etapa do processo para desenvolver habilidades implícitas e explícitas no currículo escolar.

O **item 10** das Competências Gerais da Educação Básica da BNCC vai está sendo retomada na maioria dos dispositivos elencados no mapa dos dis-

positivos das comunidades de aprendizagem por estar vinculado à participação dos atores pertencentes as comunidades de aprendizagem, como pais, responsáveis, estudante, professores, comunidade e equipe pedagógica.

Dentro das proposições relacionadas acima, entre os dispositivos utilizados entre as Comunidades de Aprendizagem e as 10 Competências Gerais para a Educação Básica da BNCC, podemos perceber que há uma ampla consonância e atualização no que diz respeito ao que pode ser atual para se desenvolver em educação e com grande ênfase e respeito a legislação e aos documentos norteadores que buscam garantir o mínimo de aprendizagem no âmbito da educação. Em consonância com o Plano Nacional de Educação em vigor de 2014 até 2024, que fortalece esse diálogo entre a teoria e a prática quando diz:

Como modelo teórico para a ação, ou método para sua racionalização, o planejamento envolve um esforço metódico e consciente ao selecionar e orientar os meios e as estratégias para atingir os fins previamente definidos, **com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo**. (PNE, 2014, p. 10). (grifos para esta pesquisa).

Além dos dispositivos que dão suporte para que se possa concretizar a aquisição da aprendizagem, a relação estabelecida com as competências da BNCC, traz também o diálogo com a LDB 9394/96 e com o Plano Nacional da Educação, dando maior solidez e embasamento para que se desenvolva a prática pedagógica ancorada no desenvolvimento da aprendizagem pautada em documentos que validam o percurso que se tem escolhido para que a aprendizagem seja contemplada na teoria até a prática, com respeito às peculiaridades de cada comunidade de aprendizagem e a sua identidade de contexto.

Para o entendimento em razão do olhar para dentro da filosofia, em cada comunidade, há a constituição do indivíduo e esta configuração é mais atraente, **porque nos remete a reflexão de como o mesmo age e se comporta diante de tantas outras individualidades e se enriquece**. Yamamoto (2013, p. 65), acrescenta: “Por mais que eles se isolem, o outro os acompanha e os constituem ontologicamente, pois sem o outro não haveria consciência de si”. Se estabelecendo através da afirmação ou negação de posturas que não fazem parte da constituição do seu *eu individual*, construindo assim, o olhar coletivo, contudo, diverso e respeitoso que parte do princípio de **como se pode relacionar com as diferenças e de como estas diferenças acabam por tornarem os integrantes da comunidade em pessoas iguais em direitos e oportunidades**.

Contudo, pode-se compreender que a palavra **comunidade** traz vários sentidos e não podemos utilizar sem que haja uma percepção ampla do uso que a palavra denota.

Comunidade é mais que ter algo em comum, é mais que ter que compartilhar o mesmo espaço. **Na palavra comunidade cabe à inferência de vivência, sobrevivência, identidade, conviver em grupo heterogêneo, respeito, ascensão, luta, visibilização ou invisibilização, e muitos outros valores e sentimentos que faz com que cada comunidade tenha a sua própria vida, cultura, identidade.**

E para o desenvolvimento de situações que possibilitem a o exercício da **coerência, sustentabilidade, solidariedade, respeito, responsabilidade e beleza** e o relacionamento o que é proposto em Comunidades de Aprendizagem. Contudo, a proposta não deve ser de maneira engessada de construir uma matriz para a comunidade, pois cada comunidade de aprendizagem tem a autonomia de elaborar junto a sua comunidade de entorno e comunidade escolar a sua **matriz axiológica**. Todavia:

Trata-se também de uma constatação permanente –, a tensão entre o espiritual e o material. O ser humano – muitas vezes, de forma insensível ou sem a capacidade de exprimir tal estado anímico – **tem sede de ideal ou de valores** a que, para evitar ferir alguém, atribuímos o qualificativo de morais. **Compete à educação a nobre tarefa de suscitar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, no pleno respeito do pluralismo**, essa elevação do pensamento e do espírito até o universal e, inclusive, uma espécie de superação de si mesmo. O que está em jogo – e a Comissão tem plena consciência das palavras utilizadas – é a sobrevivência da humanidade. (UNESCO, 2010, p. 9, grifos para esse estudo).

Permitindo a criação da própria identidade através de valores que aquele grupo pretende desenvolver, respeitando a diversidade de pensamento e a cultura de cada espaço a ser desenvolvido a sua Comunidade de Aprendizagem. Entretanto, apresentam a matriz axiológica como sugestão de valores que podem ser atrelados e/ou pensados a partir da reflexão coletiva dos atores envolvidos nos pilares que irão orientar o trabalho a ser desenvolvido na comunidade de aprendizagem.

Partindo do princípio do pensamento de Paulo Freire (1987, p. 44), quando afirma que **“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os**

**homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.** (grifos para a pesquisa). Entrelaçados pelos valores e pelo comprometimento uns com os outros, pode ser dito que a educação pautada em valores regula o que dá *alicerce de que aprender com o outro, respeitando o outro e se colocando no lugar do outro, pode promover algo que vai além dos conteúdos, das disciplinas.*

É preciso que se conquiste em comunidade o estabelecimento de **acordos de convivência, termos de compromissos, convergência entre documentos norteadores**, para que possa ser validada, pautada e consolidada em documentos reguladores da educação nacional, tais como: LDB, BNCC, Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de **elaborar linhas de base da qualidade da educação.**

Com a matriz axiológica definida, porém, não acabada e engessada, é orientado que se faça registros em **cartas de princípios**, que explica e informa as decisões acertadas para que a Comunidade de Aprendizagem tenha seu marco regulatório. *E este marco regulatório tem que estar alinhado com as leis vigentes, visto que possam garantir que tudo a ser feito tenha a base legal e não seja contrária as leis deste país.* Por isso, é preciso estar explicitada na carta de princípios toda a legitimidade que compõe e ampara o funcionamento das Comunidades de Aprendizagem.

Pois, muito do que os documentos reguladores da Educação Nacional já trazem elementos que poderiam ajudar a transformar um pouco a escola que temos, porém, falta entre o que está no papel e o que está na realidade à prática, uma prática refletida, dialogada, alicerçada em documentos e direcionadas pelas ações, os documentos por si só não resolve os problemas que surgem no chão da escola, e, os próprios documentos nos dá permissão para que se possa agir com autonomia e regular o que é pertencente como identidade a uma comunidade de aprendizagem.

Por isso, é necessário tomar conhecimento dos documentos reguladores da educação, das leis, da constituição, para que haja a apropriação sobre o que vai ser realizado para que esteja dentro das leis, sem ferir a constituição, mas fazendo uso de todas elas para dar suporte ao que é preciso alcançar. Pois, uma Comunidade de Aprendizagem não pode surgir do nada e do nada continuar, é preciso uma organização documental e humana para que se possa desenvolver tratados, combinados, termos de compromisso e comunicação real entre o que há nas falas de docentes e discentes e o que está descrito em *Projetos Políticos Pedagógicos, Currículos e Regimentos.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível identificar que: O **conceito** de “comunidade” que fundamenta as escolas denominadas como *Comunidades de Aprendizagem*, ultrapassa o sentido *do que é comum a um grupo*, o conceito de comunidade traz consigo uma carga cultural e de conhecimento que é plural. Dessa maneira, cada comunidade tem a sua identidade, e ela se manifesta pelas várias identidades, que constituem os sujeitos humanos, dado à historicidade que os constitui. Essa pluralidade subjacente à comunidade de aprendizagem expressa a invisibilidade sofrida especialmente pelos vitimados pela pobreza, pelo fenótipo de cor e raça, pela obstrução de suas culturas e legados inerentes às inúmeras etnias que formaram à comunidade nacional.

Desse preceito se constrói a Comunidade de Aprendizagem, trata-se, portanto, de um elemento para base constitutiva para a aprendizagem. Pois, ela agrega conhecimentos diversos e fontes que podem gerar o desenvolvimento do aprendente, respeitando sua maneira de viver e causando um movimento para tratar o seu olhar, o redimensionando, de modo a habilitá-lo quanto aos universos comuns à comunidade. É a partir desse intercruzamento, que se pode enxergar as fontes históricas, artísticas, emocionais, científicas, geográficas, dentre tantas outras para tornar explícitos os potenciais que precisam ser desenvolvidos e englobados para o desenvolvimento da aprendizagem de modo.

Portanto, é possível afirmar, também, que a **comunidade** para as **Comunidades de Aprendizagem** é elemento de estudo, fomento de dados, informações, fonte histórica e inclusão de pessoas e dos conhecimentos, que elas trazem consigo para serem ampliados, trabalhados, entendidos e respeitados. A comunidade é uma fonte de saber inesgotável, que pode elevar a aprendizagem, a autoestima e agregar valores para melhoria da consciência do sujeito aprendente e da sua relação com o mundo.

De maneira muito intensa, foi possível detectar conceitos que dão sentido à percepção filosófica, que atrelada à ação pedagógica na Comunidade de Aprendizagem está pontuada como: mudança de vida, mudar a sua qualidade de vida, o papel da escuta, o diálogo. Então, há uma filosofia, que consiste na mudança, norteada pela matriz axiológica, valores que norteiam as atividades pedagógicas, podendo incluir a ideia das relações e reflexões sobre a subjetividade do ser individual e sua relação com a comunidade.

A filosofia das Comunidades de Aprendizagem está baseada no pensamento axiológico, na busca do aperfeiçoamento coletivo e individual, onde há a preocupação curricular, mas há um suporte para que esse currículo possa abordar as particularidades, que foram deixadas de lado, em algum momento. Aproveita-se o que a comunidade de entorno pode contribuir para gerar novos conhecimentos e valores, de maneira articulada para gerar a contextualização, gerando pesquisas e interesses voltados ao bem individual, coletivo e à aprendizagem realizada em comunidade. Portanto, é uma axiologia comprometida em dar visibilidade ao ser humano contemporâneo, sob uma ótica situada na identidade local, regional de onde se dão os encontros: tensões, conflitos, complementações, convergências e correspondências.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. 1947 (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). 1947. Disponível em: [https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf). Acesso em: 12 jan. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405838510/Curriculo-territorio-em-disputa>. Acesso em: 16 out. 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego; A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 1977.

BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora nova Fronteira, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série):** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CREA. **Comunidades de Aprendizagem** - Escolas como 'comunidades de aprendizagem'. Universidade de Barcelona, Espanha. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida**. Acesso em: 15 nov. 2019.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades Pedagógicas, vol. 21.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ESPÓSITO, R. **Bios. Biopolítica e filosofia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

FLECHA, R. **Compartiendo Palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editora Paidós. 1997.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

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

FREIRE, P.; PAPERT, S. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GIROUX, H. A. **Professores como Intelectuais Transformadores**. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HABERMAS, J. **Direito e democracia v.1- entre facticidade e validade**. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

INCLUD-ED. (2011). **Actuaciones de éxito en las escuelas europeas**. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/material/s/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

INCLUD-ED. **Estratégias para a Inclusão e Coesão Social na Europa a partir da Educação**. Universidade de Barcelona. Disponível em: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAPASSADE, G. **As microsociologias**. Trad. Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Líber Livro, 2005.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 fev. 2019.

LEVY, W. **Teoria democrática e reconhecimento**. Wilson Levy Braga da Silva Neto. Curitiba: Juruá, 2012. 192p. 2. Impressão (2015).

LIMA, L. O. **Educar para a Comunidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.

LIMA, L. O. **O impasse da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_morana.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_morana.pdf). Acesso em: 24 nov. 2019.

PACHECO, J. **Aprender em Comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PACHECO, J. **Os Sete Pilares da Educação.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/259219709/Sete-Pilares>. Acesso em: 28 out. 2019.

PACIEVITCH, T. **História da Educação.** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/historia-da-educacao/>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SHORE, C. Comunidade. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (org.). **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

SODRÉ, M. **O retorno da comunidade: os novos caminhos do social.** (org.) Raquel Paiva. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

SOUZA, J. V. A. **Introdução à sociologia da educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SPODEK, B. **Manual de investigação em educação de infância.** 2. ed. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

TEOTONIA, J. **Desafios Da Formação Docente – A construção da autonomia e da democracia para o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem.** 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Hh0whEi-w30md7wLiDq/0CxBKi5D2Virz/view>. Acesso em: 03 jan. 2020.

TEOTONIA, J. **Escola Projeto Âncora: uma ponte para inovação pedagógica no Brasil.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

TEOTONIA, J. Os Primeiros Modelos Educacionais, a Formação do Professor e a necessidade de uma Inovação Pedagógica. In: JULIÃO, Carla; NOVO, Cristiane Barroncas; ASENSI, Felipe Dutra; et al. (org.). **Temas contemporâneos de educação.** Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. p. 39-253.

VASCONCELOS, T. **Qualidade e projeto na educação pré-escolar.** Lisboa. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1998.

VIEIRA, R. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação dos professores. Educação, sociedades e culturas. **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, n. 12, p. 123-162, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1995. 2 v.

WERNECK, V. R. **Cultura e Valor**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

WERNECK, V. R. **Educação e Sensibilidade – Um Estudo sobre a Teoria dos Valores**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

YAMAMOTO, E. Y. A comunidade dos contemporâneos. **Galaxia**, São Paulo, (Online), n. 26, p. 60-71, dez. 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.006

# PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA UFRA

Dayana Viviany Silva de Souza Russo<sup>1</sup>

Ana Paula de Andrade Sardinha<sup>2</sup>

Nelson Ferreira Marques Júnior<sup>3</sup>

Tatiana do Socorro Corrêa Pacheco<sup>4</sup>

## RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar reflexões acerca de práticas educativas desenvolvidas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, nos cursos de licenciatura da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus Belém. Compreende-se a categoria Práticas Educativas, a partir do referencial teórico de Paulo Freire, na proposta e exercício constante de uma educação horizontal, problematizadora, que se dá na relação dialógica entre professores, alunos e o mundo em que vivem, a fim de contribuir com uma concepção de educação e de formação de pessoas numa perspectiva humanizadora. Dessa maneira, busca-se ir além de práticas de ensino alicerçadas nas teorias clássicas da pedagogia moderna que fortalecem a disciplinaridade e contribuem para que futuros professores reproduzam,

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Professora Adjunta na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculada ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). E-mail: [dayana.souza@ufra.edu.br](mailto:dayana.souza@ufra.edu.br) ;

2 Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Professora Adjunta na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculada ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). E-mail: [ana.sardinha@ufra.edu.br](mailto:ana.sardinha@ufra.edu.br) ;

3 Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Professor Adjunto de História da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculado ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). E-mail: [nelson.marques@ufra.edu.br](mailto:nelson.marques@ufra.edu.br) ;

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Professora Adjunta na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculada ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). E-mail: [tatiana.pacheco@ufra.edu.br](mailto:tatiana.pacheco@ufra.edu.br) ;

nas suas diferentes áreas de atuação, uma lógica de ensino unicamente tradicional. Contra isso diferentes ferramentas, técnicas, ações e recursos como produção de cartilhas, portfólios grupais, cartografias, aulas de campo, visitas em museus e territórios de populações específicas, cinemas, oficinas corporais, círculos de cultura, dentre outros são utilizados para que os futuros professores sejam protagonistas, tenham experiências prazerosas e diversificadas de aprendizagens no ensino superior a fim de que não tornem o ensino na educação básica, algo mecanizado, por terem vivido, predominantemente, aulas expositivas, sem práxis, em sua formação. Ademais, baseando-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, utiliza-se a metodologia da observação participante referenciada nos estudos de Minayo (2007; 2012), pois o(a) observador(a) se torna ponte e parte do contexto social investigado, e, pode também modificar e ser transformado(a) por este. Em decorrência disso, os resultados têm sido positivos quando comparados a momentos com o mínimo ou nenhuma utilização das ferramentas educativas citadas, pois estas, além de aproximar alunos e professores, deixa os futuros docentes mais seguros e esperançosos para construir uma escola bem melhor e diferente da que se formaram.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Formação de Professores, Práticas educativas, UFRA.

## INTRODUÇÃO

Este texto vem partilhar algumas considerações de vivências no ensino superior de quem acredita que a formação de profissionais deve ser pautada pela humanização que Paulo Freire sempre defendeu em seus construtos teóricos e em vida, no combate a qualquer tipo de desumanização à vida das pessoas. Nessa lógica, a formação tem que ser na base e para a base. Se professores do ensino superior estão formando professores que irão atuar ou estão atuando na educação básica, a diferença que tanto buscamos numa didática progressista nas escolas da educação básica deve, antes, partir de nós mesmos que atuamos no ensino superior. Sair do mais do mesmo, da frieza reprodutora e opressora da universidade meramente catedrática e promover outras maneiras de ensino e aprendizagem.

O lócus desta pesquisa é a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), especialmente, os cursos de licenciaturas que foram criados a partir de 2018, no campus Belém – Letras Português, Letras Libras e Pedagogia. A UFRA tem 73 anos e torna-se universidade a partir do ano de 2002, sendo a primeira Rural da região norte. É neste contexto que este artigo objetiva apresentar reflexões acerca de práticas educativas desenvolvidas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Compreende-se a categoria Práticas Educativas, a partir do referencial teórico de Paulo Freire, na proposta e exercício constante de uma educação horizontal, problematizadora, que se dá na relação dialógica entre professores, alunos e o mundo em que vivem, a fim de contribuir com uma concepção de educação e de formação de pessoas numa perspectiva humanizadora.

Dessa maneira, busca-se ir além de práticas de ensino alicerçadas nas teorias clássicas da pedagogia moderna que fortalecem a disciplinaridade e contribuem para que futuros professores reproduzam, nas suas diferentes áreas de atuação, uma lógica de ensino unicamente tradicional. Contra isso diferentes ferramentas, técnicas, ações e recursos como produção de cartilhas, portfólios grupais, cartografias, aulas de campo, visitas em museus e territórios de populações específicas, cinemas, oficinas corporais, círculos de cultura, dentre outros são utilizados para que os futuros professores sejam protagonistas, tenham experiências prazerosas e diversificadas de aprendizagens no ensino superior a fim de que não tornem o ensino na educação básica, algo mecanizado, por terem vivido, predominantemente, aulas expositivas, sem práxis, em sua formação.

A ideia é que se diminua a dicotomia existente entre teoria e prática, seja no ensino superior, seja na educação básica. Para isso, Freire (1986, p.85) nos coloca a importância da leitura de mundo, da realidade, do contexto:

que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

Romper com a “cultura do silêncio” que vigora na educação básica, deve também ser educar de uma outra forma no ensino superior, por via de uma educação dialógica com a teoria e com o que demanda a escola. Por isso saber sobre teorias é fundamental, mas conhecer, ter experiências diferentes das tradicionais é o que vai gerar movimentação, criticidade para uma outra forma de ser professor(a). Miguel Arroyo (2008, p.15 e 19) diz:

O que mais me interroga são as imagens de mestre, docente, educador, professor ou professora que estamos desconstruindo e construindo. (...) O trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade. (...) Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam.

O mesmo autor, motiva os docentes a se problematizarem, a se “desertarem” da imagem de professor(a) que amamos ou odiamos. Imagens que colaboram com a nossa constituição e identidade docente. Imagens positivas

e negativas que nos fazem tomar as escolhas de seguirmos este ou outro caminho, esta ou aquela prática. Desertar significa abandonar, pois cada processo educativo é único, dotado de especificidades, portanto, não existem fórmulas prontas, cada planejamento será feito de acordo com determinada realidade educacional. Arroyo (2008) disserta que é necessário fugir de uma competência estritamente técnica, que sim, contribui para a qualificação docente, mas alija de vir junto com esta competência, o amar.

Para Freire (2015, p.111), “amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens”. Nenhum(a) professor(a) pode transformar uma realidade se não acredita nela, se não se compromete, se não gosta de gente. É amando o que faz, as pessoas, que ele promove práticas educativas com diálogo, com participação, com liberdade. “Sem pieguices”, uma educação amorosa traduz-se como uma educação que não corrobora com o silenciamento de vozes, compreensão de sujeitos como tábulas rasas, conteúdos hierárquicos, muito menos com um discurso fatalista. Mas sim, com uma prática que não promova violência, que não é impositiva, egoísta, mas entenda a educação como um processo.

Será que “O dia em que a professora e o professor forem competentes em ensinar, deixarão de ser amorosos? E se deixarem de ser amorosos, serão mais competentes?” (Arroyo, 2008, p. 39). Acredita-se que uma coisa não deve excluir a outra. O(A) professor(a) precisa ter um conjunto de conhecimentos e habilidades para realizar o que faz e de forma qualificada, mas, pode fazer isso de forma prazerosa, sem repetir os processos de exclusão e opressão que combate na sociedade. E é com esta conjuntura que se acredita que o ensino superior também precisa se comprometer, superando uma formação meramente tecnicista para professores(as).

É neste cenário que se busca saber como discentes de cursos de formação de professores têm vivenciado práticas educativas no ensino superior que promovam vivências e aprendizagens numa perspectiva crítico-transformadora?

A produção baseia-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando a metodologia da observação participante referenciada nos estudos de Minayo (2007, p.21), pois esse tipo de abordagem trabalha com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. E a partir da observação participante, o(a) observador(a) se torna ponte e parte do contexto social investigado, e, pode também modificar e ser transformado(a) por este.

É o que se percebe quando se desenvolve nas licenciaturas práticas que reconfigurem as ações pedagógicas tradicionais na universidade, a possibilidade de uma mudança que imprime nos futuros profissionais, a vontade de também fazer, a diferença.

Em decorrência disso, os resultados têm sido positivos quando comparados a momentos com o mínimo ou nenhuma utilização das ferramentas educativas citadas, pois estas práticas educativas, além de aproximarem alunos e professores, deixam os futuros docentes mais seguros e esperançosos para construir uma escola bem melhor, ativa e diferente da tradicional em que se formaram.

## METODOLOGIA

A abordagem teórico-metodológica para a escritura deste texto se dá numa perspectiva qualitativa, apoiada nos estudos de Minayo (2007; 2012) e nos princípios de Paulo Freire e outros autores que venham a convergir para a sua discussão.

A escolha pela utilização da abordagem qualitativa se dá por objetos ou cenários de pesquisa que são difíceis de serem quantificados, pois se quer tratar da especificidade, dos significados, da “realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2007, p.21). O que alinha-se ao propósito do artigo em questão. De acordo com Minayo (2012, p.622):

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados.

Neste sentido, fortalece-se o contexto pesquisado articulando-se os princípios freireanos e a sua perspectiva de educação crítico-libertadora. Assume-se algumas teses de Paulo Freire, a partir da Pedagogia do Oprimido (2015), que se afinam a investigação. São elas:

- 1) **“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”**. A comunhão está relacionada ao comungar de algo. Esse algo, para os professores, precisa ser de construção de autonomia para agir a favor de outro projeto de sociedade ou mesmo de sistema educacional que, politicamente, não deve ser dos

que podem ou sabem mais ou de quem compartilha da manutenção de um sistema entre opressores e oprimidos. Porém, muitos educadores, recuam à possibilidade de sair da mesmice, pois para pautar e construir algo novo, é preciso coragem e ousadia para romper com práticas educativas enraizadas. Todavia, os educadores, sendo provocados, tendo inspirações, se sentem desafiados a saírem da passividade, a não tratarem pessoas como “coisas”, a buscarem o exercício de uma pedagogia humanizadora.

- 2) **“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados”.** É fundamental reforçar uma educação horizontal, por via do diálogo, assumindo papéis de educador-educando e educando-educador, pois ambos ensinam e aprendem, e se tornam sujeitos do processo de aprendizagem. Entretanto, muitos professores são atraídos por uma educação bancária, onde existe um dono do conhecimento, alguém que sabe mais e é o centro do contexto escolar, que é o professor e existe um sujeito passivo, inferior, que é o educando. Desta última maneira, o perfil docente, em nada se aproxima da possibilidade de ambos se educarem.

O desejo de também se (re) fazer como professores no ensino superior, através de práticas educativas, *com e para* a partir das intencionalidades de Paulo Freire, remete à “filosofia que fundamenta a *observação participante* que é a necessidade que todo(a) pesquisador(a) social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do(a) outro(a)” (Minayo, 2007, p.70). Assim é que opta pela utilização da observação participante como método mais apropriado para captação de dados para análise das práticas educativas no ensino superior. Freire (2000, p.68) nos alerta que:

Precisamos exercitar nossa capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza.

A ideia de Freire se articula com o referencial de observação que Minayo (2007, p.70) apresenta quando diz que o “pesquisador fica mais livre de pré-julgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes, e não

durante o processo de pesquisa”. Desta forma e tomando a fala de Freire *op. cit.* sobre não analisar tudo com extrema certeza ou padronização, pois é ao longo da convivência próxima com os envolvidos na pesquisa que se consegue desvendar contradições de práticas educativas vivenciadas pelo grupo.

O lócus dessa pesquisa, como dito na introdução, são os cursos de licenciaturas da UFRA, uma universidade com cursos da área da educação em ascensão. O tempo de realização desta investigação e experiência foi datado do período de 2023 até o ano de 2024, porém, sem um cronograma de encerramento por datas, pois entende-se que somos seres inacabados e os processos educacionais também.

Os sujeitos da pesquisa envolve discentes e docentes da UFRA. A forma de coletar informações se dá de maneira exploratória, tendo como fontes: relatórios de atividades, páginas de redes sociais de docentes que compartilham boas práticas educativas e diálogos entre professores. As imagens utilizadas para evidenciar algumas práticas educativas ou estão suavizadas ou tem rostos e nomes cobertos para garantir a privacidade das pessoas.

No exercício da práxis, conceito que circunda todas as obras de Paulo Freire, é fundamental compreender a teoria e a sua estreita relação com uma prática interligada à uma visão de mundo e formação de pessoas. Na seção seguinte irá se tratar da proposta do ensino superior diferente das suas origens e se compartilhará as práticas educativas que têm sido vistas como outros espaços de vivências e aprendizagens na formação de professores e professoras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Ensino Superior no Brasil, desde sua criação tardia, se compararmos com a realidade de universidades europeias e latino-americanas, tinha o objetivo de formar profissionais para assumirem cargos na corte e manter o controle estatal sobre o sistema vigente, conservando o pragmatismo de modernização português, que vigora por quase todo o século XIX. É somente a partir do século XX que se favorece uma nova função para o ensino superior: “abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e a promover a pesquisa”. Destaca-se que em 1960, os debates que tangenciavam a universidade eram na perspectiva “popular, deselitizada”, livre de concepções rígidas, autoritárias e combatendo a universidade compartimentalizada (Sampaio, 1991, p.8). Embora essa perspectiva tenha sido silenciada pelo contexto da ditadura, um ensino superior e uma

educação básica voltadas às necessidades da sociedade, sempre estiveram nas pautas e diálogos de pesquisadores e docentes.

Contra-pondo-se a rigidez de processos de educação temos a educação contra-hegemônica, que visa uma educação diferente da lógica dominante, padronizada, oficializada e que intencionalmente se coloca à serviço da transformação de uma ordem vigente, buscando instaurar uma nova sociedade. Nos anos 1960, Paulo Freire, a partir da Pedagogia do Oprimido defendia a educação, não como instrumentalização para servir ao mercado, ser apenas mão-de-obra, mas, defendia que a educação deveria preocupar-se com a humanização das pessoas.

Para Freire (1983, p.19), “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”. Desta forma, a mudança tão almejada é algo que demanda tempo processual e a transformação é a ação em que homens e mulheres dialetizam com o mundo, perseguem a democracia e conecta-os a sonhos, a viabilidade do amor, da utopia. Arroyo (2008, p.245) destaca que “a figura de Paulo, as teorias pedagógicas e práticas (...) não cabiam em concepções etapistas, lineares, porque tinham como referencial dos seres humanos reais inacabados, roubados e proibidos de ser”.

Nesta conjuntura, são os educadores-educandos que problematizando situações concretas com os discentes, superam uma educação bancária com práticas educativas por via do diálogo, problematização e outras práticas educativas. Para isso é fundamental um esforço entre aquilo que se fala e o que se faz. “Tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE, 1979, p.17).

Logo é importante compreender nos cursos de formação de professores que é fundamental superar a oculta ideologia que domina os livros, que controla a vida dos que são oprimidos e que distorce discursos, dentre eles o da igualdade que prescinde o direito da diversidade ou o direito de se reconhecer nas políticas, nos conteúdos curriculares e etc. É necessário “desideologizar” e vislumbrar outros horizontes e outras práticas educativas que são decorrentes da vida.

As práticas educativas não ocorrem somente no espaço da sala de aula ou com alunos sentados durante 04 horas diárias. A prática educativa é de natureza especificamente humana e deve enfatizar que o que está posto não é imutável,

natural e, portanto, existem múltiplas formas de ir contra fatalidades que desmobilizam vontades de lutar, de fazer diferente. Freire (2002) nos chama a viver a autenticidade em criar uma “intimidade” entre os conteúdos fundamentais para a aprendizagem dos alunos e as suas “experiências sociais”.

Assim, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), a docência deve “incluir o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações”; “considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos” e “ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente” (BRASIL, 2024).

Baseando-se nos escritos de Paulo Freire, para formar docentes que promovam práticas humanizadoras, e, também de acordo com esta resolução *op. cit.* partilham-se as algumas práticas educativas que se tem desenvolvido junto aos cursos de licenciaturas da UFRA, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

No ensino, as atividades não se restringem ao espaço da sala de aula e tampouco se reduz a figura de professores, uma vez que, a depender da especificidade da disciplina e até mesmo de uma problemática que a turma esteja enfrentando, docentes e gestão buscam alternativas de enriquecer o desenvolvimento do planejamento. Desta forma, nas figuras de 01 a 02 a seguir, temos registros a partir da disciplina curricular de Educação de Jovens e Adultos: fundamentos e métodos, do Curso de Pedagogia, onde tanto alunos deste curso, como de Letras Português, participaram de um (auto)momento formativo com o tema Círculos em movimento para a construção de paz nas escolas, mediado por um grupo de servidores das áreas de Psicologia, Assistência Social e Direito, da 4ª Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Pará.

Figuras 01 e 02 – Círculos de construção de paz nas escolas

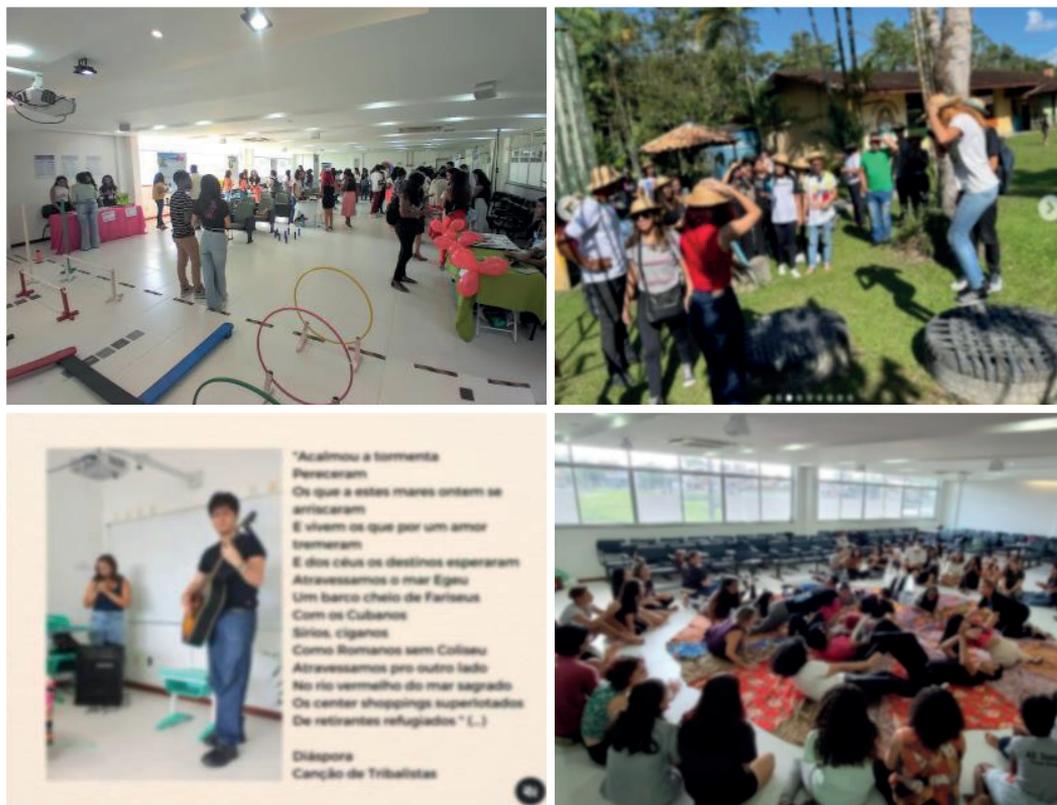


Fonte: 4ª Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Pará, 2024.

Foi um momento rico, de aprendizagens e assuntos antes desconhecidos, mas de suma importância para a formação humana e profissional dos alunos, que, quando egressos, enfrentarão momentos de conflito e de resolução destes, na escola e, agora, podem utilizar uma mesma metodologia para ajudar-lhes a lidar com situações que necessitem de outros tipos de enfrentamento. Para Paulo Freire a paz se cria desvelando as injustiças do mundo. Assim, a todos os professores que falam de paz, há de se ter criticidade.

As figuras seguintes, de cima para baixo, 03 e 04, mostram a realização do Seminário Integrador como uma oportunidade de socializar com a comunidade interna e externa à UFRA, conhecimentos apreendidos nas disciplinas e que se relacionam com a educação básica. Na figura 04, temos o registro de um momento da visita técnica à Escola de Atividade Complementar Fazendinha Esperança, vinculada à Secretaria Municipal de Marituba/Pará, por via da disciplina de Fundamentos da Educação Ambiental. Na ocasião, alunos de licenciatura dialogaram sobre ideias de natureza, sustentabilidade, agroecologia, reciclagem, reutilização, energias renováveis, modos de uso consciente, métodos de hortifrutí, manejo florestal, adubação e atividade de lazer como pesca artesanal. Para Freire, pensar sobre uma educação ambiental político-pedagógica é se ver como alguém que pode transformar, tanto positivamente, como negativamente o ambiente do qual somos parte.

Figuras 03, 04, 05 e 06 – Práticas que valorizam conhecimentos com causas importantes e as artes.



Fonte: Curso de Pedagogia, 2023.

As figuras 05 e 06, de baixo para cima, destacam a necessidade de aprender com a arte e com a linguagem corporal. Na figura 05, temos uma dupla de alunos que escolheu a música do grupo musical Tribalistas – Diáspora – para a abertura de uma Roda de Conversa organizada pela turma com o tema Diversidade e Interculturalidade: combate à xenofobia a grupos minoritários. A imagem 06, registra um momento da Oficina de dança e ludicidade na educação infantil. Para Freire (1979, p.20) “A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. O autor defendia que todo(a) educador(a) é um(a) artista pois ele pode recriar o mundo. Acredita-se que o mesmo vale para as práticas educativas no ensino superior, o interesse por uma outra forma de educar, populariza práticas não hegemônicas.

Figuras 07 e 08 – Produções de alunas que resultam em publicações.



Fonte: Curso de Pedagogia, 2024.

As figuras 07 e 08 mostram que quando um(a) docente do ensino superior orienta e os alunos se sentem motivados, a partir de uma educação horizontal, não centralizadora, onde apenas o(a) docente publica suas pesquisas, todos compartilham saberes, sem ranqueamento e na certeza de que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados” (Freire, 2005).

Figuras 09, 10, 11 e 12 – Projeto de extensão Inclusão em debate.



Fonte: <https://www.instagram.com/projetoinclusaoufra/>

As figuras 09, 10, 11 e 12 mostram momentos realizados com as turmas das licenciaturas e outros discentes, a partir do Projeto de extensão Inclusão e debate que visa oportunizar um espaço alternativo de discussão para alunos, docentes e interessados a fim de refletir sobre questões direcionadas ao processo de inclusão, de forma dinâmica e criativa, com ações voltadas à integração da comunidade acadêmica e sociedade em geral.

As ações desenvolvidas pelo projeto, alcança o ensino, a pesquisa e a extensão, sempre envolvendo alunos das licenciaturas. Os alunos investigam e estudam sobre temáticas e filmes que podem ser socializados. Também realizam campanhas e divulgam informações para a comunidade do seu próprio campus. Com isso, saem do mais do mesmo e ocupam o lugar de educando-educador.

As atividades do Inclusão e Debate foram pensadas com o objetivo de estimular discussões acerca da inclusão na sociedade de categorias de pessoas historicamente excluídas do processo de socialização. Arroyo (2008, p.249) chama atenção para a necessidade de professores que estejam próximo e conhecedores da escola, pois “convivemos com os excluídos, com os roubados do direito de serem humanos”. O autor reforça que isso contribui para a realização de práticas educativas humanizadoras.

Uma outra e última prática educativa que se apresenta aqui é o Projeto de extensão Cineclubes Jambu Sideral que nasceu do interesse na relação entre o audiovisual, a educação pública, a comunidade escolar e a formação dos novos educadores(as) da UFRA. O propósito central é a interação dos acadêmicos(as) ligados às licenciaturas, com os alunos(as) e profissionais da educação da rede pública de Belém, por meio da produção audiovisual paraense e amazônica dialogando com o mundo contemporâneo.

As Figuras 13, 14, 15 e 16 são *cards* de divulgação de algumas das atividades realizadas com a participação de discentes e docentes das licenciaturas da UFRA. Primeiro se escolhe um tema e curadoria de filmes, faz-se um estudo dos locais de exibição, divulga-se, oportuniza-se espaços de diálogos, atividades artístico-culturais e educativas. O projeto sinaliza para um cinema que privilegie a ampliação da gama de temas e assuntos sensíveis à sociedade, que não encontram lugar na indústria cultural cinematográfica.

Figuras 13, 14, 15 e 16 – Projeto de extensão Cineclub Jambu Sideral.



Fonte: <https://www.instagram.com/jambusideral/>

O Jambu também desenvolve ações protagonizadas pelos próprios alunos através de oficinas em comunidades consideradas periféricas no contexto urbano. Com isso, os alunos organizam e planejam uma atividade para aquela realidade, a partir de conhecimentos apreendidos no próprio curso e depois socializa por via de uma prática educativa.

Com as atividades listadas aqui, enfatiza-se que todas elas corroboram com a consciência de que a prática educativa exige, de educandos e educadores, a responsabilidade ética com “gentes” que estão em constante formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou apresentar reflexões acerca de práticas educativas desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, nos cursos que formam professores de licenciatura, da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Assumindo a perspectiva freireana, as práticas anunciadas fortalecem uma educação contra-hegemônica, pois oportunizam espaços de conhecimento, problematização, engajamento com causas e ações de impacto social e, o diálogo desenvolvido entre professores e alunos.

Nestas práticas, observa-se o interesse pela humanização, que em Paulo Freire, é uma pedagogia que se compromete e combate todo e qualquer tipo de desumanização à vida de pessoas. Também pela comunhão com a humanização, todos nós, somos seres inacabados, e, portanto, ainda que “estacionados” em uma lógica de fazer educação, podemos fazer diferente do que está dado como imutável, mas pode ser transformado.

São os educadores que se veem educandos que tem provocado no campo da educação, nas práticas educativas tradicionais, desconstruções por via de uma pedagogia de emancipação/humanização. Haja vista que teorias clássicas da pedagogia moderna marginalizam, ocultam e suprimem experiências, saberes e práticas que se diferenciem da lógica padrão.

Deseja-se que este texto possa motivar outros educadores a saírem das salas de aula e promoverem práticas educativas problematizadoras, com caráter transformador, atrelado a um projeto de sociedade livre, crítica e democrática e alinhada à uma Formação de Educadoras que se torna mais efetiva quando relaciona-se aos diferentes contextos e discussões importantes para os futuros espaços de atuação dos licenciados, dentre eles, a **escola**.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-56308455>  
Acesso em: 27 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, p. 04–06, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. DE S.. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 27 out. 2024.

RAMOS, B. S. da S.; SAMPAIO, M. .; SAUL, A. TRAÇOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE NA SALA DE AULA DO ENSINO SUPERIOR: O RIGOR DIALÓGICO NA AÇÃO DIDÁTICA HUMANIZADORA. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 1276–1297, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.70042. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/70042>. Acesso em: 26 out. 2024.

SAMPAIO, Helena. Evolução Do Ensino Superior Brasileiro, 1808-1990.

**Documento de Trabalho.**8/91: Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Educação Superior – NUPES, 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf> Acesso em: 27 out. 24.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.007

# FORMAÇÃO CONTINUADA, TECNOLOGIA E A DESEJÁVEL RELAÇÃO DIALÓGICA

Elaine Adriana Rodrigues de Paula<sup>1</sup>  
Marisa Garbellini Sensato<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo deste capítulo é fundamentar a importância da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação continuada de profissionais da educação, refletir sobre a necessidade de elaboração de um plano de formação que atenda aos anseios e demandas dos profissionais e que, ao mesmo tempo, esteja articulado com o currículo escolar e tecnologias, como determina a legislação vigente. A metodologia incluiu estudo bibliográfico, realização de entrevistas, aplicação de questionários e grupo de discussão que permitiu uma análise mais aprofundada dos anseios e demandas do grupo formador, possibilitou ainda a análise de prosa enredada. O quadro da pesquisa foi constituído pelo grupo gestor das duas escolas municipais de Catas Altas/MG, que ofertam o ensino fundamental, séries iniciais. A pesquisa foi fundamentada nos estudos desenvolvidos por Moran, Fantin, Rivoltella, Hargreaves, Valente, Martino, Almeida, Bacich, Kersh, Orti, Meinerz, Pineda, Callejo, Ibáñez, Godoi, entre outros autores. Os resultados obtidos revelam a intensa trajetória formativa da rede e acabou se constituindo como significativo diagnóstico da realidade da educação municipal, e sinaliza ainda a necessidade de reestruturação do plano de formação e inserção da tecnologia como meio de fomentar o processo formativo dos profissionais da educação de modo que possam promover inovação da prática pedagógica que esteja em consonância com as novas demandas do século XXI.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Tecnologias. Educação. Grupo de Discussão.

1 Mestre do Curso de Tecnologias Emergentes em Educação da Must University – Califórnia - EUA, Autor principal [elainepaula416@gmail.com](mailto:elainepaula416@gmail.com) ;

2 Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP Brasil, coautora [marisasensato@gmail.com](mailto:marisasensato@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O recente impacto causado na história da humanidade pela pandemia do COVID 19, tem instigado profissionais e pesquisadores da área da educação a buscar caminhos para solucionar ou amenizar problemas que emergiram neste sombrio período.

Concomitantemente, vivenciamos um acelerado crescimento do uso e inserção da tecnologia nos espaços educacionais, muitas pesquisas e iniciativas para difundir conhecimento sobre o assunto vem sendo desenvolvidas e socializadas. Neste contexto efervescente é que durante minha pesquisa de mestrado foi observado a necessidade e riqueza da metodologia baseada no Grupo de Discussão com Análise de Prosa Enredada.

Com objetivo de aprofundar conhecimento sobre essa metodologia e levantar dados sobre a rede pesquisada a partir da escuta dos participantes e fomentar o conhecimento sobre o assunto em voga, esse artigo joga luz sobre o capítulo em que discorre sobre a adoção dessa metodologia que se configura como um desafio, pelo fato de propor uma análise de dados mais aprofundada, a partir da escuta e contextualizada.

O resultado da pesquisa está estruturado da seguinte forma: a parte 01, traz a definição sobre o que é o Grupo de Discussão. Na seção 02, segue uma sucinta abordagem sobre como planejar a um encontro baseado na metodologia. A seção 3 do estudo apresenta uma síntese das discussões e alguns resultados da pesquisa que é acompanhado pelas considerações finais.

## METODOLOGIA DA PESQUISA – DECISÕES ACERCA DE ESCOLHAS ASSERTIVAS

Para desenvolvimento da pesquisa, foi realizado estudo bibliográfico, entrevistas, aplicação de questionários e grupo de discussão. A decisão pela abordagem mista pareceu-me mais apropriada por permitir uma análise, qualitativa aliada a dados quantitativos, premissa confirmada por Ortí (2000), conforme citado em Meinerz (2011), onde ele ressalta que as duas técnicas permitem uma análise relacional dos dados quantitativos e qualitativos obtidos através das entrevistas e dos grupos de discussão, que segundo Godói (2015) tem suas origens na Espanha a partir dos anos 1970, quando passou a ser um elemento-chave para a

pesquisa social. Meinerz (2011) contribui com seus estudos e afirma que o grupo de discussão é uma prática de investigação.

Manrique & Pineda (2009), como citado em Godoi (2015) corroboram com meu propósito ao afirmarem que “a finalidade do grupo reside em recuperar a participação ativa do sujeito na pesquisa, outorgando-se a liberdade para expressar sua opinião sobre o sentido de suas ações relacionadas à sua vida cotidiana”. Godoi (2015) também cita Gutiérrez (2009) que destaca o fato de que no GD (Grupo de Discussão) a lógica exclusivamente é dialógica - os participantes conversam exclusivamente entre si, construindo o discurso grupal.

Entende-se que os participantes da pesquisa podem contribuir significativamente para o levantamento e compreensão dos dados, por lhes serem dada a oportunidade de discutir e refletir sobre a própria prática. O autor destaca o papel do moderador/pesquisador que é de tornar-se invisível, afirma: “o que cabe, ao moderador

É devolver ao grupo seu discurso, tal como em uma função de “espelho”, o autor utiliza a expressão de Callejo (2002), isso significa que o moderador dá feedbacks aos participantes e no entender de Ibáñez (2010), “devem espelhar apenas o conteúdo manifesto ou latente do diálogo do grupo. À devolução ao grupo do conteúdo latente, observamos, na experiência prática, produz um efeito interpretativo e reflexivo, melhor seria dizer, de ressignificação simbólica ao grupo”.

Diante do exposto convém lembrar que o moderador deve estar bem preparado para que tenha condição de conduzir bem a discussão. Endosso essa afirmação citando Godoi (2015) que recorre a Gutiérrez (2008) para alertar que “dirigir não significa fechar ou ordenar, mas sim orientar e canalizar o grupo, com o objetivo de evitar percursos improdutivos para o objetivo da pesquisa”. Parafraseando Godoi (2015), é importante desenvolver uma escuta receptiva que estabeleça boa relação entre o pesquisador e o participante da pesquisa, o autor se vale da assertiva de Ibáñez (1989, p. 80) que chama atenção para o surgimento de qualquer questão inesperada que possa enriquecer a pesquisa. Adiante, são apresentados detalhes sobre como se deu a prática do grupo de discussão.

## **GRUPO DE DISCUSSÃO (GD), O PONTO CULMINANTE DA PESQUISA E DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA**

A partir da decisão de colocar em prática o GD, foi necessário determinar como se daria a análise dos dados, entendendo que o estudo de dados qualita-

tivos costuma impor que se lide com grandes volumes de dados (transcrições, gravações, notas, etc.), conforme registrado por Gibbs (2009, p. 18), como citado em Godoi (2015). Ciente dessa condição optei pela Análise de Prosa (AP).

Se engana quem considera que a prática do GD seja simples, de acordo com Meinerz (2011), “a prática de uma escuta atenta, (...) exige abertura por parte do pesquisador. Toda pesquisa tem, em seu processo e em seus resultados, a subjetividade daquele que investiga. Não é, portanto, um processo isento, nem neutro e nem mecânico”.

O processo de coleta de dados precisa ser bem planejado, pois apesar de a análise permear todo o projeto de pesquisa qualitativa, ela se adensa após a obtenção. Assim, entendo que essa fase da pesquisa se constitui numa série de atividades inter-relacionadas dos dados objetivando o alcance de informações com vistas a dar respostas para a questão de pesquisa.

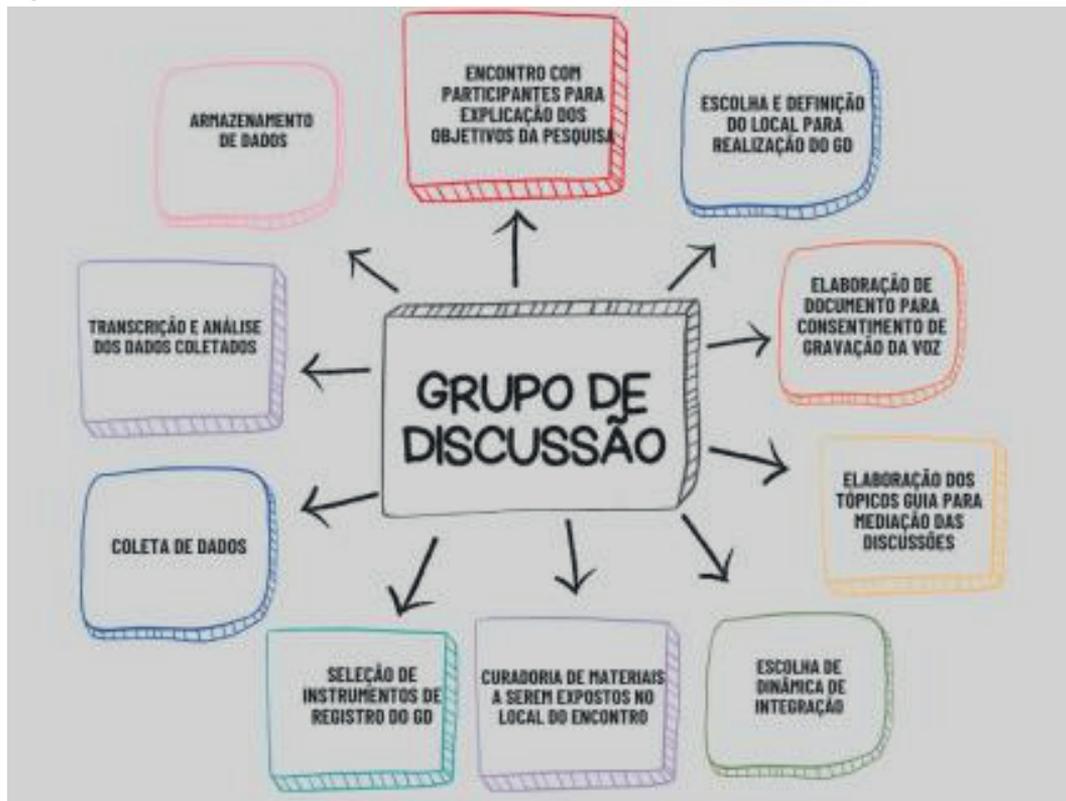
Miranda, Aparício e Silva (2021), recorrem a Creswell (2014, p. 122) para alertar sobre um importante aspecto que deve ser considerado pelo pesquisador, é o fato de que nessa prática não existe amostragem probabilística que permita “fazer inferências estatísticas”, trata-se de “[...] uma amostra intencional que exemplificará propositadamente um grupo de pessoas que pode melhor informar o pesquisador sobre o problema de pesquisa que está em exame.”

André (1983), é mencionado por Miranda, Aparício e Silva (2021), chamam atenção para o fato de que a análise de dados não pode ser feita desvinculada do contexto no qual o tema e pesquisados estão inseridos. Em pesquisa realizada por Nascimento, Farias e Ramos (2019, p. 164), eles afirmaram que era necessário se chegar a “uma maneira de fazer falar os dados produzidos”, o que acontece quando os dados são analisados juntamente com o contexto, esse tipo de análise foi definido como Análise de Prosa Enredada que segundo os autores se desenvolve a partir das diversas ações, desde a escuta das vozes até a escrita do texto enredado, trazendo nossas impressões e a interpretação dada às falas, a observação do contexto da produção de dados também deve ser considerado. Diante da compreensão de que esse tipo de análise favorece uma interpretação mais ampla do tema da pesquisa é que foi feita a opção por aplicá-lo.

De acordo com Godoi (2015) ao mencionar (Callejo, 2001) “o tema da pesquisa, objeto da reunião do grupo, só adquire sentido a partir do moderador, uma vez que é este quem o apresenta”, mas o sucesso do GD se antecipa ao momento de discussão, é no planejamento da prática que se assegura o bom

funcionamento do grupo, nesse sentido, o esquema seguinte, esclarece as etapas que nortearam a prática do grupo de discussão.

**Figura 1** - Etapas desenvolvidas para realização da prática do grupo de discussão.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

A opção para a dinâmica de integração foi: Quem é o outro, o propósito era o participante se apresentar, passar a fala e o colega a seguir deveria fazer a auto apresentação e falar sobre as pessoas que se pronunciaram anteriormente. No intuito de promover mais interação, foi usada uma mascote confeccionada para a atividade, a ideia era que o participante se apresentasse de posse dessa mascote. A todos os participantes expus a analogia, as orelhas grandes representariam meu papel no grupo que era o de ouvir. Tive também a ideia de confeccionar um mimo para cada participante, este seria escolhido pelo colega que lhe concederia a fala, era apenas uma forma de expressar minha gratidão pela contribuição do grupo.

Figura 2 - Mascote e mimos utilizados na dinâmica de integração.



Fonte: Produtos confeccionados pela pesquisadora.

Destaco outras duas fases que foram de suma importância. A primeira delas foi a elaboração de uma pauta com tópicos que poderiam ser úteis na mediação da discussão, os tópicos foram elaborados a partir dos aspectos eleitos no meu projeto de pesquisa. Para além do que desejei investigar inicialmente, percebi durante entrevistas realizadas que o raso conhecimento sobre o orçamento público representa, um entrave em relação a tomada de decisões acerca das ações de formação continuada. O assunto foi incluído na pauta de mediação.

Outro ponto que merece destaque foi a organização do ambiente onde aconteceu o GD, ao ler o referencial teórico me deparei com orientações sobre cuidados com o ambiente, em uma das orientações conversei com a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa Garbellini Sensato. Ela contribuiu trazendo o relato da sua experiência com a prática, a partir daí optei por organizar uma exposição de materiais que remetesse a ações formativas já desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Catas Altas. Selecionei referenciais teóricos, produtos finais elaborados a partir de projetos, um dos meus antigos cadernos de plano, caderno de ex-aluna, entre outros. Incluí na exposição uma pequena mostra que nos remete à cultura da convergência, que de acordo com Martino (2014) baseado em Jenkins (2009), informa que essa cultura inclui mídias tradicionais e digitais e que no fundo a prática pedagógica se beneficia de ambas. Selecionei também citações de renomados autores que abordam a questão da

formação de professores, estas foram fixadas nas paredes ao longo do caminho por onde os participantes passaram para acessar a sala do encontro.

Serpentina ao olhar o espaço deixa transparecer alegria e emoção ao identificar na exposição trabalhos confeccionados em 2005 por uma ex-aluna. Meu Deus do céu! (Exclama e esbanja sorrisos).

**Figura 3** - Materiais utilizados na composição do espaço para o grupo de discussão.



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

Hematita – *Nossa, só faltou o mimeógrafo!*  
Serpentina – *É muito bom ver essa exposição!*

Logo percebi o quanto o espaço foi acolhedor e permitiu uma breve e significativa retrospectiva da formação na rede. Após o acolhimento, socializei com o grupo como se daria o encontro e qual era o meu papel no grupo. As estratégias adotadas possibilitaram o alcance dos objetivos com o GD e permitiram um vasto campo de dados e informações relevantes para a pesquisa.

Para preservar a identidade das pessoas participantes, foi acordado que adotaríamos pseudônimos, por sermos mineiras, a ideia foi para que usássemos nomes de rochas e pedras preciosas. Optei por trazer uma caixa com amostras de rochas e pedras, sugeri que cada uma escolhesse uma com a qual se identificasse, entreguei um papel para anotarem sua escolha.

**Figura 3** - Mostruário de rochas e pedras preciosas, usado para escolha de pseudônimos para as participantes da pesquisa.



**Fonte:** Acervo da Casa do Professor

Todas as participantes se dirigiram à caixa, observaram, conversavam e sorriam. A Serpentina foi a primeira a escolher e foi logo dizendo que o nome lembrava de algo que faz barulho, festa, traz alegria. A turmalina foi escolhida pela participante que sempre gostou dessa pedra preciosa. A Hematita, disse que não sabia porque, mas ao ver a rocha pensou na sua fortaleza. Talco foi escolhida porque a participante simpatizou com a rocha. Presenciar o momento da escolha foi interessante, nenhuma das participantes, quis manter o pseudônimo sob sigilo, ali no grupo, todas falaram em voz alta sobre suas escolhas. A diretoras escolherem Ametista e Topázio. Os nomes de professores que foram mencionados, também foram substituídos por nomes fictícios.

## ALGUMAS DISCUSSÕES E RESULTADOS PROVENIENTES DO GRUPO DE DISCUSSÃO

De modo geral, o fato de todo grupo participante da pesquisa pertencer à rede de ensino a muitos anos e terem ocupado diferentes funções na educação, permitiu que as discussões fossem muito ricas e produtivas, promovendo significativos momentos de reflexão sobre a prática formativa que de acordo com Freire (1997, p. 43) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, se não fizermos uma análise crítica da nossa prática, corremos o risco de nos manter distantes dos nossos propósitos de ensino e de aprendizagem.

Reportando-me aos dados da pesquisa, quando perguntadas sobre o papel do professor diante do novo contexto educacional, obtive como resposta das coordenadoras um momento de silêncio, que precedeu algumas devolutivas.

Talco – (...) nós temos ainda professores que tem medo de dar qualquer trabalho avaliativo, sem ser o trabalho escrito, (...) se não for papel não consegue.

Turmalina – (...) ficar só no papel, só em estratégias assim! (...) eu falei para mudar, fazer uma coisa mais prática, mais lúdica, é para despertar o interesse.

Talco – Outra coisa também, o professor fica muitos anos em uma série, (...) todos os trabalhos antigos, está tudo pronto, você nota isso.

Serpentina – É mais fácil uai, mais acomodação!

Hematita – (...) acho importante, é a respeito da concepção que o professor tem do trabalho dele, (...) se a minha concepção é chegar lá (sala de aula), ter tudo no papel e ser o professor tradicional, eu nunca vou avançar. Ter uma formação que bata nessa tecla, qual é a sua concepção?

Essas falas revelam que o comum ainda são as práticas tradicionais de ensino. Os professores parecem estar perdidos, confusos quanto sua atuação em sala de aula e o grupo de coordenadoras, por sua vez, não está conseguindo potencializar essa discussão. Não deixam transparecer as intervenções adotadas nas situações mencionadas. A situação exposta confirma a urgência em definir e ajustar os rumos da formação continuada que deve ser entendida como uma ação contínua e progressiva, em se tratando de professores, de acordo com Viana, Borges, Tolentino e Fernandes (2013, p. 17 e 23), as autoras destacam que

a formação deve prepará-lo para a atualidade e que essa exige um compromisso de adequação intencional do real ao ideal, onde haja uma articulação entre os interesses individuais e coletivos.

Por ser essa temática fundamental no processo de formação, foi perguntado na pesquisa como é planejado o processo de formação continuada.

*Hematita: (...) a primeira coisa que a gente faz é organizar o calendário escolar, ele que vai alinhar todas as ações que a gente for fazendo durante o ano, e aí eu organizo primeiro a minha parte pra depois organizar a parte dos outros (...), aí eu penso o que que eu poderia, não sou eu que penso na verdade, eu busco nessas andanças na escola, ter nessas formações, nessas reuniões que eu faço com diretor, com coordenador e eles vão me dando pistas, olha nós estamos tendo professores que estão precisando de tecnologia, que não domina. Então a gente vai buscar tecnologia, é de alfabetização (...) são muitas coisas que vem pra gente. A minha parte já fica prontinha com os espaços de formação, eu ainda não sei quais as formações, mas tem os espaços delas garantido.*

A adoção do calendário escolar como alternativa de organizar o plano de formação continuada é um bom ponto de partida, mas é necessário ter objetivos relacionados à formação docente, observar a prática, diagnosticar problemas para propor caminhos que possam conduzir a bons resultados.

A pergunta sobre a definição dos conteúdos de formação a serem contemplados, foi assim respondida:

*Ametista – Depende da necessidade do momento, faz trabalho de campo, é do que é visto dentro da escola, do que está meio precário que precisa estar lembrando (...).*

*Hematita – (...) tenho uma reunião a cada trimestre com o coordenador (...). Para o diagnóstico inicial, em fevereiro (...) faço um quadro geral, uma leitura, uma interpretação de dados e ponho isso em gráficos (...). Não sei quais os alunos, mas sei quantos, por causa dos dados. Então nessa parte aqui a gente vai precisar de atuar mais com esses alunos porque eles estão com maior defasagem (...) passo essas orientações com base nos dados que elas me entregaram, aí elas voltam para trabalhar com os professores. É um ciclo né? Aí elas trabalham. (...). Terminou o primeiro trimestre, eu já fiz duas reu-*

*niões com elas, a primeira para apresentação dos dados gerais que elas me entregaram. A segunda, eu vou levar algum texto para embasar o que elas precisam. (...) no final de cada trimestre, é hora delas trazerem para mim os dados que elas levantaram.*

Pesquisadora - Isso ajuda a pensar no ano seguinte? Em termos de conteúdo de formação?

Hematita - *Sim. Por que, se a gente está com uma defasagem muito grande de alunos lá na consolidação, a gente vê português, por que a maioria, é cultural né?(...) a gente observou, que a matemática também é muito importante e está ficando para trás.*

Hematita - *Você coloca aí a questão da elaboração de um projeto de formação, por que a gente não tem, (...) geralmente em novembro eu pego o calendário (...) o SEBRAE, tem uma proposta para gente, então eu chamo e falo que é o momento de colocar, tanto é que colocou para esse ano e a gente não teve.*

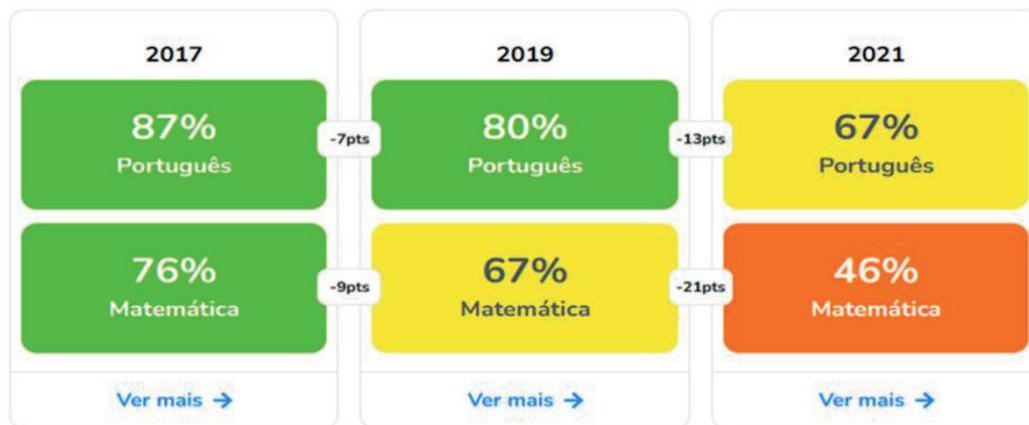
As informações revelam que os temas vão surgindo no decorrer do ano, observa-se que a formação às vezes é pensada incluindo parcerias que não acontecem. É empreendido muito tempo e esforço no diagnóstico que cada professor faz de seus alunos. Essa prática é adotada na rede há muitos anos, penso que os professores já desenvolveram autonomia para diagnosticar os saberes das crianças para pensar em estabelecimento de metas, estratégias e análise de resultados ao longo da aprendizagem. O auxílio deveria priorizar professores que ingressam na rede ou os que ainda apresentam dificuldade nesse quesito, por que há aqueles que realizam com maestria essa atividade. As conclusões da equipe sobre os problemas são os mesmos disponibilizados na plataforma QEdU, que de acordo com indagação minha, não é um conteúdo acessado pela equipe.

Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini (2002, p. 17), sobreavisam que; “quando se elabora um plano de formação, é preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas”. Os escritores consideram essa etapa essencial para definição do calendário de formação, que segundo eles não deve apenas ser pensada e “sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam”.

### Aprendizado adequado

Percentual de estudantes com aprendizado adequado.

Pública 5º ano



● ≥ 70% Aprendizado
 ● ≥ 50% Aprendizado
 ● ≥ 25% Aprendizado
 ● < 25% Aprendizado

\* A cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos Pela Educação, de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado e a cor amarela de que ainda se está um pouco abaixo desse percentual. Já a cor laranja, na visão de que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstra aprendizado adequado. Por fim, a cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem.

Fonte: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/3115359-catas-altas>

Sensato (2017, p. 99) traz em sua pesquisa contribuições que enfatizam a necessidade de pensar em planos de formação que não sejam unilaterais, ela ressalta a importância de investigar o ponto de vista dos professores, alunos, pais e comunidade. Professores podem contribuir por que conhecem a realidade da sala de aula, a autora destaca a importância de considerar os saberes dos professores. Essa assertiva corrobora com a certeza de que o grupo de discussão é uma potente ferramenta de trabalho. O fato de os professores não serem incluídos nas decisões relacionadas à formação continuada faz com que não se sintam parte do processo.

Outro ponto da pesquisa que merece destaque foi a indagação sobre como se dão os encontros de formação, mesmo tendo experimentado momentos de formação virtuais que foram significativos a modalidade presencial prevalece.

Estratégias utilizadas para formação.



**Fonte:** Questionário respondido pelas coordenadoras (google forms).

Sob esse aspecto, comungo com a assertiva do Moran (2018, p. 35), “com as escolas cada vez mais conectadas à Internet, os papéis do educador se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades”. Por isso, acredito que o professor precisa se relacionar com a tecnologia, para que possa fazê-lo com seus alunos. Essa assertiva é totalmente justificável quando se considera o raciocínio ainda do Moran (2013) que reconhece a possibilidade de avanços na aplicação contemporânea das tecnologias na educação em instituições de ensino, quando se promove a capacitação de docentes, objetivando torná-los mais competentes. Ele acrescenta “a tecnologia se apresenta como meio de potencializar a formação, por que tem o poder de incluir a todos, não há distância que impeça a tecnologia de chegar”.

Quando, no grupo de discussão, se levanta a questão do uso de tecnologia em sala de aula as falas das coordenadoras revelam que já perceberam as inseguranças dos professores, mas há de se conscientizarem, conforme dito por Lerner (2002) que é necessário apurar o olhar do formador porque “quando muitos professores apresentam os mesmos problemas, o mínimo que tem que fazer o capacitador é se perguntar por que os apresentam e tentar entender quais são e em que consistem os problemas que estão enfrentando”.

Compartilho com a colocação da autora porque ao perceber as dificuldades do grupo em formação é preciso repensar as ações formativas, acredito que o momento de discussão em grupo fez emergir essa necessidade, observação que é reforçada pela afirmação da Turmalina que diz “eu vejo que isso é uma prática que ainda precisa ser melhorada”.

A Serpentina faz uma reflexão que dialoga com os dizeres da Turmalina “a gente precisava de uma formação mesmo, mão na massa”. Cabe salientar a

observação acerca da relação do dizer da Serpentina com o conceito de construcionismo, sintetizado por Papert (1980) “dando-se às crianças boas coisas para se fazer elas poderão ‘aprender fazendo’ muito melhor do que [aprendiam] antes”. O uso transpor esse conceito e usá-lo também para o grupo de professores que conforme, Sensato (2022, p. 21) baseada em Valente (2000), sustenta que é fundamental que o professor tenha “[...] predisposição para atuar como agente de aprendizagem ao longo da vida, criando para si próprio as oportunidades de lifelong learning”. A aprendizagem deve permear o fazer pedagógico, professor deve estar em constante movimento pela busca de novos conhecimentos. Para reforçar essa premissa recorro novamente a, Sensato (2022) que evoca Perrenoud (1999, p. 160), “[...] administrar a própria formação significa participar de procedimentos pessoais e coletivos de auto formação.

A Ametista endossa a necessidade do lifelong learning quando diz “acho também que o professor tem que buscar mais. Teve formação em TICs, a Secretaria ofereceu, poucos foram (...)”. Ela sustenta sua colocação dizendo “não é por falta de tempo, porque tem módulo. No módulo o professor pode ligar a tela e explorar. Então o que é entendimento de módulo? Para que serve meu módulo? É para mim aperfeiçoar, fazer planejamento, estudar?”. As colocações expõem uma condição que é ofertada pela instituição de ensino, mas pouco utilizada no processo formativo. “O professor está precisando de explorar, eu acho que é falta de conhecimento, não é por que não quer, é falta de conhecimento de “manusear” a tela”. Essa fala da entrevistada revela que o fazer está estritamente relacionado ao aprender, se o professor não manuseia ele encontrará empecilhos que poderão limitar seu desenvolvimento.

Blikstein (2016), expõe a ideia de que professores podem ser facilitadores quando eles se permitirem assumir o papel de quem está aprendendo de novo. O próprio autor, baseado em Cavallo (2004) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores deveria estar baseado nos mesmos princípios que é desejado que sejam usados com os alunos, ele acrescenta ainda que professores também deveriam passar por situações de aprendizagem que os façam experimentar e criar novos conhecimentos. Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Allessandrini (2002, p.17) robustecem essa premissa ao afirmarem que a formação não deve se constituir como reprodução, é necessário prever as transformações. Nesse sentido é importante considerar a realidade dos professores para se chegar a inovações.

Diante do exposto, é evidente a urgência em compreender que o uso de tecnologias não significa levar para a sala recursos midiáticos se estes não estiverem contextualizados, ainda, não deve ser entendido como a necessidade de ser aulas voltadas para o ensino de uso das tecnologias, estas devem ser utilizadas de modo transversal, de maneira que possam favorecer o aprendizado.

Bacich (2018, p. 141), ressalta que “deve ficar claro que as tecnologias digitais, no processo de formação continuada, são utilizadas com o objetivo de oferecer mais interação, e não para, meramente, transmitir conhecimento”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentado revela apenas uma parte da pesquisa que foi realizada, trazendo alguns recortes do grupo de discussão que se configuraram como importantes sinalizadores da necessidade de se ouvir os profissionais diretamente envolvidos com a educação ofertada no município, ressaltando que a metodologia baseada na abordagem mista com foco no grupo de discussão com análise de prosa enredada possibilitou o alcance dos objetivos propostos.

O grupo de discussão se consolidou como um rico espaço não só de levantamento de dados, mas de reflexões, que contribuiu para abordagem de diversos aspectos formativos. Compreender atitudes que são tomadas, considerar o contexto em que elas são necessárias e tomar como análise seus impactos foi extremamente relevante no processo formativo da equipe pedagógica. Evidenciou-se o fato de que a metodologia poderia ser utilizada como estratégia para sondar os problemas ou demandas formativas da rede. O grupo de discussão se configura ainda como prática a ser melhorada e adotada em ações da rede.

Abriu-se um vasto campo de percepção e observação do quanto a educação é composta por questões que se complementam e tomá-las de forma isolada não nos permite obter uma visão clara do que se pretende tomar como objeto de análise e reflexão. Houve a compreensão de que é urgente e necessário a elaboração de um plano de formação continuada que seja pensado pelo coletivo, onde a tecnologia esteja a serviço da otimização do tempo, da divulgação e socialização de boas práticas e o encurtamento de prazos e distâncias.

## 4 REFERÊNCIAS

- BLIKSTEIN, P. (2016). Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-970220164203003>. Acessado em 21 de maio de 2023.
- FANTIN, M. & RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola, Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP. Papirus. 2013
- FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo SP. Paz e Terra, 1997.
- GODOI, C. K. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020150603>. 2015
- KLERING, E. H., VARGAS, M. T. e KERSCH, D. F. Frustrante e animador”: identidade, pensamento computacional e o professor na formação continuada. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813v62120238664283>. Acessado em 23 de 2023. 2023
- LERNER, D. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed Editora. 2002
- MARTINS, A. P. S. e KERSCH, D. F. Novos tempos, novas perspectivas: ressignificando a escrita reflexiva na formação inicial de professores na construção do letramento didático-digital. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469820700>. Acessado em 29 de maio de 2023.
- MEINERZ, C. B. (2011). Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/16957>. Acessado em 20 de junho de 2023.
- MIRANDA, N. A., APARÍCIO, A. S. M. e SILVA, A. A. C. (2022). Análise de prosa e grupo de discussão: alternativas metodológicas para o mestrado profissional em educação. Disponível em: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.8404>. Acessado em 21 de junho de 2023.
- MORAN, J. M. (2013). A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas SP. Papirus Editora.

MORAN, J. M., Masetto, M. T. e Behrens, M. A. (2015). Novas tecnologias e mediação pedagógica. São Paulo.

SENSATO, M. G. Contribuições do projeto especial de ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização. São Paulo. PUC. 2017.

SENSATO, M. G. Currículo de formação inicial de professores de um curso de Licenciatura em Letras a distância. São Paulo. PUC. 2022.

VEIGA, I. C.; Silva, E. F.; VIANA, C. M. A.; BORGES, L. F.; TOLENTINO, M. A. H. & FERNANDES, R. C. A. A escola mudou. Que mude a formação de professores! São Paulo. Papyrus Editora. 2011.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.008

# ESTRUTURA ESCOLAR E AS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO EM GEOGRAFIA

Vanderson Viana Rodrigues<sup>1</sup>

## RESUMO

O trabalho aborda as experiências vivenciadas durante o estágio obrigatório para o Ensino Médio na Unidade Integrada Santa Tereza, localizada em São Luís – Maranhão. Exploramos as relações entre as experiências e cotidianos dos alunos, dos professores na disciplina de Geografia, destacando os fundamentos conceituais e sua influência da vida social e cultural dos estudantes, ou seja, com base nas vivências cotidianas dos alunos, como o professor de geografia tem usado tais cenários práticos dos alunos na aula. Nosso foco foi promover a discussão crítica e o questionamento, especialmente no contexto das Ciências Humanas e sociais aplicadas, visando desenvolver competências e habilidades. Ressaltando que na Ciência Geográfica existem diversas entrâncias conceituais que norteiam o pensamento crítico e o posicionamento frente a ações e acontecimentos que demandam do cidadão ações coerentes, que surgiram devido à complexidade da sociedade. Esses conceitos científicos não são prontos ou acabados, é necessário percorrer um longo caminho para encontrar seus significados permitindo o entendimento de seus conteúdos e as suas aplicações, ou seja, as noções e conceitos estão em constante reformulação, sendo redefinidos e aprimorados a cada avanço científico e filosófico, o que demanda do professor de geografia um maior aprofundamento em sua ciência, para com isso ajudar os alunos a construir seus conceitos éticos, políticos

1 Doutorando em Geografia – PPGeo/UNICAMP/Campinas/SP; Mestre em Geografia – PPGG/UEPA/Bélem/PA; Licenciado em Geografia – UEMA/São Luís/MA; Bacharelado em Geografia – UEMA/São Luís/MA; Tecnólogo em Gestão Pública - Estácio/São Luís/MA; Pós-graduado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho – UFPI/Teresina/PI, Pós-graduando em Geografia do Brasil - FAVENI, Pós-graduado em Meio Ambiente, Desenvolvimento e Sustentabilidade – UCAM; vanderson2016rodrigues@gmail.com

e sociais a partir da Ciência Geográfica. Assim, pondo em prática o conjunto posto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC para os anos iniciais e para o “novo” Ensino Médio. Nosso objetivo foi encontrar maneiras de superar as dificuldades enfrentadas diariamente, buscando aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizado oferecidas pela vivência dos alunos em seu ambiente cotidiano. Neste sentido, observamos e registramos as atividades dos alunos e professores na escola, trabalhando com a realidade local e trazendo situações cotidianas para compartilhar novas ideias e saberes.

**Palavras-chave:** Ciência Geográfica, Ensino Médio, Aluno, Professor, Vivências.

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade de reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de luta é formadora (Paludo, 2012, p. 286).

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira veio se (re)moldurando ao longo dos anos, governo a governo, seguindo linhas que busquem mudar a situação das escolas e a realidade de grande parte dos alunos, neste sentido inúmeros programas entram e saem de vigência. É de extrema importância ressaltarmos que as políticas governamentais ligadas ao Ministério da Educação – MEC, não são políticas pensadas para além da gestão de quatro anos de um governo, o que acarreta descontinuidade dos programas afetando assim os resultados esperados.

la educación pública tiende a decrecer, a pesar de la atención dispensada en los últimos años. Por otro lado, la enseñanza proporcionada por las instituciones particulares gana espacios, sin embargo no consigue solucionar los graves problemas de la educación del país, pues eleva aún más la exclusión social. Pensar en una educación para el ciudadano se torna difícil debido a los métodos de selección para el ingreso a la enseñanza superior. Se vuelve difícil, de esta manera, prever el destino del sistema educativo brasileño (Kupper, 2020, p. 50).

As escolas brasileiras estão dentro de uma conjuntura de desarranjos e descontinuidades, estado este que se agrava nos anos iniciais do ensino, contudo é nessa conjuntura que entramos em contato com o ambiente educacional no estágio obrigatório do ensino fundamental, encontramos inúmeros desconjuntado e problemas, contudo ser dinâmico e desempenhar um trabalho diferente do cotidiano é necessário, então entramos na escola com uma missão de compreender como ser um professor diferente e didático, enfrentando os percalços e mudanças conjunturais na educação.

No caso dos cursos de licenciatura ou formação de professores, as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (Brasil, 2020, p.17).

Tendo como conjuntura posta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para os anos iniciais e para o novo ensino médio (Brasil, 2018), sendo mudanças na estrutura do sistema atual do ensino de todo o Brasil, tanto para a rede pública como para a rede privada de ensino.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio para as licenciaturas como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular” (Brasil, 2008, Art. 1º), tal legislação tem como complemento, a lei indica que o estágio “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008, Art. 1º, § 2º).

O estágio enfrenta alguns percalços em seu percurso de fixação, contudo os professores orientadores (na universidade e na escola), e os alunos envolvidos têm buscado desenvolver as atividades chaves do programa com grande atenção e articulação, driblando os entraves e fortalecendo o trabalho a partir do aluno. Para o pesquisador Piconez (1991) o estágio é para o aluno uma “oportunidade de verificar o acerto de sua escolha profissional, já que é o momento em que a situação ensino-aprendizagem se realiza em toda a sua plenitude”.

O Estágio Supervisionado no Ensino Médio é essencial na formação de futuros docentes, no estágio o acadêmico tem a chance de escolher se a licenciatura realmente é a carreira a seguir em seu futuro profissional. O acadêmico tem um contato maior com o ambiente em que estará atuando no futuro, tem a oportunidade de observar como é estar em sala de aula, observar os melhores recursos didáticos a serem utilizados para se obter um bom resultado no ensino aprendido dos alunos e como deve ser o contato entre professor e aluno (Santos & Morais, 2017, p. 01).

As ações do estágio desenvolvido pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, ao longo dos quatro meses de atuação tem desenvolvido um trabalho de base com ações e organizações integradas as demandas dos docentes e discentes assistidos pelo programa, discutindo a educação e a realidade vivenciada no dia a dia da escola campo, assim como as respostas dadas pelo estado e pela escola as necessidades dos alunos, destacando também o papel do professor como facilitador ao destaque do aluno como protagonista da sua educação, o que para Freire (1996,

p. 24) é dito como “aprender precedeu ensinou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.

Este trabalho tem por objetivo geral a reflexão sobre de modo específico da relevância das ações cotidianas e da inserção do aluno no processo ensino e aprendizado no estágio obrigatório do ensino médio, e a capacidade de raciocinar geograficamente. Tendo como conhos específicos: a) Propiciar análises críticas dos desafios e paradoxos relacionados à prática profissional docente em termos de ensino e aprendizagem da geografia enquanto raciocínio; b) Compreender o protagonismo dos professores e alunos das redes de ensino na formação de ambos, se referindo mais especificamente aos saberes e experiências escolares em geografia.

Neste artigo apresentaremos o trabalho desenvolvido no Unidade Integrada Santa Tereza. A escola apresenta uma conjuntura de extrema relevância para o desenvolvimento do estágio em geografia, pois a mesma conta com turmas do ensino médio e fundamental, o que torna a conjuntura mais ampla e complexa, assim o trabalhos dos estagiários teve como alvo a inserção dos conteúdos da universidade, os traduzindo em práticas nas salas de aula e em novas abordagens pedagógicas, tendo foco as experiências dos alunos em sua vivência cotidiana e nas práticas dos professores em sala de aula – abordagens, percalços, desafios e experiências. “[...] de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (Garcia,1999, p. 29).

## METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foram levantadas referências bibliográficas relativas ao assunto em órgãos e instituições públicas, bem como em sites especializados (a exemplo dos portais do MEC e do INEP) sobre a temática estudada e sobre o projeto do RP, que servirão de subsídios para todas as etapas do trabalho (Pisciotta, 2003).

Para Demo (2009, p.22) esse conjunto de teorização e fontes é o “domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência”

A pesquisa tem por finalidade conhecer as contribuições científicas efetuadas sobre determinada temática. Parte-se do

pressuposto de que a pesquisa teórica não deve ser considerada mera repetição do que foi dito ou escrito, mas, sim, um campo que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, o que possibilita análises inovadoras (Silva & Mendes, 2013, p.208).

Nesse sentido, a construção de bases teóricas antes de ir a campo é de suma importância, haja vista a construção de um conjunto pedagógico ao professorando, ou seja, por mais que a graduação já tenha subsidiado um acúmulo de informações e técnicas de como ser/fazer professor, é essencial essa retrospectiva do conhecimento “inicia-se pela classificação que implica dividir o todo em partes, nomeando-as por ordem e colocando cada uma no seu lugar, sob um determinado critério, que é a base da divisão (Silva, 2015, p. 74).

O estágio foi dividido em duas partes, a primeira foi realizada em sala na Universidade Estadual do Maranhão, com aulas e micro aulas orientadas. Nesta parte compreendemos a importância do estágio do ensino médio e a conjuntura da BNCC para o ensino e para as ciências humanas, esse período teve início em março de 2019 e foi até maio do mesmo ano.

Na segunda etapa de maio a junho de 2019, teve-se como foco a preparação dos alunos estagiários e a formação do supervisor (professor da escola), além do desenvolvimento de orientações conjuntas, na ambientação na escola, e a elaboração do plano de trabalho do mesmo e planos de aula, também tivemos regências em sala com os alunos.

Sobre pesquisa de campo, Fonseca (2002, p. 37), fala que:

a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto as pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (Fonseca, 2010, p.37).

Em um primeiro momento ocorreram alguns encontros de formação para trazer a luz reflexos da vivência em sala de aula, assim como os possíveis cenários que poderiam ser encontrados nas escolas campo, neste sentido foram discutidos diversos textos sendo que foram de grande ajuda nesta fase inicial do estágio.

Objetivando coletar informações e conhecer o ambiente escolar, e a interação professor aluno e a geografia. Importante frisar que durante este período de vigência do estágio também vem sendo realizado acompanhamento

e observação do trabalho desenvolvido em sala semanalmente, assim como o planejamento e execução de atividades correspondentes aos conteúdos ministrados, junto com o professor titular. Os registros fotográficos dos acontecidos, vem sendo realizados em todas as visitas a escola, que em geral vem ocorrendo durante as quintas feiras de cada semana.

Para alcançar os resultados pretendidos, realizou-se a tabulação de alguns dos dados coletados em campo, além da elaboração de um mapa temático utilizando programa CorelDraw X7 (64-bit) e a adequação dos croquis feitos na escola dos fluxos e explicações da gestão da escola e do projeto pedagógico vigente, também nos utilizamos de imagens de satélites *Landsat/Copernicus* 2019, coletadas nas bases do *Google Earth Pro*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino da Geografia deve proporcionar aos alunos um contato mais próximo da realidade que os cerca, cujo espaço é dinâmico e sofre mudanças em detrimento das ações humanas, fazendo com que o homem seja sujeito e agente, parte desse processo histórico. Essa consideração aponta-nos a direção da articulação entre o conteúdo específico e o processo de ensino-aprendizagem: a concepção que temos de Geografia deve estar relacionada à concepção de Educação.

De acordo com Araújo (2009):

A educação geográfica proporciona ao estudante a compreensão de mundo tendo-se como escala uma perspectiva global, mas também representa uma possibilidade de compreender o seu entorno, o seu local de moradia, as relações que se estabelecem entre o global e o local e vice-versa (Araújo, 2009, p.10.)

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado, constantemente em transformação, do qual ele faz parte e, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido socialmente.

Callai (2005) salienta que a:

Geografia é uma ciência social, que ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma

coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (parte do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou fragmentos do espaço. [...] A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens que estão inseridos num processo de desenvolvimento (Callai, 2005, p.247).

Baseado nisso, dentro da Geografia existem diversas entrâncias conceituais que norteiam o pensamento crítico e o posicionamento frente a ações e acontecimentos que demandam do cidadão ações coerentes, que surgiram devido à complexidade da sociedade.

Esses conceitos científicos não são prontos ou acabados, é necessário percorrer um longo caminho para encontrar seus significados permitindo o entendimento de seus conteúdos e as suas aplicações, ou seja, as noções e conceitos estão em constante reformulação, sendo redefinidos e aprimorados a cada avanço científico e filosófico, o que demanda do professor de geografia um maior aprofundamento em sua ciência, para com isso ajudar os alunos a construir seus conceitos éticos, políticos e sociais a partir da ciência geográfica.

#### 4.1 LOCALIZAÇÃO E HISTÓRICO DA ESCOLA CAMPO

O estágio foi realizado desenvolvido em parceria com o Unidade Integrada Santa Tereza, escola de ensino médio e fundamental, da rede estadual e municipal de educação, localizada na capital maranhense, no bairro da Cidade Operária Unidade 203, Rua 203, s/n, Polo I (Figura 1).

Privilegia-se a instituições de ensino inserida no contexto sócio espacial em que moram os alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA. Entende-se que esta proximidade é de grande valia para se ter um envolvimento entre os alunos da escola e o estagiário, pois neste contexto as relações das vivências se tornam mais igualitárias e mais dinâmicas tendo-se uma capacidade de intervenção do licenciando frente à realidade educacional experimentada ainda mais correspondente a vivenciada pelo aluno.

**Figura 1** – Localização geográfica da Unidade Integrada Santa Tereza



**Fonte:** Rodrigues, 2019.

Conforme Callai (2013, p. 115):

A formação do professor de Geografia deve estar referida a dois momentos: 1) a habilidade formal; 2) a formação num processo. A primeira é restrita à duração do curso de licenciatura e apresenta as características que vão depender da instituição em que é realizada. A segunda é permanente, decorre do “pensar e teorizar a própria prática” e se insere na integração do terceiro com o primeiro e segundo grau (atualmente universidade e ensino básico).

No sentido de contribuir para o desenvolvimento social, entendemos que a Universidade tem como uma de suas funções construir conhecimentos e formar profissionais aptos para bem atuarem no seio das comunidades, menos favorecidas e abastardas do foco central do estado.

Nesse sentido o próprio curso de graduação deve permitir aos licenciados que exercitem uma prática de sala de aula que não seja a mera repetição de conteúdos transmitidos a cada semestre, mas com uma linha metodológica que articule o ensino e a pesquisa. O professor da universidade deveria dar condições para que o próprio aluno consiga transformar as informações, as leituras, as discussões

e exposições em sala de aula em um conhecimento organizado por ele próprio, isto é, que ele faça a construção de sua aprendizagem, exatamente aquilo que será exigido dele em sala de aula dos Ensinos Fundamental e Médio (CALLAI, 2003, p. 121).

Entendemos que a conjuntura posta na educação brasileira demanda uma formação crítica e adaptável, onde o professor necessita ser multifuncional em sala de aula, buscando sempre o interesse do estudante e a sua autonomia no pensar e ser cidadão.

Para as professoras Ribeiro & Silva (2021, p. 3):

o modo como a Geografia compreende o mundo também contribui para sua construção, tornando-o sustentável e racional. Referente a isso, por meio dessa ciência pode-se fazer uma leitura coerente da relação entre espaço e técnica e, a partir dessa abordagem, determinar o equilíbrio da conexão entre técnica e natureza e, instrumentalizando o homem a poder refletir e decidir sobre as ações que irá empreender nesse contexto.

A Unidade Integrada Santa Tereza conta com uma estrutura física relativamente confortável para a realização e ambientalização dos estagiários, no entanto, essa estrutura só foi possível graças à reformulação do sistema educacional do estado do Maranhão em 2015, na qual a escola passou por uma reforma completa em sua estrutura física (Figura 2), pois até então a escola era tida como a com piores indicadores educacionais do município de São Luís para o ensino médio, havendo diversas ocorrências de brigas e conflitos no local, além de uma má gestão educacional (Figura 3).

**Figura 2** – Fachada da escola em 2015



Fonte: O ESTADO, 2015.

**Figura 3** - Fachada da escola em 2019



**Fonte:** Rodrigues, 2019.

Atualmente a escola conta com diversos mecanismos físicos infraestruturas e com diversos equipamentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos professores, alunos e estagiários, importante destacar que a infraestrutura está atrelada a conjuntura da rede estadual, onde a falta de recursos e empenho dos gestores fragiliza tais mecanismos (Tabela 1).

**Tabela 1** – Infraestrutura e equipamentos disponíveis na escola

INFRAESTRUTURA	EQUIPAMENTOS
Alimentação escolar para os alunos	TV
Água filtrada	Copiadora
Água da rede pública	Projektor multimídia (datashow)
Energia da rede pública	
Esgoto da rede pública	
Lixo destinado à coleta periódica	
Acesso à Internet	

**Fonte:** MEC, 2018

No que tende as dependências e espaços disponíveis na escola segundo o censo escolar de 2018 do Ministério da educação temos (Tabela 2). Ver tais pontos nos ajuda a compreender a temática como um conjunto, assim, [...] faz parte de um processo de investigação que permite a inserção do geógrafo pesquisador na sociedade, reconstruindo o sujeito e, por consequência, a prática social, permitindo o aprendizado de uma realidade, à medida que oportuniza a vivência em local do que deseja estudar (Suertegaray, 2002, p.110).

**Tabela 2** – Dependências da escola

11 salas de aulas	Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
67 funcionários	Sala de secretaria
Sala de diretoria	Banheiro com chuveiro
Sala de professores	Refeitório
Laboratório de informática	Dispensa
Quadra de esportes coberta	Almoxarifado
Quadra de esportes descoberta	Auditório
Cozinha	Pátio coberto
Biblioteca	Pátio descoberto
Sala de leitura	Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
Banheiro dentro do prédio	Sala de secretaria

Segundo os últimos dados divulgados pelo órgão gestor do Exame Nacional para o Ensino Médio o ENEM sobre o ano de 2015 (último ano com dados individuais divulgados no site do INEP para esta escola) a escola obteve alguns resultados não muito bons, contudo, com a atual conjuntura e estrutura da escola espera-se que os futuros dados a serem divulgados tenham um melhor resultado (Tabela 3).

**Tabela 3** - Média da Escola no Enem 2015

<b>Participantes:</b>	132 alunos - Taxa de participação: 80,30%
<b>Redação:</b>	504,91
<b>Linguagens e Códigos:</b>	485,73
<b>Ciências Humanas:</b>	541,50
<b>Matemática:</b>	443,22
<b>Ciências da Natureza:</b>	444,67

**Fonte:** Enem, 2015.

A escola teve seus dados do Índice de Desenvolvimento para a Educação Básica – IDEB, divulgados até o ano de 2017 (Tabela 04)

Para a avaliação da qualidade do ensino médio, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ao contrário da Prova Brasil, ele não é obrigatório e não é aplicado nas escolas. Os alunos que desejam fazê-lo se inscrevem no Inep, que oferece o exame em datas e locais específicos. O Enem também é usado pelas uni-

versidades como um dos elementos para seleção de alunos que pretendem entrar no ensino superior (Freitas, 2012, p. 715)

**Tabela 4** - Índice do IDEB da escola

Ano	Ideb	Projeção Ideb	Município Ideb
2005	5.0	-	3.3
2007	4.0	5.0	3.6
2009	4.0	5.0	4.0
2011	4.0	5.0	3.9
2013	3.0	5.0	3.8
2015	4.0	6.0	4.0
2017	5.0	6.0	4.8
2019	-	6.0	5.0
2021	-	6.0	5.3

Fonte: IDEB, 2017.

Atualmente a escola conta com um empenho dos professores e dos gestores em organizar diversos matérias e conteúdo que possam está preparando os alunos a vivenciarem e também aprofundar seus conhecimentos sobre as provas do ENEM e os IDEB e seus conteúdos programáticos assim como aulas de reforço e de projetos de vida, que contextualizam os conteúdos no que é vivenciado pelos alunos no dia a dia. “Ser um profissional do ensino fundamental e médio, na sociedade contemporânea, não é tarefa fácil, visto que existem diversos fatores capazes de influenciar o exercício profissional docente, desde sua formação até a constituição profissional” (Ribeiro & Silva (2021, p. 18).

## 4.2 O TRABALHO DESENVOLVIDO

Como indicado no período em que estivemos em sala, ainda na universidade, os conteúdos ministrados e o trabalho desenvolvido foram baseados no que o professor titular de geografia da escola nos orientou, utilizando o livro didático e atividades simples de análise em sala, onde o aluno tinha autonomia de seguindo os conteúdos ministrados e o seu conhecimento do cotidiano responder a atividade.

a formação do professor de Geografia deve levar em conta que os professores de Geografia são agentes sócio educacionais imprescindíveis para fazer com que, com base nas aprendiza-

gens correspondentes, os alunos aprofundem as suas leituras de mundo, estimulando o pensar espacial e o raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2011; BNCC, 2017).

Aqui, em comunhão com a proposta do professor titular, e para fazer valer didaticamente o plano de atividades da disciplina de geografia, e até para melhor visualizar as possibilidades de intervenção pedagógica nas aulas e nas regências, elenca-se três grandes temas de análise: a) usos dos livros e de outros recursos didáticos; b) problematização de conceitos-chave da geografia: espaço, região, território, paisagem, lugar etc.; c) posicionamento político e condução das aulas.

Neste sentido para contemplar as ações das regências pedagógicas foram realizadas ações durante o período de ação na escola, assim em sala de aula seguindo o conteúdo trabalho pela professora com o uso do livro didático, tendo em vista o livro didático que é o direcionados do professor no desenvolver de suas aulas, sendo este o principal instrumento pedagógico na construção do conhecimento, mais não o único, pois o livro traz a base para a desenvoltura da didática do professor, e o professor deve ser o mediador nesta empreitada, trazendo-se como mediador no modelo horizontal de educação, contudo foi realizada intervenções nas aulas, regência em parte de um conteúdo ministrado e roda de discursão com os alunos, além disto foram realizados trabalho de planejamento e gestão escolar.

Destacamos nesta conjuntura que o estágio curricular é compreendido conforme:

Como um processo de experiência prática, que aproxima o acadêmico da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício de sua profissão. É um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos alunos de graduação, sendo, também, um lugar de aproximação entre a universidade e a sociedade, permitindo uma integração à realidade social e assim igualmente no processo de desenvolvimento do meio como um todo, além de ter a possibilidade de verificar, na prática, toda a teoria adquirida nos bancos escolares (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 11).

As ações realizadas em sala sobre o conteúdo de oceanos foram muito importantes na implantação compreensão da turma e dos alunos que sobre nossa regência, sendo uma atividade proposta pela sequência do livro didático, mais que surtiu grande efeito entre os alunos, pois correlacionamos com a ilha em que moramos e com os mares e oceanos exemplificados no dia a dia deles.

Assim demos ênfase ao reconhecimento da importância socioambiental, socio-cultural e socioterritorial dos estudantes.

Nas atividades desenvolvidas em sala com os alunos, tanto em horários de aula como em outros momentos, inúmeras correlações entre o dia a dia deles e os conteúdos abordados em disciplinas das ciências humanas são abordados, na oportunidade também foi discutido as relações entre as políticas públicas de gestão territorial e das áreas protegidas e as ações governamentais, assim como suas ações e estratégias, também se tratou sobre os impactos da má gestão dessas áreas.

Com as atividades desenvolvidas na escola junto aos alunos e com a professor titular, conseguimos ter um melhor aprofundamento e aplicação das discussões tidas na academia, assim como a visão mais ampla da sala de aula e sua abrangência na vida do professor e do aluno, assim como um melhor entendimento das relações profissionais no ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estágio supervisionado, mergulhamos em diversas leituras com o propósito de desvendar não só o funcionamento da escola, mas também a complexa dinâmica do professor de geografia em sua atuação em sala de aula. Nosso objetivo era ir além, buscando aprofundar-nos nas discussões sobre a educação geográfica e seus profundos impactos na vida dos estudantes e educadores. Reconhecemos tanto os alunos quanto os professores como protagonistas ativos no processo de construção do conhecimento, ambos guiados e fortalecidos pelo poder transformador da educação.

Ao longo das atividades realizadas e dos momentos vivenciados na escola, pudemos internalizar a importância fundamental do estágio em Geografia. Não apenas nos proporcionou uma compreensão mais ampla e uma desenvoltura mais eficaz em sala de aula, mas também estabeleceu uma conexão vital entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica no ambiente escolar. Com isso, compreendemos a relevância desse momento tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para nossa formação como futuros educadores.

O estágio revelou-se um instrumento valioso para a compreensão não só do contexto educacional atual, mas também das realidades sociais e econômicas enfrentadas diariamente pelos estudantes da Unidade Integrada Santa Tereza, localizada no município de São Luís, no Maranhão. Temos a esperança

de que as atividades desenvolvidas e as aulas ministradas tenham um impacto significativo na promoção da autonomia dos alunos, incentivando-os a se engajarem ativamente na construção de seu próprio conhecimento e crescimento acadêmico.

## AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos são postos à Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, a qual realizo o doutorado em geografia. Também agradeço a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, onde cumpri durante a graduação e o estágio do ensino media da disciplina de geografia. E por fim à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão da bolsa de doutorado.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raimundo Lenilde e RIBEIRO, Luís Távora Furtado. **Matriz Construtivista e Ensino de Geografia na Escola**. Encontro de Geógrafos da América Latina. 2009. Disponível em <http://egal2009.easyplanners.info>. 2009, acesso em 12 de julho de 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: [http://www.abrafi.org.br/js/ckeditor/foto\\_internas/pcp005\\_20.pdf](http://www.abrafi.org.br/js/ckeditor/foto_internas/pcp005_20.pdf) Acesso em 04 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação – CNE**, Brasília, 2018. Acesso em 8 de janeiro de 2019 <http://portal.mec.gov.br/legislacao>.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; [...] e dá outras providências. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm) Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008b.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 27 mar. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo:** a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica:** reflexão e prática. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** Papirus: Campinas-SP, 1998 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, P. **Princípio científico e educativo.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009, v. 14.

Ribeiro, Cristiane Gonçalves; Silva, Renata Maria da. A importância do estágio supervisionado: a percepção discente e docente sobre o curso de licenciatura plena em geografia da UNEMAT-MT. **Revista Ensino de Geografia (Recife)** V. 4, N° 3, 2021.

FONSECA, Gildete Soares. **Planejamento nas aulas de Geografia, essencial para o ensino aprendizagem.** Anais. XVI Encontro Nacional dos Geógrafos crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças Espaços de Diálogos e Práticas. ENG 2010 Porto Alegre de 25 a 31 de julho de 2010.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2996.

FREITAS, L. C. Sistemas de avaliação e controle. In. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Org. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: 1999.

KUPPER, A. Educação brasileira: reflexões e perspectivas. Revista Terra & Cultura: Cadernos De Ensino E Pesquisa, (2020). 20(39), 50-60. Recuperado de <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatestes/article/view/1309/1197>

MEC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BNCC – BRASIL**. Acesso em 8 de janeiro de 2019 <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

PALUDO, C. Educação popular. In. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Org. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PISCIOTTA, K. **Pesquisa científica em unidades de conservação da Mata Atlântica paulista**. 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PICONEZ, S.C.B. *et al.*, **A Prática de ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Campinas. Papyrus, 1991.

SANTOS, A. B. S. MORAES, I. L. A importância do estágio supervisionado do ensino médio para a formação inicial de docentes. **anais - seminário de pesquisa, pós-graduação, ensino e extensão do CCSEH – III SEPE ética, política e educação no Brasil contemporâneo**. 2017.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Rev. Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: <[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf)>. Acesso em: 13 de abr. 2024.

SILVA, J. M.; MENDES, E. P. P. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. In.: MARAFON, *et. al.* **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 542p.

SILVA, A. M. **Metodologia da pesquisa**. – 2.ed. Fortaleza, CE: EDUECE, 2015.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia e trabalho de Campo. In.: **Geografia Física Geomorfologia: uma (re)leitura**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2002.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.009

## APRENDIZAGEM: UMA IMERSÃO SOBRE O MOVIMENTO DO APRENDER

Elaine Kezia Souza dos Santos<sup>1</sup>  
Josineide Teotonia<sup>2</sup>

### RESUMO

Desde o início da civilização que o ser humano busca em seu modo de viver, aprender com as situações do cotidiano para facilitar a sua vida. É percebido que desde o nascimento, quando a criança aprende a chorar e a sua mãe desenvolve o acolhimento, dando soluções que possam melhorar a sua condição momentânea, é dado início às percepções de como é possível se manifestar para gerar ações que ajudem a compreender e lidar com os desafios do próprio cotidiano. Embora seja este um simples exemplo, na vida, existem os desafios que sempre geram alguma aprendizagem e para entender melhor sobre o universo da aprendizagem é necessário buscar na gênese, o significado da palavra. Para isso, torna-se imprescindível questionar: Como se aprende? Com quem se aprende? Para quem se aprende? Como utilizar o que foi aprendido? E como saber se aprendeu? Para o desenvolvimento deste estudo, foi necessário embasar a pesquisa em autores que corroboram com a formação do pensamento sobre a aprendizagem, tais como: professores, Ausubel (2000), Bruner (1973c), Freinet (1975), Piaget (1971), Vigotsky (1988), Paulo Freire (1996), Edgar Morin (1990), entre outros. Neste sentido, partindo das indagações, tem-se a necessidade de investigar e responder o que parece uma questão simplória, porém, implica em buscar respostas que são repetidamente realizadas no

1 Mestranda em Ciências da Educação (UNADES-PY); Especialista em Língua Portuguesa; (UPE); Especialista Educação Especial e Inclusiva (UNINABUCO); Graduada em Letras (UPE). eklaine97@yahoo.com.br

2 Doutora em Ciências da Educação; Doutora em Educação; Mestra em Ciências da Educação; Especialista em Neuropsicopedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Formação de Professores da Educação Básica; Especialista em Neuropsicopedagogia; Especialista em Autismo; Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. Josi\_teo@hotmail.com .

processo de aprender, tanto na educação discente, quanto no processo de formação na educação docente.

**Palavras-chave:** Aprender. Aprendizagem. Processo de Aprendizagem. Aprendizagem Significativa. Formação Docente.

## INTRODUÇÃO

Com as mudanças ocorridas na sociedade, onde os papéis são reorganizados, é difícil acompanhar o processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a presente pesquisa tem fundamentação em bibliografias e estudos acadêmicos já realizados, e justifica-se pela necessidade ampliar o conhecimento sobre o processo de aprendizagem, para isso, torna-se imprescindível compreender: *Como se aprende? Com quem se aprende? Para quem se aprende? Como utilizar o que foi aprendido? E como saber se aprendeu?* Mesmo sendo um assunto muito dialogado, sempre deixa interrogações sobre o uso de metodologias, teorias, concepções, comportamentos e outras variantes que podem facilitar ou dificultar o aprender. De acordo com o dicionário, Bechara (2011, p. 283), diz que: **Aprender** (a.pren.der) [ê] **v. int. td. tr. 1** *Adquirir conhecimento (de), por meio de estudo, destreza, prática, etc. [...]* **2** *Atingir o sentido de (algo); entender: [Conjug. 2 aprender] [Do lat. apren.dere.]. (grifos para este estudo).* Com a definição citada acima, é possível assim dizer de maneira ampliada que, aprender é uma condição humana, que antropologicamente vem se desenvolvendo com situações que permitam refletir diversas situações, aprender com elas e desenvolver outros questionamentos e adquirir outras aprendizagens. Neste contexto, a aprendizagem se faz através de situações múltiplas e diversas, sempre em movimento. Sua dinâmica se liga ao universo cultural dos sujeitos, em relação às exigências do tempo histórico que ordena a vida social em contexto. Sabe-se que, a preocupação com a educação sempre esteve presente e para maior compreensão, é preciso discorrer sobre as questões que envolvem o aprender e a aprendizagem, nos capítulos a seguir.

## 1 COMPREENDENDO O APRENDER E A APRENDIZAGEM

**Aprender** trata-se de um processo fundamental na vida de qualquer indivíduo e requer a aquisição de conhecimento, habilidade e competência por meio de estudo, experiências e práticas. É um processo contínuo e dinâmico, que ocorre ao longo de toda vida, variando de nível, grau e relevância. **Aprender é um processo ativo.** Para melhor compreender a aprendizagem, foi elencado o quadro abaixo sobre algumas teorias:

Características de algumas das principais teorias de aprendizagem:

Teorias de Aprendizagem	Características
Epistemologia Genética de Piaget	Ponto central: estrutura cognitiva do sujeito. As estruturas cognitivas mudam através dos processos de adaptação: assimilação e acomodação. A assimilação envolve a interpretação de eventos em termos de estruturas cognitivas existentes, enquanto que a acomodação se refere à mudança da estrutura cognitiva para compreender o meio. Níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo.
Teoria Construtivista de Bruner	O aprendizado é um processo ativo, baseado em seus conhecimentos prévios e os que estão sendo estudados. O aprendiz filtra e transforma a nova informação, infere hipóteses e toma decisões. Aprendiz é participante ativo no processo de aquisição de conhecimento. Instrução relacionada a contextos e experiências pessoais.
Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky	Desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade (ZPD); o indivíduo deve estar inserido em um grupo social e aprende o que seu grupo produz; o conhecimento surge primeiro no grupo, para só depois ser interiorizado. A aprendizagem ocorre no relacionamento do aluno com o professor e com outros alunos.
Aprendizagem baseada em Problemas/ Instrução ancorada (John Bransford & the CTGV)	Aprendizagem se inicia com um problema a ser resolvido. Aprendizado baseado em tecnologia. As atividades de aprendizado e ensino devem ser criadas em torno de uma "âncora", que deve ser algum tipo de estudo de um caso ou uma situação envolvendo um problema.
Teoria da Flexibilidade Cognitiva (R. Spiro, P. Feltovitch & R. Coulson)	Trata da transferência do conhecimento e das habilidades. É especialmente formulada para dar suporte ao uso da tecnologia interativa. As atividades de aprendizado precisam fornecer diferentes representações de conteúdo.
Aprendizado Situado (J. Lave)	Aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura e ambiente social na qual está inserida. O aprendizado é fortemente relacionado com a prática e não pode ser dissociado dela.
Gestaltismo	Enfatiza a percepção ao invés da resposta. A resposta é considerada como o sinal de que a aprendizagem ocorreu e não como parte integral do processo. Não enfatiza a sequencia estímulo-resposta, mas o contexto ou campo no qual o estímulo ocorre e o insight tem origem, quando a relação entre estímulo e o campo é percebida pelo aprendiz.
Teoria da Inclusão (D. Ausubel)	O fator mais importante de aprendizagem é o que o aluno já sabe. Para ocorrer a aprendizagem, conceitos relevantes e inclusivos devem estar claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes preexistentes.

Teorias de Aprendizagem	Características
Aprendizado Experimental (C. Rogers)	Deve-se buscar sempre o aprendizado experimental, pois as pessoas aprendem melhor aquilo que é necessário. O interesse e a motivação são essenciais para o aprendizado bem sucedido. Enfatiza a importância do aspecto interacional do aprendizado. O professor e o aluno aparecem como os corresponsáveis pela aprendizagem.
Inteligências múltiplas (Gardner)	No processo de ensino, deve-se procurar identificar as inteligências mais marcantes em cada aprendiz e tentar explorá-las para atingir o objetivo final, que é o aprendizado de determinado conteúdo.

**Fonte:** [http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t\\_2002/t\\_2002\\_renato\\_aposo\\_e\\_francine\\_vaz/teorias.htm](http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_francine_vaz/teorias.htm)

Compreender o conceito de aprender é muito importante, porque considera a capacidade de guardar as informações e utilizá-las novamente mais tarde. Pode-se dizer que, *Aprender é compreender informações adquiridas de diversas maneiras, e transformar este conhecimento em ação para resolver situações que possam surgir no cotidiano. Mesmo que aprendamos algo relativamente rápido, ainda é um processo de várias etapas. Para aprender, deve-se encontrar novas informações, coordená-las com o que já sabemos, armazená-las em nossa memória e aplicá-las em nosso dia a dia.*

Para dar direção à exploração, em resumo, o objetivo da tarefa precisa ser conhecido, com alguma aproximação, e a verificação das alternativas deverá sempre informar a posição com referência ao referido objetivo. **Mas resumidamente ainda, a direção se apoia no conhecimento dos resultados das experiências de alguém, e a instrução deve mostrar-se superior à aprendizagem “espontânea”, ao garantir e maior grau tal conhecimento.** (BRUNER, 1973, p. 51, grifos para esse estudo).

O autor citado, traz a reflexão da importância da relação entre os pares para o desenvolvimento do aprender e da necessidade de haver vínculo com o que está sendo aprendido e com quem se pode aprender. Sendo este alguém com uma aprendizagem com um grau mais avançado de instrução, para Moreira (1999, p. 83), o aprender acontece quando há a *representação ativa*, que se trata do “momento em que o trabalho mental da criança consiste principalmente em estabelecer relações entre a experiência e a ação”. Isto é, quando a criança está envolvida com o que está aprendendo e com o que já sabe, movimentando

situações que fortaleçam o desenvolvimento de novas construções de conhecimento, corroborando para que o processo de aprender flua com mais facilidade.

Para Piaget (1975, p. 72), é preciso movimentar os fatores que contribuem para o aprender, necessita “deslocá-los, ligá-los, combiná-los, dissociá-los e reuni-los novamente”. Jean Piaget organizou em quatro períodos o desenvolvimento cognitivo, que estão ligados ao modo em que cada indivíduo aprende, de acordo com a sua estrutura cognitiva definindo cada estágio da seguinte maneira:

- a) **Sensório-motor:** O desenvolvimento da criança desde o nascimento até os dois anos de idade não há uma diferenciação entre o seu corpo e o que lhe rodeia. A criança responde aos estímulos do ambiente através dos sentidos.
- b) **Pré-operatório:** A iniciação ocorre entre os dois anos de idade e os sete anos, aproximadamente. É nesse período de desenvolvimento da linguagem e de ações mais articuladas. É importante salientar que a atenção da criança está direcionada para objetos que a atraem, desenvolvendo a capacidade de conceber esquemas simbólicos. Nesta fase a criança é egocêntrica, o mundo gira em torno dela e para ela, por não possuir habilidades para diálogos se irrita com facilidade e quando contrariada. Outra característica que aparece no egocentrismo é quando ela faz uma confusão do real com o imaginário, não tendo certeza das coisas que irão acontecer gerando confusão referente aos fatos. A maneira de pensar da criança neste período é parado e verdadeiro, pois seu foco está no que é real, concreto, no objeto e não no que ele se transforma.
- c) **Operatório-concreto:** ocorre uma descentralização gradual do sujeito, podendo iniciar-se a partir dos sete anos até os aproximadamente 11 anos de idade. Há o aumento do pensamento lógico, caracterizado por operações reversíveis. Agora saindo do pensamento egocêntrico para a estruturação da razão. A criança começa a questionar fatos, instigando, formando uma estrutura e operando de forma evolutiva o raciocínio efetivo com a realidade, de forma mais rápida com a capacidade de organizar o pensamento com maturidade e com o estímulo recebido.

- d) **Operatório formal:** dos 11 anos em diante. Sua principal característica é o raciocínio em conjunto de hipóteses verbais em que o sujeito é capaz de operar construtos mentais e raciocínio matemático. (PIAGET, 1977; MOREIRA, 2009, PANTONI; ZORZI, 2009).

Sabe-se que a aprendizagem é um processo contínuo, que leva à aquisição de conhecimento por meio do processo de reconstrução de novos conhecimentos através da interação. Em que o ato de aprender é um processo que acompanha o ser humano desde o nascimento. A aprendizagem sempre está associada ao desenvolvimento humano, sendo importante ressaltar também que, mesmo em uma sala de aula com estudantes da mesma idade/série/ciclo (dentre outras formas de agrupamentos realizados na escola), o aprendizado acontece de formas e velocidades diferentes.

Isso ocorre porque cada um tem sua vontade de aprender, por isso muitos especialistas aprimoraram sua visão e reorientaram seus planos e métodos para ajudar os aprendentes a adquirir conhecimentos. Sobre os fatores de que depende a aprendizagem Scoz (1996), se refere:

A aprendizagem depende: da articulação de fatores internos e externos ao sujeito (os internos referem-se ao funcionamento do corpo como um instrumento responsável pelos automatismos, coordenações e articulações); do organismo: a infra-estrutura que leva o indivíduo a registrar, gravar, reconhecer tudo que o cerca através dos sistemas sensoriais, permitindo regular o funcionamento total; do desejo; entendido como o que se refere às estruturas inconscientes, representa o motor da aprendizagem e deve ser trabalhada a partir da relação que com ela estabelece; das estruturas cognitivas, representando aquilo que está na base da inteligência, *considerando-se os níveis de pensamento propostos por Piaget, da dinâmica do comportamento, que diz respeito à realidade que o cerca. Os fatores externos são aqueles que dependem das condições do meio que circunda o indivíduo.* (SCOZ, 1996, p. 29 e 30, grifos para esse estudo).

Assim, pode-se afirmar que os estudos propostos, servem como base para referência, mas, que jamais pode ser utilizado como um padrão de aprendizagem ou comportamento. Aprender está para além de estereótipos, de padronização, é um mergulho profundo em cada indivíduo e sobre descobertas de como cada um aprende. Portanto, faz-se necessário conhecer mais sobre o universo da *aprendizagem*.

## 1.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Algumas teorias enfatizam a importância da aprendizagem de maneiras distintas. De acordo com o ponto de vista behaviorista, é entendido como um processo mecânico no qual os comportamentos expressos são adquiridos através da interação entre estímulos e respostas, resultando em uma participação relativamente passiva do sujeito envolvido. Por outro lado, para os cognitivistas a aprendizagem é concebida como um processo dinâmico que implica mudanças constantes na forma como as informações são processadas e codificadas pelo indivíduo dentro de seus contextos específicos.

Por sua vez, abordagens humanistas consideram fundamentalmente o caráter único e pessoal do sujeito individual enquanto se desenvolve ao longo de suas experiências únicas. Assim sendo, a aprendizagem pode ser espontânea na medida em que os próprios encarregados deste conhecimento exercem papel ativo nestas direções. Independentemente destes diferentes pontos de vista, existentes sobre a temática exposta.

De acordo com a teoria behaviorista, a aprendizagem consiste na aquisição de novos comportamentos através do estímulo fornecido pelo meio-ambiente e das respostas emitidas pelos indivíduos frente às condições ambientais sob os quais se encontram inseridos. Esta perspectiva destaca a importância da colaboração entre escola e família no processo de aprendizagem, criando um ambiente estimulante, as duas instituições fundamentais na sociedade, que encorajam o progresso do estudante em superar desafios pessoais. Sobre isso, Piaget (2007, p. 50) ressalta que,

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50).

Para Vygotsky, 1984, p.87:

A educação (recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral) cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educa-

ção são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola. (VYGOTSKY, 1984, p.87).

Entender que a família é responsável por auxiliar no crescimento do indivíduo, incentivando-o a conviver harmoniosamente na sociedade e desenvolver habilidades para facilitar sua interação em grupo, proporcionando atitudes que incluam o apoio moral, físico e emocional e contribua para o progresso do aprendiz. Logo após fornecer as primeiras informações, a família, pode inserir o estudante no ambiente escolar para dar continuidade ao que já foi aprendido em casa e consolidar a educação. "Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades[...]" (PIAGET,1972/2000, p.50).

Sabe-se que, a participação da família tem um papel crucial no sucesso ou fracasso acadêmico do estudante, não apenas na fase inicial, mas durante todo o seu processo de formação educacional. Para que assim, a escola possa desempenhar seu papel com maior fluidez, compreendendo o quão deve ser significativa a aprendizagem a ser desenvolvida no cenário escolar e colocado em prática o que foi aprendido.

Piaget (1971), diferenciou dois tipos de aprendizagem neste contexto: aprendizagem restrita através da experiência ao longo do tempo e aprendizagem ampliada combinando experiência com equilíbrio para facilitar a aquisição interna e organizada dos novos conhecimentos. Contudo, é fundamental que professores e demais educadores respeitem esse processo de aprendizagem, identificando e adaptando métodos que melhor atendam às necessidades individuais, permitindo que cada aluno mantenha sua singularidade mesmo dentro de um contexto coletivo.

Pois, a aprendizagem envolve transformações no conhecimento adquirido por meio de diversas experiências, incluindo o contato com objetos e sensações. Não se limita apenas ao desenvolvimento intelectual. Compreender o conhecimento prévio de um aluno é crucial para o desenvolvimento de projetos educacionais que esclareçam suas noções e ideias existentes. Como seres sociais e culturais, os estudantes expressam mudanças de comportamento e de linguagem influenciadas por aspectos ambientais emocionais, físicos, neurológicos, afetivos, cognitivos e relacionais. Compreender a aprendizagem requer explorar múltiplas fontes enquanto se considera todos esses fatores.

Pode-se observar que, a aprendizagem é um processo guiado que leva à conquista do conhecimento através da experiência e interação com novas informações. Percebe-se que, aprender faz parte da natureza humana, independentemente de ser sistematizado ou não, sendo benéfico para o desenvolvimento humano.

Também é importante ressaltar que mesmo em uma sala com alunos da mesma idade e série/ano, cada indivíduo tem seu ritmo e disposição para aprender. Por essa razão, vários profissionais precisam adaptar seus métodos ao educando individualmente. No contexto dos fatores responsáveis pela aprendizagem considerados, Scoz (1996), afirma que:

A aprendizagem depende: da articulação de fatores internos e externos ao sujeito (os internos referem-se ao funcionamento do corpo como um instrumento responsável pelos automatismos, coordenações e articulações); do organismo: a infraestrutura que leva o indivíduo a registrar, gravar, reconhecer tudo que o cerca através dos sistemas sensoriais, permitindo regular o funcionamento total; do desejo; entendido como o que se refere às estruturas inconscientes, representa o motor da aprendizagem e deve ser trabalhada a partir da relação que com ela estabelece; das estruturas cognitivas, representando aquilo que está na base da inteligência, considerando-se os níveis de pensamento propostos por Piaget, da dinâmica do comportamento, que diz respeito à realidade que o cerca. Os fatores externos são aqueles que dependem das condições do meio que circunda o indivíduo (SCOZ, 1996, p. 29 e 30).

Uma teoria de aprendizagem cognitiva foi desenvolvida por David Ausubel, que é implementada diariamente nas salas de aula. De acordo com a sua teoria, o conhecimento e os preconceitos existentes de um indivíduo são integrados na sua estrutura cognitiva para criar significado ao encontrar novas informações através da educação ou de experiências pessoais.

Moreira (1995, p. 61-73), explica que:

[...] aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento [...]. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, pré-existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento

são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo.

Sendo assim, o ensino e a aprendizagem eficazes dependem da utilização de várias representações do professor e do estudante, bem como de materiais educacionais para obter o máximo impacto. Como tal, cabe aos professores identificar o conhecimento atual antes de introduzir novos tópicos, para que os conceitos aprendidos possam ser conectados com ideias mais amplas. De acordo com Ausubel, o funcionamento do cérebro humano envolve uma organização de informações específicas em conceitos generalizados e a criação de conexões entre noções familiares e o desconhecido. O autor citado acima, reforça que:

Contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel define aprendizagem mecânica (ou automática) como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem chegar-se a conceitos subsunçores específicos. (MOREIRA, 1995, p. 61-73).

Buscar um equilíbrio adequado entre a compreensão da memória e dos comportamentos comuns é crucial para ter sucesso em relacionamentos complexos. Embora seja desejável aprender continuamente, é vital revisar/refletir sobre as informações adquiridas para manter o controle de aspectos distintivos essenciais. Para que se possa evitar situações que dificultem o acesso a aprendizagem. Esse processo é fundamental para a construção da compreensão, tornando as interações mais relacionáveis e facilitando sua aplicação na vida cotidiana.

Segundo Ausubel, na aprendizagem por recepção, o que deve ser aprendido e apresentado ao aprendiz em sua forma final, enquanto que na aprendizagem por descoberta o conteúdo principal a ser aprendido deve ser descoberto pelo aprendiz. Entretanto, após a descoberta em si, a aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto ligar-se a conceitos subsunçores relevantes, já existentes na estrutura cognitiva, ou seja, quer por recepção ou por descoberta, a aprendizagem é significativa, segundo a concepção ausubeliana, se a nova informação incorpora-se de forma não-arbitrária a estrutura cognitiva. (MOREIRA, 1995, p. 61-73).

A aprendizagem tem implicações em diversas dimensões, desde adquirir conhecimentos especializados até formar valores pessoais ao longo do tempo, proporcionando uma adaptação mental bem-sucedida independentemente da idade através da compreensão gradual dos conteúdos estudados.

## 2 DIFICULDADES EM APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem têm sido objeto constante de reflexão e geraram vários questionamentos por não serem simples de serem especificados, além de muitas vezes confundirem-se com deficiências, maus comportamentos ou outros benefícios sendo até mesmo ignorados. De acordo com Teotonia (2019, p. 35), atualmente há “cada vez mais alunos com dificuldades de aprender, de se relacionar, de conseguir resolver problemas, de desenvolver a criatividade, e com isso, não conseguem se adaptar ao dia a dia escolar”.

Essas dificuldades podem vir de vários fatores: pessoais, ambientais, emocionais, culturais e sociais. Isso não quer dizer que o estudante não seja capaz de aprender, todos são dotados de uma maneira própria de aprender e desenvolver seu aprendizado. Para isso, é muito importante os educadores estarem atentos para que possam perceber, o quanto antes, essas dificuldades que seu estudante venha apresentar e assim possa facilitar seu aprendizado, como também, sua atuação como mediador dos conhecimentos.

É imprescindível a parceria da escola, família e profissionais de terapias, possam da melhor forma possível, ajudar esse educando encontrar uma melhor forma de conduzi-lo ao aprendizado de acordo com a sua necessidade, respeitando seu tempo e traçando novos desafios para incentivar a buscar novas aprendizagens. E quanto mais cedo melhor, para que não venham consequências maiores e assim desenvolvam outras dificuldades, tais como: como baixa autoestima, frustração e desinteresse.

### 2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A NECESSIDADE DA REFLEXÃO DA AÇÃO DOCENTE EM TORNO DAS DIFICULDADES EM APRENDIZAGEM.

As dificuldades de aprendizagem são multifacetadas e podem ser sintomáticas de uma variedade de fatores. Tem o potencial de impedir o sucesso escolar, tal como podem afetar qualquer outro aspecto da vida de um indivíduo.

Isso ocorre porque tanto o que é aprendido em ambientes acadêmicos quanto o que não é (como o conhecimento prévio), são socializados nas experiências gerais da pessoa. Assim, torna-se imperativo proporcionar maiores oportunidades às crianças que estão adquirindo conhecimentos para que suas vidas não fiquem para trás devido a esses obstáculos. E para desenvolver a aprendizagem, Teotonia (2019, p. 63), nos diz que:

*O aprendente pode realizar pesquisa em dupla, em trio, em grupo ou até mesmo sozinho. A ideia é fomentar no educando o gosto por descobrir, por aprender a aprender, dando possibilidade para que conheça o melhor jeito que aprende e tendo a liberdade de ajudar o professor a compreender a maneira mais conveniente para a aquisição da aprendizagem. (grifos para essa pesquisa).*

No entanto, é essencial que o docente demonstre flexibilidade, dinamismo e atenção às diferentes modalidades de ensino, já que existem inúmeras formas de aprendizagem. Além disso, a criação de um ambiente propício para superar as dificuldades na aprendizagem pode ser favorecida pela mudança do ambiente físico e pelo uso de novas ferramentas como forma de melhorar significativamente o processo educacional. De acordo com Weiss (2000, p.48):

*Ajustes na sala de aula – atribuições de lugares especiais; tarefas escolares alternativas ou modificadas; procedimentos de avaliação/testes; equipamentos especiais – fonadores eletrônicos e dicionários, processadores de texto, calculadoras falantes, livros em fita, assistente de sala de aula, tomadores de nota, leitores, educação especial – horários prescritos em uma classe especial; colocação em classe para aprendizagem dos alunos [...].*

No entanto, para lidar com uma criança que apresenta certas dificuldades de aprendizagem, é necessário que uma escola conte com profissionais especializados capazes de fornecer tratamento adequado. Contudo, em alguns benefícios poderá ser o próprio professor responsável por essa abordagem. Embora muitas vezes se deparem com materiais didáticos inadequados, a sala de aula trabalha para iniciar ações que promovam o desenvolvimento de habilidades em seus alunos.

Se o estudante não compreender a importância do aprendizado, acabará comemorando o fracasso ou até mesmo desistindo. A falta de preparo de alguns professores os impede de perceber como abordar determinados temas matemáticos e, infelizmente, muitos não facilitam o aprendizado dos aprendentes.

Este fator obviamente não é culpa deles, uma vez que foram educados dessa forma, mas devem ter a sensação de não se tornarem complacentes com esta situação. É importante a reflexão sobre o ensino ao ponderar sobre as responsabilidades e postura do educador, abordando os problemas que permeiam o estudo dentro e fora do ambiente escolar.

Algumas questões não têm soluções óbvias ou diretas, mas ao analisar uma análise pode ser cautelosa e consciente, um professor poderá definitivamente aprimorar sua prática profissional. E, tornando-se consciente do seu papel como educador, será mais fácil explorar quanto agir sobre os estudantes envolvidos. Teotonia (2019, p. 43):

Contudo é possível perceber que inovar não é algo fácil. Sair da educação castradora para dar espaço à prática da liberdade assusta o professor e ao aluno, mas a motivação de descobrir novos meios de aprendizagens e fazer da escola uma escola de pessoas autônomas é um desafio enorme, porém possível, além de necessário, dadas as contingências atuais.

Cada professor aborda sua disciplina de maneira única e essa perspectiva afeta as decisões tomadas na sala de aula. Isso inclui quais tópicos são considerados estratégicos, os temas que recebem mais ênfase ou até mesmo aqueles colocados para trás. Além disso, é crucial encontrar novas formas criativas de adaptar técnicas e metodologias aos estilos individuais dos alunos. Este desafio requer um esforço significativo para garantir que cada educando seja atendido da melhor maneira possível.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1996, p. 35).

Por isso que, apesar das dificuldades na aprendizagem, o estudante é capaz de aprender no seu próprio ritmo e à sua maneira. O professor deve levar em conta esses diagnósticos e adaptar sua metodologia para garantir que esse aluno tenha maior sucesso e neste processo o diálogo é de suma importância para conhecer, criar vínculos, propiciar laços que possam favorecer o respeito mútuo e a admiração pelo ser que aprende, o ser que ensina, e também, aprende ensinando.

Alicia Fernandez (1994), afirma que a criança pode não ter um problema de aprendizagem, mas nós como docentes, podemos ter um problema de ensino. Propondo que nenhum estudante é incapaz, que apenas aprende à sua maneira, ao seu tempo, ao seu modo, em uma relação respeitosa e ética. Nesse sentido, Scoz (1994, p. 22) diz que:

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. **É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade.** (grifos para essa pesquisa).

Ao perceber que a aprendizagem exige certas condições para o estudante, fica evidente que a maneira como ela é abordada e desenvolvida afeta consideravelmente seu resultado em relação ao processo de ensino. Segundo Freinet (2002, p.14), “A interação entre o mestre e o estudante é essencial para a aprendizagem, e o mestre consegue essa sintonia, levando em consideração o conhecimento das crianças, fruto de seu meio”. Portanto, quando uma criança começa a sentir dificuldades em seu aprendizado, é um indício de que algo está errado. Requer uma investigação mais aprofundada sobre o assunto. Indicações como falta de motivação, repetição de erros, dificuldade de concentração e inquietação precisam ser observadas e avaliadas.

As origens das dificuldades de aprendizagem podem variar consideravelmente, desde transtornos como déficit de atenção ou hiperatividade até uma simples alergia. Independentemente da causa, essa situação pode levar a criança a sofrer com falta de atenção. O papel do professor, do coordenador, psicopedagogo, da equipe educacional, bem como dos pais, é fundamental para lidar de forma assertiva e proativa diante dessas dificuldades.

Quando realizado precocemente e de maneira exata, o diagnóstico possibilita que uma criança supere seus desafios, traumas e problemas. Além disso, tal procedimento permite que ela se envolva no processo de aprendizagem com vontade e adquira conhecimentos mais facilmente. Acrescenta Wallon (1975, p. 262):

[...] meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada

por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu interagir.

Quando se fala em aprendizagem é muito importante que se observe como o estudante concebe esse tipo de aprendizagem na sala de aula. É importante destacar ainda a influência da dimensão emocional nesse contexto. Segundo Paín (1992, p.28): “um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação”. E conclui: “nenhum fator é determinante de seu surgimento, pois os problemas de aprendizagem surgem da fratura contemporânea de uma série de concomitantes”.

Portanto, a dificuldade de aprendizagem é uma resposta temporária do indivíduo que está sendo ensinado e da maneira como o assunto é apresentado. O “olhar do professor” é sempre crucial, pois ele orienta a mudança da abordagem metodológica e dos métodos utilizados para envolver o estudante no processo de aprendizagem. O objetivo é estabelecer uma conexão respeitosa entre ambos ao mesmo tempo em que promove aquisição de conhecimento e autonomia.

Alicia Fernández (1991, p.47 e 52), enfatiza que: “para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. Com isso, percebe-se a importância de estabelecer confiança para que os estudantes possam adquirir conhecimento. No entanto, é necessário identificar e intervir no processo educacional dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preservação da informação diz respeito à ideia de “memória”, onde é possível observar a obtenção do conhecimento e sua manutenção. A antecipação envolve a criação de reflexos condicionados e o desenvolvimento de comportamentos instrumentais, que surgem como resultado da interação com o mundo real. Essa interação é guiada pela lógica dos esquemas criados através do processo de diferenciação das informações relevantes para essas atividades,

adaptando-se às demandas pelo ambiente em questão. A dimensão cognitiva do processo de aprendizagem.

As teorias expandiram a compreensão do processo de aprendizagem e como ele ocorre. Isso permitiu que o educador pudesse interagir com o mundo dos estudantes, permitindo que eles fossem agentes ativos na construção de seus próprios conceitos, quando se mobilizam e se envolvem com as informações, pois foi percebido que quando a informação entra em contato com as experiências vividas no cotidiano, ganha maior significado e permite que o aprendente faça uso destas informações, transformem em conhecimentos e agreguem a resolução da vida cotidiana.

No passado recente, o sistema educacional era uniforme e não levava em consideração as particularidades individuais dos estudantes, da maneira de aprender e de como poderia utilizar desta aprendizagem para facilitar a sua vida. Contudo, atualmente, é reconhecido como fundamental ter uma abordagem mais personalizada para cada estudante identificando suas dificuldades a fim de facilitar seu acesso ao conhecimento promovendo assim um ambiente acolhedor que favoreça sua aprendizagem, dando maior sentido em aprender.

Até porque a escola começa a questionar a funcionabilidade de aprender para que? Com quem? Como? Onde? E estas perguntas cabem a todos os que formam a educação, pois a aprendizagem não é algo restrito ao estudante/aluno/aprendente. Em um ambiente que todos aprendem é desafiador e provoca aos sujeitos envolvidos inquietações que partem para dar real sentido ao aprende, trazendo à tona o que se torna em aprendizagem com significado, com sentido.

É possível perceber que a aprendizagem consiste na aquisição de conhecimentos que uma criança começa a adquirir desde o período gestacional. Na escola, trata-se do desejo intrínseco da criança em aprender algo novo através de seus próprios interesses e motivações pessoais. É fundamental destacar que cada indivíduo possui um conjunto único de conhecimentos familiares e culturais que precisam ser valorizados pelo educador. Desta forma, a aprendizagem é construída colaborativamente entre estudante, professor e ambiente ao seu redor para criar novas formas de compreensão do mundo à sua volta.

Sendo muito importante e indispensável que haja uma reflexão no cenário educacional sobre questões que parecem ser óbvias, contudo, não são (na maioria das vezes) levadas em consideração. A sociedade educacional clama por significado, contextualização, sentido em estar em uma Unidade Educacional

por 4 (quatro), 6 (seis) horas ou de maneira em tempo integral sem saber a razão pela qual se está neste ambiente, que em muitos casos, tornam-se sem sentido para os que ministram aulas e para os que assistem.

No entanto, apenas após a proposição de se refletir em torno do sentido de como se aprende? com quem se aprende? para quê se aprende? Como utilizar o que foi aprendido? E como saber se aprendeu? É que se pode dizer que os caminhos para uma aprendizagem com sentido começa a fazer diferença. Mesmo sendo um assunto que necessita de muito dialogo e que sempre deixa interrogações sobre o uso de metodologias, teorias, concepções, comportamentos e outras variantes que podem facilitar ou dificultar o aprender.

É imprescindível que haja sempre espaço para essa pauta nos espaços educacionais, sendo um assunto de emergência, não se pode realizar uma educação contextualizada, significativa se os atores envolvidos não tiverem a pré-disposição para dialogar sobre os meios de tornar essa prática em ações transformadoras, em que todos aprendem e todos ensinam e que a importância de se levar essa postura ética para a vida, torna a escola um lugar realmente que faz a diferença, pois, se consegue dialogar sobre suas crenças e modifica para melhor atender o estudante, essa escola sim, faz todo o sentido de existir.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. (2000). **The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. A tradução portuguesa está publicada pela Plátano Editora (2002).

BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora nova Fronteira, 2011.

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bloch, 1973.

BRUNER, J. **O processo da educação**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Artes Médicas - Porto Alegre, 1991.

FREINET. C. **Uma escola ativa e cooperativa**. São Paulo. 2002. Disponível em <http://www.novaescola.abril.com.br>. Acesso em 16 Jul. 2024.

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

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

FREIRE, P.; PAPERT, S. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

MOREIRA, M. A. (1999). **Teorias de aprendizagem**. Editora pedagógica e universitária.

MOREIRA, M.A. (1995). Monografia n.10 da série **Enfoques Teóricos**. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na serie “Melhoria do Ensino”, do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/ UFRGS, N. 15. Publicada, em 1985, no livro “Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos”, São Paulo, Editora Moraes, p. 61-73. Revisada em 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

PIAGET, J. **A Teoria de Piaget**. In: CARMICHAEL, L. Psicologia da Criança: Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo: E.P.U, v. 4, 1975.

PIAGET, J. Para onde vai a educação. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977/2000.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1996.

TEOTONIA, J. Desafios Da Formação Docente – **A construção da autonomia e da democracia para o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem**. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Hh0whEi-w30md7wLiDq-0CxBKi5D2Virz/view>. Acesso em: 22 Jun. 2024.

TEOTONIA, J. **Escola Projeto Âncora**: Uma ponte para a Inovação Pedagógica no Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de

Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal. Disponível em: [https://digituma.uma.pt/browse?type=author&value=Silva%2C+Josineide+Teotonia+ da](https://digituma.uma.pt/browse?type=author&value=Silva%2C+Josineide+Teotonia+da). Acesso em: 24 Mar. 2024.

TEOTONIA, J. **Escola Projeto Âncora**: uma ponte para inovação pedagógica no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984/1988.

WALLON, H. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Ed. Estampa, 1975.

WATSON, J. B. **Behaviorism**. Nova Iorque/Londres: W.W. Norton & Company. Publicado originalmente em 1930 (edição modificada da original em 1924), 1970.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.010

# AS CONTRADIÇÕES DA BNCC: O FOCO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Isabel de Souza Lemos Araújo<sup>1</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa apresenta as contradições trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a origem deste documento no Brasil, quem são seus principais influenciadores e colaboradores, bem como o interesse e a forte presença da esfera privada em sua elaboração. O trabalho mostra a forma como o documento está estruturado, sobretudo ao que se refere a Educação Infantil, que é o foco desta pesquisa. Os documentos legais que contribuíram para a escrita da referida pesquisa foram a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), o texto da BNCC (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), além do Plano Nacional de Educação (2014). No trabalho é possível observar críticos como SAVIANE (2016) e ARROYO (2020) que percebem a Base como um documento que desconhece as diferenças existentes entre os educandos, deste forma negando-lhes o direito de participarem de forma autônoma e direta do seu processo educacional, bem como a redução da autonomia docente. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), afirma que o documento apresenta o empobrecimento do currículo das escolas e não reconhece os alunos em suas particularidades. CÂSSIO (2019) mostra os interesses das instituições privadas pela educação pública, sobretudo o interesse da Fundação Lemann e da revista Nova Escola. BORGES (2020), apresenta o termo competência distante daquilo que se imagina para a educação e que é citado na Base tantas vezes. No decorrer da pesquisa é possível perceber que, mesmo sendo um documento nacional que orienta o currículo, a BNCC apresenta lacunas que comprometem o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças.

**Palavras-chave:** BNCC, Educação Infantil, Currículo, Formação de Professores.

<sup>1</sup> Mestra do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF – UNILAB/IFCE) – CE, [aisabelslaraujo@gmail.com](mailto:aisabelslaraujo@gmail.com). Atualmente é professora efetiva da Educação Infantil no município de Fortaleza.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva apresentar as contradições da Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista que é um documento muito recente em nosso país e ainda pouco conhecido. Em 1970, no Brasil, houve um movimento pela reformulação dos cursos para a formação de educadores. A partir disso aconteceu, em 1980, a primeira Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo. Segundo Saviani (2016), nesse ano foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura que, após três anos, em 1983, transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que depois de sete anos tornou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Os eventos promovidos pela ANFOPE em 2017 foram ratificando o pensamento de que a base nacional comum não abarca a parte comum do currículo, tampouco o currículo mínimo, se consideramos que a base comum estaria voltada à formação de educadores do nosso país.

Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da Educação. (SAVIANI, 2016, p.74).

No seu artigo 64, a LDB traz a orientação de que a formação dos profissionais para a educação básica ocorrerá nos cursos de graduação em pedagogia ou na pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional. No referido artigo a Lei trata da formação dos profissionais, porém, em seu artigo 26, prevê uma base nacional comum aos currículos dos ensinos fundamental e médio. O Conselho Nacional de Educação publicou, no ano de 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), desde a educação infantil ao ensino médio, “estas diretrizes estabelecem a base nacional comum responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 6). O referido documento conta com 565 páginas, semelhante a atual versão da BNCC. A partir disso podemos tomar para nós a seguinte reflexão, “se a base comum já se encontra definida por meio

das diretrizes curriculares, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova forma relativa à ‘base nacional comum curricular’? (SAVIANI, 2016, P. 76).

O artigo 210 da Constituição Federal diz que o ensino fundamental deverá ser formado por conteúdos mínimos e formação básica comum fixados. Na LDB, em seu artigo 9º, inciso IV, aborda as competências e diretrizes para toda a educação básica que orientarão os currículos das instituições em regime de colaboração entre os Estados, o Distrito Federal e os municípios. No artigo 26 a LDB afirma que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (BRASIL, 1996).

Percebemos que a BNCC foi pensada desde a CF, no ano de 1988, mas até a sua última versão se passaram exatos trinta anos. O que impulsionou as discussões acerca da BNCC de forma mais efetiva foi o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que apresentou a necessidade de se ter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, à época pensados para o ensino fundamental e o ensino médio, numa base nacional comum dos currículos. Vejamos a definição trazida pelo próprio documento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se a educação escolar, tal como define o inciso 1º, do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 7).

Em 2013 foi criado um grupo formal para fortalecer as discussões acerca da BNCC. A partir desse grupo criou-se o Movimento Todos pela Base da Educação Nacional, que ficou mais conhecido como Movimento pela Base (MpB), cujos organizadores intitulavam-se como especialistas em educação. Michetti (2020), afirma que entre esses especialistas encontramos instituições e nomes conhecidos, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de

Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), membros e ex-membros do MEC, professores e pesquisadores, alguns deputados federais, além das Fundações Lemann, Itaú Social, Roberto Marinho, Victor Civita, as empresas Volkswagen, Gerdau, Bradesco, os institutos Natura, Airton Senna, Rodrigo Mendes e Unibanco. A autora diz ainda que a proposta da base é semelhante ao *comom core* que há nos Estados Unidos, Chile, Reino Unido e Austrália.

No mesmo ano, em 2013, foram realizados eventos nos âmbitos nacional e internacional financiados por instituições privadas, entre elas a Fundação Lemann, que realiza anualmente o Lemann Dialogue, evento que agrega agentes do poder público, empresários e acadêmicos e é organizado pelas Universidade da Colômbia, Universidade de Harvard, Universidade de Stanford e a Universidade de Illinois. Além desse evento houve no Brasil eventos semelhantes em São Paulo e em Campinas.

Conforme Lima (2020), em 2015 foi formado um Comitê de Assessores para a Educação Infantil composto por renomados nomes desta área, os quais podemos citar Zilma Ramos de Oliveira, Sílvia Helena Vieira Cruz, Maria Carmem Silveira Barbosa e Paulo Sérgio Fochi, este, na época, cursava o doutorado na Universidade de São Paulo (USP). Com o *impeachment* da presidenta Dilma, a BNCC ficou sob a responsabilidade do Movimento Todos pela Base da Educação Nacional.

Entre outubro de 2015 e março de 2016, a Base disponibilizou sua primeira versão para a consulta pública e recebeu cerca de 12 milhões de contribuições, que foram sistematizadas e organizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Em maio de 2016 foi publicada a segunda versão da Base, neste período foram organizados debates e seminários sobre a coordenação do Consed e da Undime. Ao final das contribuições, sua segunda versão foi analisada por especialistas brasileiros e de outros países. A terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017 a partir do que foi sistematizado em seminários realizados para tal fim.

As instituições privadas tiveram efetiva participação na elaboração da BNCC, podemos perceber pela quantidade de empresas citadas acima, porém outras se opuseram ao longo de toda sua construção e elaboração como é o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

[...] como forma de denúncia a tendência privatista da Educação básica pública no Brasil e o empobrecimento do currículo das escolas. [...] a redação do documento foi feita sem a participação social e a necessidade de ser discutida a partir da escola como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e não de dentro do MEC. [...]. O objetivo é que as reflexões, coordenadas pelas entidades particulares, fomentem em novo parâmetro na discussão da Base, com enfoque voltado à defesa intransigente da educação pública, de boa qualidade e socialmente referenciada, além de permitir a participação efetiva da sociedade civil organizada. (CNTE, 2017).

O CNTE apresenta críticas sobre as influências do setor privado dentro da esfera pública, inclusive quando se coloca como se fossem os conhecedores das necessidades e as demandas da educação pública. Se a educação é pública, ninguém melhor para conhecê-la do que aqueles que diariamente estão envolvidos em sua rotina.

Foram inscritos manifestos notas públicas e realizados abaixo-assinados por pesquisadores das faculdades de educação de universidades públicas, que se posicionavam criticamente acerca da construção e propostas contidas na Base. De acordo com Michetti (2020), o MpB teve uma derrota que se deu pela Frente Parlamentar Evangélica, que atribuiu de “ideologia de gênero”, o que se referia aos termos gênero e orientação sexual. A Frente Parlamentar fez duras críticas sobre determinado assunto e solicitou a sua retirada. O MpB, em seguida, redigiu um manifesto sobre tal exclusão.

A Base teve o apoio imenso da imprensa, como as revistas Exame, Época Negócios, Isto É Dinheiro, que divulgavam matérias e teciam comentários favoráveis à BNCC, cujo slogan governamental, à época presidido por Michel Temer, era “Educação é a Base”. Outro *site* que impulsionou fervorosamente o que prevê a Base foi o da revista Nova Escola, bem como sua versão impressa.

A revista Nova Escola inunda as redes sociais com dicas e planos de aula centrados na BNCC, promovendo, em parceria com a Google.org, a entrega direta da Base aos seus principais clientes: o professorado brasileiro. A revista é o braço de comunicação que aproxima a Fundação Lemann, sua mantenedora, de professores e escolas. (CÁSSIO, 2019, p. 15)

Ao disponibilizar planos de aulas prontos a serem executados, a Nova Escola busca condicionar os professores a executarem uma aula que se enqua-

dra perfeitamente aos moldes da BNCC, tendo em vista que a disponibilidade dos planos é intencional, o docente nem ao menos precisa planejar, apenas se certificar de que os materiais didáticos que estão previstos no plano são acessíveis e podem ser encontrados na escola. Percebemos uma clara relação da fundação Lemann com a BNCC.

Acerca da terceira versão da BNCC, que ocorreu em abril de 2017, aconteceram no Brasil cinco audiências públicas, sendo uma em cada região do país, a fim de discutir o que foram levantados nessa versão. Em dezembro do mesmo ano, o Comitê Geral apresentou a versão final da Base para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, porém sem acrescentar o que havia sido sugerido ao longo das audiências e seminários que foram realizados. Com a inclusão do Ensino Médio, no final de 2018, foi publicada a última versão da BNCC.

De acordo com Cássio (2019), a Fundação Carlos Alberto Vanzolini, que é uma fundação sem fins lucrativos, é, em grande parte, responsável pela terceira versão da Base. Essa instituição foi responsável por consolidar, disponibilizar e divulgar os passos acerca das discussões sobre a BNCC que, anteriormente, eram realizadas pelo MEC. À época, no governo Temer, a responsável pela Secretaria Executiva do MEC era Maria Helena Guimarães de Castro, que fora nos anos de 2007 a 2009 secretária de Educação do Estado de São Paulo. Tal Secretaria nesses anos, tinha o programa São Paulo Faz Escola, que apresentou um material que mostrava a centralização curricular no estado e o governo tinha como colaboradora na produção do material a Fundação Vanzolini. A relação entre a referida fundação e a senhora Maria Helena Guimarães de Castro era tão forte que sob os comandos dela o MEC firmou um contrato milionário com a fundação.

O contrato n. 17/2017, que celebra a parceria entre o MEC e a Fundação Vanzolini, inclui a elaboração de um estudo comparativo entre a segunda e a terceira versões da Base e toda a produção editorial (edição, revisão e diagramação) dos textos da BNCC. Estranhamente a terceira versão do documento para a Educação e para o Ensino Fundamental foi divulgada no dia 6 de abril de 2017, apenas 15 dias após a assinatura do contrato, em 22 de março. O valor do contrato, com vigência até março de 2019, é de R\$ 18,9 milhões. (CÁSSIO, 2019, p. 24)

O autor afirma ainda que após sair da Secretaria Executiva do MEC, a senhora Maria Helena assumiu em 2018, um cargo no Conselho Nacional de Educação responsável pela normatização de políticas como a BNCC. Conforme

Cássio (2019), as audiências públicas que ocorreram no CNE sobre a segunda e a terceira versões da Base não faziam alusão a Fundação Vanzolini, mas citam, por diversas vezes, o Consed e a Undime.

Sobre sua estrutura, a Base apresenta 10 competências gerais que devem ser trabalhadas ao longo da educação básica, são elas: Conhecimento; Pensamento Científico Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação e, por fim, Responsabilidade e Cidadania. Ao longo de toda a educação básica essas competências devem ser desenvolvidas, sendo iniciadas na educação infantil.

Na educação infantil a Base apresenta seis direitos de aprendizagens, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Ao apontar esses direitos em verbos, fazemos a reflexão: o que há de novo para a educação infantil? Tudo isso estava previsto, em termos legais, para as escolas e Centros de Educação Infantil, tendo em vista que são ações que acontecem naturalmente no desenvolvimento da criança, sobretudo quando ela é imersa em um ambiente que se organiza para alcançar suas necessidades. Ao falar sobre os direitos, a Base traz a seguinte redação:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37).

Além dos direitos de aprendizagem a Base apresenta uma estrutura curricular para a educação infantil com cinco Campos de Experiência, citaremos cada um deles e falaremos de forma resumida sobre o que cada campo trata e o que está exposto no documento.

- **O eu, o outro e o nós:** aborda as interações entre grupos, o desenvolvimento da autonomia e do cuidado, a diversidade do modo de viver, as diferentes culturas e a valorização de sua identidade e a dos outros.
- **Corpo, gestos e movimentos:** utilizar o corpo para explorar o mundo através dos sentidos, produzir conhecimento sobre o que está em

sua volta, utilizando as diferentes linguagens para vivenciar diferentes movimentos.

- **Traços, sons, cores e formas:** conviver com as artes visuais, a música, a dança, o teatro, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e explorar outras culturas.
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** ampliar seu repertório de palavras, desenvolver a competência de elaborar perguntas e respostas, introduzir a escrita na vida das crianças por meio dos gêneros textuais, estimular a imaginação e desenvolver o gosto pela leitura.
- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** perceber as mudanças que ocorrem no decorrer do tempo, as transformações da natureza, os fenômenos atmosféricos, comparar pesos e medidas, identificar as formas geométricas dentro do seu dia a dia, perceber tudo isto em situações que fazem parte de sua rotina.

A Base trouxe ainda novas nomenclaturas de acordo com a faixa etária das crianças, que foram organizadas assim: crianças de 0 a 1 ano e seis meses, são os bebês; crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, são as crianças bem pequenas; crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses são as crianças pequenas. A partir dessa divisão encontramos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados para cada faixa etária. Cada objetivo é estruturado em um código alfanumérico que é composto pela sigla EI, no caso da Educação Infantil, o grupo de acordo com a faixa etária, o campo de experiência que será explorado e a habilidade a ser desenvolvida, por exemplo, "EI02TS03: Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias" (BRASIL, 2018, p. 48). Explicaremos o código descrito: EI - Educação Infantil; 02 - Crianças bem pequenas; TS - Campo Traços, sons, cores e formas; 03 - habilidade elencada na tabela trazida pela BNCC. Nos cadernos de planejamento que os professores recebem, ao realizarem seus planejamentos semanais, devem prever quais habilidades as crianças irão desenvolver citando os códigos alfanuméricos.

Durante sua elaboração, a BNCC foi agregando conceitos que não eram propriamente associados à educação, como é o caso do termo competência. Borges (2020) diz que é um conceito oriundo da psicologia e da administração e desde que surgiu foi associado ao mundo do trabalho e à necessidade do trabalhador atender aos requisitos do mercado. A autora afirma que

[...] competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Baseie-se em esquemas e processos intuitivos para mobilização dos conhecimentos e elaboração de estratégias para identificação e resolução de problemas. Já habilidade diz respeito a uma sequência de atitudes, modos operatórios, induções, deduções e procedimentos mentais que o sujeito lança mão para resolver uma situação real. A competência leva a utilização de diferentes habilidades (BORGES, 2020, p. 6 e 7).

Competências e habilidades são conceitos que permeiam toda a BNCC, citados ao longo do texto e perpassando desde a estrutura da primeira etapa da educação, que é a educação infantil, até chegar ao ensino médio, que é a etapa que concentra os estudantes que, provavelmente, ingressarão no mercado de trabalho e que, para tal fim, devem estar preparados para resolverem situações concretas que atendam as suas necessidades de sobrevivência, sendo que, a partir disso, esses estudantes são preparados em competências e habilidades que os adequem de forma favorável ao que o mercado de trabalho espera. Borges (2020) afirma, sobre isso, que a educação da pedagogia neoliberal aprecia determinadas práticas que conduzam ao tecnicismo e ao instrumentalismo

É importante destacar que estes dois termos ganharam visibilidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e foram potencializados com a BNCC. Habilidades e competências sofrem influências neoliberais e fortalecem o lema "aprender a aprender". Branco, Iwasse, Zanatta (2019), afirmam que a educação fica comprometida em pré-determinar os sujeitos ao mercado capitalista e, prepará-los para que atendam aos interesses deste mercado. É importante salientar que a expressão aprender a aprender pode ser encontrada no documento *Educação: um tesouro a descobrir*, relatório para UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que foi organizado por Jacques Delors, presidente da comissão. O termo aparece no texto ao falar sobre o uso das potencialidades de aprender e se aperfeiçoar, "é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual" (DELORS, 2010, p. 12). Há o pensamento de que escola deve preparar seus alunos, sobretudo os do Ensino Médio, para a empresa capitalista que valoriza o aprender a aprender, preparar funcionários para desenvolverem competências que os faça resolverem todas as adversidades que aparecerem em suas vidas, inclusive no trabalho, levando-os ainda ao conformismo das funções que desempenharem.

Para o neoliberalismo, a educação só será de qualidade quando estiver sob o controle do setor privado sem intervenções estatais, com pensamento de que a educação é uma mercadoria que deverá ser paga pelo estado, mas aos pais ou responsáveis cabe a escolha das instituições em que seus filhos possam estudar. Essa conjuntura conta com a participação dos organismos internacionais multilaterais, entre eles o Banco Mundial, a UNESCO, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dentre esses organismos, segundo Borges (2020), o Banco Mundial é o maior influente dos países emergentes ao que diz respeito às políticas educacionais agindo para fortalecer a soberania neoliberal, criando programas e reformas para tal fim.

De acordo com Borges (2020) há uma relação da OCDE com o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), a OCDE determina critérios que classificam os países que melhor investem em uma educação de qualidade e o padrão de qualidade é o próprio Pisa, eis a relação direta entre ambos. Baseando-se no exposto, os países que apresentam a melhor educação recebem mais investimentos. O interesse do governo pelo Pisa torna-se evidente,

[...] após o golpe jurídico parlamentar de 2016 e a posse de Temer na presidência, existe um interesse e uma movimentação brasileira em relação ao alinhamento das políticas educacionais do país aos princípios da nova onda agressiva de ofensiva neoliberal, focada em uma visão metodológica da educação, visando realizar reformas educacionais voltadas para competitividade e produtividade econômica. (BORGES, 2020, p. 10).

Inserida nesse contexto está a BNCC que engloba em suas competências o viés do empreendedorismo. Na Constituição Federal e na LDB encontramos a expressão preparação para o mercado de trabalho como um dos objetivos da educação, o que se concretiza com a ida dos estudantes às universidades, mas na BNCC, desde a educação básica o jovem já é conduzido a desenvolver aspectos que o faça pensar que ele deve ingressar no mercado de trabalho logo, muitas vezes retirando dele o sonho de uma vida acadêmica.

As avaliações de larga escala são responsáveis por incentivarem políticas públicas como a BNCC e a reforma do Ensino Médio, sendo que discorrer sobre a última exigiria outra pesquisa que não nos cabe aqui. Segundo Cássio (2019), estas avaliações que buscam um padrão, visam mostrar e comparar países que

apresentam diferenças entre si, como é o caso dos países asiáticos que têm liderado os *rankings* do Pisa, por exemplo Japão, Hong Kong e Singapura, seguidos por Suíça, Estônia, Finlândia e Canadá, que são países do ocidente. O autor traz ainda a reflexão, como países tão diferentes, que foram submetidos às mesmas avaliações, conseguem posições de destaque nesses *rankings*? Ele mesmo responde afirmando que “Para quem crê na mística dos indicadores, a resposta está nas boas experiências internacionais”. (CÁSSIO, 2019, p. 17).

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPED) apresentou críticas acerca da forma pela qual a Base foi sendo construída. É fato que desde a década de 1980 se fala da base nacional comum, inclusive citada na Constituição Federal e fortalecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas ao longo dos anos, aconteceram lutas da sociedade civil em busca de uma educação de qualidade e igualitária para todos. Sobre a Base a ANPED afirma que há uma,

[...] descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como a desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e a desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social. (citação retirada do site da ANPED, 2017).

Galian, Pietri e Sasseron (2021) fazem uma reflexão acerca da relação entre os PCN’s, que foram diretrizes elaboradas para o ensino fundamental nos anos de 1997 e 1998, sendo os anos iniciais e anos finais respectivamente, e a BNCC ao que se refere ao professor, ao ensino, ao aluno e à aprendizagem. Essa reflexão mostra que, em relação aos PCN’s, na BNCC houve um aumento na aplicação e na imposição de currículos, embora o documento da BNCC afirme que ela não é currículo, mas orienta todo o currículo das instituições. Observa-se ainda as influências das empresas privadas dentro das instituições públicas, a fim de se chegar a uma unificação do currículo, desvalorizando o trabalho docente e a responsabilidade pedagógica com os alunos,

[...] impõe um conjunto de conteúdos de práticas pedagógicas em substituição aos saberes docentes e a produção de conhecimentos em contexto o que leva a desvalorização das culturas escolares, a homogeneização curricular, como mencionado e a impossibilidade da interpretação e da ação - o que se apresen-

tava ainda que minimamente como margem para a agentividade docente nos PCN's se reduz, na BNCC, à aplicação de estratégias que garantam o acesso de quem deve aprender ao conteúdo a ser aprendido. (GALIAN, PIETRI E SASSERON, 2021, p. 4).

Os autores discutem o retrocesso na educação ao que diz respeito o papel do professor que deve ser aquele que busca as estratégias e os meios para que os conhecimentos e os conteúdos previstos na BNCC sejam adquiridos pelos alunos, impondo limites ao que os docentes podem levar para suas aulas, e mais ainda, ao que os estudantes podem acrescentar do seu conhecimento de mundo e da sua história de vida.

O professor apresentado nos PCN's é diferente daquele apresentado na BNCC. Como podemos observar, nos PCN's o professor

deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagens ajustadas as capacidades cognitivas dos alunos. Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas o ensino que deve potencializar a aprendizagem. (BRASIL, 1997, p.39).

Na BNCC o professor deve

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los, e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 16).

Na primeira citação o professor é apresentado como o profissional que se preocupa em garantir que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, planeja, intervém quando necessário, tem autonomia de organizar seu trabalho da forma que julga melhor. Já o professor delineado pela BNCC precisa realizar o que está previsto no documento, não deve ser autônomo nas tomadas de decisões, deve apenas pensar nos métodos que utilizará para que os alunos estudem os conteúdos que estão lá colocados.

Entretanto, trabalhar a autonomia do estudante é muito importante para o seu desenvolvimento, para sentir-se capaz de resolver determinados problemas com pouco ou sem nenhum auxílio, ajuda o discente a perceber que suas capacidades estão evoluindo e que aos poucos aquilo que ele não conseguia fazer sozinho, vai se consolidando, o que contribui para fortalecer a autoconfiança necessária. Porém, mesmo se valendo da ideia de que o estudante precisa desenvolver sua autonomia para fazer escolhas a partir de reflexões críticas, a BNCC parece não lembrar que se o professor for aquele mero selecionador de tarefas e recursos metodológicos, isto atrapalhará no processo de mediação capaz de potencializar o conhecimento já trazido por seus alunos. Dos PCN's à BNCC podemos perceber que há

[...] o reconhecimento da primazia da aprendizagem sobre o ensino com que isso supõe de cuidado em relação ao reconhecimento das diferenças entre os estudantes, no que se refere aos seus interesses e as suas necessidades. Entretanto, se a centralidade da aprendizagem nos PCN's apontava para um professor capaz de fazer escolhas de conteúdos e forma a fim de apoiar a construção de sentido para o que se aprende a participação crítica no mundo, na BNCC isso remete a um professor em busca de caminhos metodológicos diversificados que resultam em bons desempenhos dos estudantes, em grandes avaliações. Ele não "precisa" se preocupar com as escolhas de conteúdos - a BNCC já o faz -, precisa encontrar um meio de aprimorar sua performance e de seus alunos. (GALIAN, PIETRI E SASSERON 2021, p. 11).

O professor não precisa se preocupar com os conteúdos, pois a Base já traz tudo pronto para ser transmitido, ou seja, não há uma relação do aluno com o conteúdo, ele precisa ouvir e de forma passiva entender sem direito de interagir com o que será ouvido. A autonomia do professor e do aluno fica comprometida, quase inexistente.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento foi um grande retrocesso para a educação básica, pois "Condena as experiências de outra educação, outras Diretrizes Curriculares de formação, outra função dos currículos de Pedagogia e Licenciaturas na formação das diferenças identitárias dos educandos e dos educadores" (ARROYO, 2020, p. 14).

Em seu artigo 2º traz a seguinte redação,

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p.2).

Ao professor cabe o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base, se o docente desenvolver bem essas competências junto aos seus estudantes, terá cumprido seu papel, terá desempenhado a função na qual passou anos na universidade para “aprender”. Esse artigo reduz muito o trabalho do professor e desconstrói o pensamento trazido pelos PCN’s de que o ensino deve potencializar a aprendizagem.

Assim, a estrutura apresentada pela Resolução, precariza o trabalho docente. De acordo com Galian, Pietri e Sasseron (2021), a BNC – Formação limita o professor como autor de sua prática, controlando o trabalho docente e, conseqüentemente, comprometendo o desenvolvimento satisfatório de seus estudantes. Como desenvolver um bom trabalho quando existe um documento que lhe diz o que você tem de fazer? Que limita o que você tem que falar? É questionável querer controlar um profissional que atua diretamente com outras pessoas, contribuindo para a emancipação enquanto sujeitos de direitos, que devem pensar sobre suas práticas, ressignificar aprendizados e conceitos. Percebe-se que com a estrutura assumida pela BNCC não é possível conduzir os alunos a repensarem ou ressignificarem o que quer que seja, já que a eles só é permitido compreender os conteúdos previstos.

A Resolução prevê ainda a carga horária dos cursos de licenciatura que mostra a predominância dos assuntos previstos na BNCC, dividindo-se em três grupos:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a

educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 6).

A BNC – Formação reduz a formação dos profissionais das licenciaturas à BNCC, inclusive ao que se refere ao estágio supervisionado e desenha um modelo de professor desejado pela política educacional atual, um professor que se aproprie daquilo que está na Base e se articule para que seus estudantes demonstrem o interesse esperado. Arroyo (2020) afirma que a BNC – Formação retira o caráter emancipatório e a diversidade de conhecimentos críticos, pois

ignora essas tensões políticas nos campos dos conhecimentos e impõe, regula diretrizes curriculares de uma formação docente hegemônica, única. Regula sobre uma monoprodução de saberes, uma monocultura e um monosaber legítimo a ser aprendido pelos docentes a ser ensinado e aprendido pelos alunos. (ARROYO, 2020, p. 17).

A Base retira do professor a autonomia na condução de situações e atividades que façam os alunos refletirem e pensarem criticamente, o professor, que antes era formador de opinião, se configura como o transmissor de um saber único que deve conduzir os alunos aos objetivos traçados pela Base, que eles estejam, ao final do ensino médio, aptos ao mercado de trabalho.

Na primeira versão encontramos os direitos de aprendizagem previstos para a educação infantil. Na segunda versão esse termo é substituído por direitos e objetivos de aprendizagem previstos para a educação infantil. Na terceira e última versão a palavra direito é retirada, sendo usada para indicar os direitos de aprendizagem, porém quando prevê o que cada criança deve desenvolver é utilizada a expressão Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Com o discurso de garantir que no país todas as crianças terão igualmente os mesmos direitos, inclusive garantindo a equidade, a Base prioriza a aprendizagem em detrimento da educação, o que fere o direito à educação, pois “educar é muito além de garantir a aprendizagem de conhecimentos e sim, garantir o desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades, respeitando a diversidade aí inserida.” (AGOSTINI, 2017, p. 128).

O direito à aprendizagem baseada em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento condiciona a criança a aprender exatamente o que está previsto em cada campo de experiência que encontramos na Base, retirando da criança o direito de se desenvolver em suas potencialidades e talentos. Como esperar de uma criança que ela desenvolva alguma capacidade se não ao que ela é instruída a fazer? A Base retira o direito à educação, substitui por direito à aprendizagem e não possibilita que a aprendizagem ocorra fora do previsto, do esperado.

[...] a luta das últimas três décadas pela garantia do direito à educação levou a uma progressiva adjetivação da palavra “educação”: pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, laica, plural, inclusive, para todas e todos - cada nova palavra resulta de anos de lutas. Reduzir o direito à educação a um direito à aprendizagem (padronizada e mensurável) implica retroceder em longos e conflituosos esforços para a materialização e a visibilização do direito à educação no Brasil. Por fim, defender a Base como realizadora de direitos ou de igualdade educacional é o mesmo que defender que a Constituição Federal realiza o direito à educação pelo simples fato de escrevê-lo no texto constitucional. Se assim fosse, não seria necessário lutar por escolas com coleta de esgoto e água filtrada nos dias de hoje. (CÁSSIO, 2019, p. 34).

Na medida em que a BNCC retira da Educação Infantil a educação e o desenvolvimento de forma livre e espontânea, acaba por interferir na infância dessas crianças, não potencializando a riqueza cultural que cada uma representa na escola, os costumes de suas famílias, o interesse por pesquisar algum tema que surge em algum momento da aula.

A BNCC impulsiona/produz significados na constituição de identidades infantis, a partir da definição e conceituação de um currículo padronizado nesta etapa de compreensão da(s) infância(s). É importante afirmar que nossas identidades não podem ser consideradas estáveis, fixas e imutáveis. [...] Cada sujeito assume diferentes identidades em momentos distintos, definidos cultural e socialmente. A produção de identidades é construída na produção das diferenças. (GUIZZO e ALMEIDA, 2021, p. 2).

As autoras acima trazem importantes ponderações sobre a interferência da Base nas infâncias, pois um currículo padronizado impede o desenvolvimento, atrapalha a construção das identidades que desde cedo começam a florescer e a

se desenvolver. Se existe um modelo a ser seguido, existe também a negação às diferenças que é o que enriquece significativamente o currículo. O que era para ser o direito ao conhecimento, torna-se a obrigatoriedade pela aprendizagem.

A Educação Infantil, que não tinha em sua proposta pedagógica nem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil um caráter conteudista e de disciplinas, encontra-se estruturada em etapas que devem ocorrer a partir da creche, que são as crianças de 0 a 3 anos, até se concretizar na pré-escola.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa foi o levantamento bibliográfico sobre o tema, através da leitura de artigos, dissertações e teses que se remetem a BNCC e a Educação Infantil, além dos documentos legais citados ao longo do trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso de palavras e frases bem formuladas sobre os objetivos de aprendizagem apresentam um texto muito organizado que não abre precedentes à críticas de quem realiza a leitura de forma superficial, não percebendo o quanto a Base interfere na autonomia das crianças ao dizer o que elas devem fazer. “Houve uma normalização da infância, do que é certo, errado ou normal em seu desenvolvimento, para cada idade ou faixa etária, gerando uma forma de conduzir as crianças de modo muito específico” (AGOSTINI, 2017, p. 131). Essa prática rompe com o desenvolvimento da autonomia da criança, impossibilita o favorecimento de expressar-se de forma livre e espontânea, seu desenvolvimento é comprometido a partir do não interesse por sua história de vida, que quando é considerada enriquece o currículo e as propostas pedagógicas das instituições.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mostram que a educação infantil não pode ser uma espécie de preparatório para o ensino fundamental, mas deve desenvolver-se em cima dos eixos estruturantes, que são as interações e as brincadeiras, com os quais o desenvolvimento acontecerá naturalmente. A Base, ao apresentar o quê e o como a criança deve se desenvolver, assume um caráter de preparação para o ensino fundamental. Como podemos ver conforme as comparações feitas por Agostini (2017),

Na primeira versão,

Na perspectiva da integração entre a educação infantil e os anos iniciais do Ensino fundamental os campos de experiência - organização interdisciplinar, por excelência - fundamentam importantes processos das crianças que terão continuidade e progressão nas demais etapas da Educação básica quando serão tratados em Áreas de Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e respectivos componentes curriculares. (BRASIL, 2017, p. 20-21).

Na segunda versão temos uma ampliação da primeira.

Esses Campos de experiências que guardam relações com as áreas de conhecimento que organizam as etapas posteriores de escolarização, dão origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada uma das três fases da Educação Infantil: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês; objetivos de aprendizagem desenvolvimento para as crianças bem pequenas; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas. Os campos de experiências da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em áreas de conhecimento. Essa diferenciação se deve a sistematização dos conhecimentos, que se amplia à medida que avança o processo de escolarização, pela inclusão de componentes curriculares diversos no currículo da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 45).

A terceira versão se apresenta de forma ainda mais clara e direta à intenção de preparar as crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Vejamos.

A transição entre essas duas etapas da Educação básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, a bncc apresenta as sínteses das aprendizagens espera-

das em cada campo de experiências, para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no ensino fundamental. Essas sínteses devem ser compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 45).

Ao longo das três versões é possível perceber que as ideias sobre a dependência de uma etapa sobre a outra foram sendo ampliadas. Embora na última versão exista o discurso de que as aprendizagens são exploradas na educação infantil e aprofundadas no ensino fundamental e que aquela não é uma condição para o acesso a este, percebemos no decorrer dos campos de experiências que existe uma preparação.

A pedagogia da infância vem ao encontro das diversas expressões que compõem a criança e na riqueza destas expressões que o currículo da Educação Infantil deve estar pautado, como afirma Oliveira (2014). As experiências das crianças devem impulsionar as propostas pedagógicas das unidades de ensino e para isso é necessário um currículo flexível, que se molde às necessidades das crianças e não somente determine o que elas devem desenvolver.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos no decorrer desta pesquisa como a Base foi estruturada, as críticas tecidas sobre ela e o que o referido documento pretende para a Educação Infantil. Foi possível observar que mesmo sendo um documento nacional que orienta o currículo da educação básica, mexe na autonomia do docente com seus discentes, limitando-o ao que trabalhar em cada etapa da educação e de forma específica na educação infantil, que deve prezar pelos eixos interações e brincadeiras.

É fato que a Base é um documento importante para o currículo, porém, da forma como está organizada, desfavorece os processos de ensino e aprendizagem, desvaloriza as diferenças quando propõe uma única forma de fazer e desconhece os sujeitos inseridos no processo educacional, visto que as histórias que as crianças trazem consigo para a escola são fundamentais para a organização e efetivação curricular e a partir delas às crianças dão continuidade a construção da sua identidade fortalecendo sua autonomia.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: A Base Nacional Comum Curricular em discussão**. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1566/1/AGOSTINI.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Memórias de formação de docentes-educadores: pelo direito às diferenças**. Revista Paideia, Belo Horizonte, vol 15, n. 23, p. 11-30 jan./jun. 2020. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8384>. Acesso: 18 mai. 2023.

BORGES, Kamylla Pereira. **“Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neo-liberalismo e o retorno aos anos 1990**. Revista Pedagógica. Chapecó, vol 22, p. 1-24. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/56b7/7d7c75b-946be09c6a9e397badf388acc0d1c.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014.

CÁSSIO, Fernando; CATELL Jr., Roberto (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação educativa, 2019.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Êmerson de; SASSERON, Lúcia Helena. **Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNS à BNCC.** Educação em Revista, Belo Horizonte, vol. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25551/27823>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil: uma discussão a partir dos estudos culturais.** Debates em Educação, Alagoas, vol. 13, n. 33 set/dez, p. 15-32, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12640/9327>. Acesso em: 22 abr. 2023.

LIMA, Meire Cardoso de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo.** 2020. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais). Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, São Bernardo do Campo, SP, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2378/2/Meire%20Cardoso%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento Revista de Educação, Rio de Janeiro, nº 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 05 abr. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.011

# OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DA SEQUÊNCIA DE PADOVAN: UMA PROPOSTA COM APORTE DO GEOGEBRA

Renata Passos Machado Vieira<sup>1</sup>

Renata Teófilo de Sousa<sup>2</sup>

Francisco Régis Vieira Alves<sup>3</sup>

## RESUMO

O estudo de sequências recorrentes desempenha um papel importante em diversas áreas. Compreender esses números, sua regra de formação e teoremas matemáticos, enriquecem a entendimento dos estudantes sobre padrões matemáticos, relações recursivas e a aplicação de matemática em contextos do mundo real. No entanto, outras sequências, para além da famosa sequência de Fibonacci, acabam por receber menor ênfase nas aulas de matemática. Nesse contexto, destacamos a análise de uma destas sequências em particular, sequência de Padovan, enfatizando sua representação geométrica e forma matricial, dadas as poucas pesquisas voltadas para o seu ensino, o que revela um caráter de originalidade neste estudo. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é construir uma abordagem didática voltada para o ensino da sequência de Padovan, a partir da construção de um repositório de objetos de aprendizagem construídos e disponibilizados na comunidade do GeoGebra. A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa e exploratória, realizando um mapeamento das construções disponíveis no repositório de mídias digitais da comunidade GeoGebra. Com isso, é apresentada uma proposta de ensino voltada aos anos finais do Ensino Médio, com a utilização de dois objetos de aprendizagem,

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino - Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) da Universidade Federal do Ceará (UFC), [re.passosm@gmail.com](mailto:re.passosm@gmail.com);

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino - Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), [rtsnaty@gmail.com](mailto:rtsnaty@gmail.com);

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), [fregis@ifce.edu.br](mailto:fregis@ifce.edu.br);

visando explorar a representação geométrica e sua visualização, bem como a forma matricial dos números de Padovan. Além disso, é realizada uma breve análise de uma possível aplicação do conteúdo no contexto da sala de aula. Essa proposta busca impulsionar o progresso dos estudantes, ampliando as possibilidades de aprendizado e construção do conhecimento. Como perspectiva futura, almeja-se a implementação das atividades propostas e a análise dos resultados obtidos em turmas dos anos finais do Ensino Médio em aulas de Matemática.

**Palavras-chave:** Sequência de Padovan, Sequências Recorrentes, Objetos de Aprendizagem, GeoGebra.

## INTRODUÇÃO

O ensino de seqüências recorrentes enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à construção de seqüências, permitindo que haja a formulação de hipóteses lógicas e a compreensão das propriedades matemáticas estabelecidas (Boyer, 2012; Eves, 2011). De modo substancial, tem-se o estudo somente da seqüência de Fibonacci, ausentando outras seqüências recorrentes, como é o caso da seqüência de Padovan (Vieira, 2020).

Dessa forma, observa-se que, ao serem apresentados aos estudantes, os números pertencentes à seqüência de Padovan são estudados apenas sob o aspecto de sua recorrência, sem permitir uma investigação mais aprofundada desses números e de sua representação geométrica (forma de visualização). Assim, há uma ausência de integração do conteúdo de seqüências com a Geometria, Matrizes e outros assuntos relacionados.

Além disso, sabe-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) consubstancia a importância da visualização, como habilidade necessária para a concepção de conjecturas e o desenvolvimento de técnicas para expressar noções e estratégias.

Nesse contexto, é possível destacar o *software* GeoGebra como recurso tecnológico de fácil manuseio e gratuito, trazendo um conjunto de potencialidades que podem apoiar a prática docente, auxiliando especialmente no que diz respeito à visualização matemática de conteúdos que são considerados de complexa assimilação, facilitando a compreensão do aluno através da visualização e abordagem interativa (Alves, 2019; Alves; Dias, 2019).

Como professores, percebemos com frequência que os alunos enfrentam obstáculos na compreensão de determinados conteúdos matemáticos, especialmente no que diz respeito à elaboração do raciocínio intuitivo e geométrico. Isso evidencia lacunas na assimilação de teoremas e axiomas, bem como na compreensão da relação entre eles. Além disso, é comum associar a solução de problemas ao uso de fórmulas e algoritmos prontos, o que pode não estimular de fato a evolução do pensamento dos alunos a partir de uma compreensão visual e intuitiva (Settimy; Bairral, 2020).

Pensando nas dificuldades do estudo de seqüências nos anos finais do Ensino Médio, o objetivo deste trabalho é construir uma abordagem didática voltada para o ensino da seqüência de Padovan, a partir da construção de

um repositório de objetos de aprendizagem construídos e disponibilizados na comunidade do GeoGebra.

A partir disto, almeja-se construir uma abordagem didática, explorando dois objetos de aprendizagem disponíveis na comunidade GeoGebra, que abrangem a forma geométrica e matricial da sequência, no intuito de promover o desenvolvimento de habilidades de visualização e raciocínio intuitivo.

O GeoGebra tem grande potencial para demonstrar claramente a representação geométrica da sequência de Padovan e sua forma matricial, dadas as fortes propriedades de trabalhar com Álgebra e Geometria de forma integrada, possibilitando demonstrações dinâmicas com precisão matemática (Alves, 2019; 2020).

A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, sendo uma pesquisa básica que busca ampliar o olhar sobre o tema e sua discussão. Para atingir os objetivos deste trabalho, utilizamos a metodologia de cunho qualitativo e exploratório, orientando o caminho da pesquisa (Creswell, 2013). Assim, são selecionados dois objetos de aprendizagem da comunidade GeoGebra para o estudo da sequência de Padovan.

Nas seções seguintes apresentamos um breve referencial teórico contemplando uma explicação referente à sequência de Padovan, a abordagem metodológica deste trabalho com os objetos selecionados e sua possível utilização em sala de aula com o aporte do *software* GeoGebra. Feito isso, apresenta-se uma proposta didática sugerida para o Ensino Médio.

## REFERENCIAL TEÓRICO

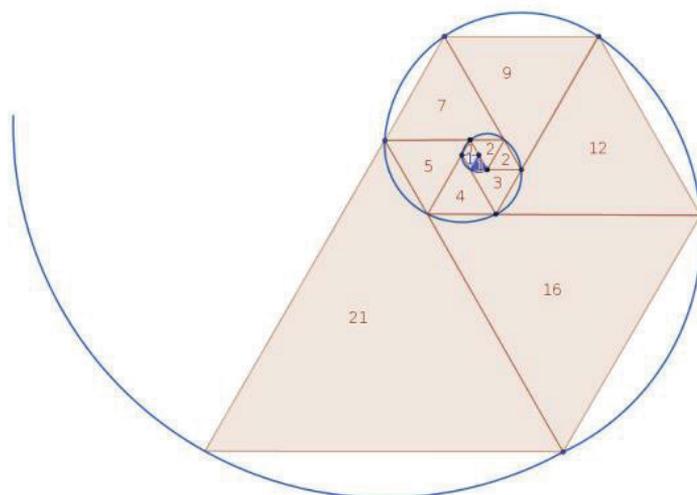
A sequência de Padovan é uma sequência recorrente de terceira ordem, tendo seu nome atribuído ao arquiteto italiano Richard Padovan, o qual considerou esses números com base em seu estudo referente ao arquiteto Hans van der Laan (Vieira, 2020).

De fato, essa sequência possui relação com uma constante irracional (1,32), denominada de número plástico, descoberto por Hans van der Laan (Padovan, 1994; Ferreira, 2015). Porém, o matemático francês Gérard Cordonnier realizou estudos anteriormente sobre esses números, falecendo antes de publicar suas descobertas (Stewart, 1996). Por isso, a sequência também é conhecida como sequência de Hans van der Laan ou Cordonnier. Essa sequência também

aparece em diversas aplicações, como modelagem matemática de estruturas cristalinas e em problemas de Teoria dos Números.

A fórmula de recorrência é dada por  $P_n = P_{n-2} + P_{n-3}$ ,  $n \geq 3$ , em que  $P_n$  é o  $n$ -ésimo termo da sequência de Padovan e os valores iniciais são  $P_0 = P_1 = P_2 = 1$ . Uma representação geométrica é dada como forma de visualização desses números, representando a espiral de Padovan (Figura 1):

**Figura 1** – Espiral de Padovan



**Fonte:** Vieira (2020).

A construção da espiral é realizada mediante a adição de triângulos equiláteros, ajustando suas dimensões de acordo com o maior lado do polígono previamente formado. Essa abordagem proporciona a continuidade na formação do padrão geométrico, estabelecendo uma relação coesa e consistente entre os elementos que compõem o conjunto. Essa prática de inserção estratégica de triângulos equiláteros contribui para a progressão harmônica e a construção progressiva da estrutura geométrica da sequência.

O polinômio característico de Padovan é dado por uma equação de terceiro grau, da forma  $x^3 - x - 1 = 0$ , apresentando três soluções, sendo uma delas real e dada pelo número plástico.

Uma forma também de obter esses termos é pela sua forma matricial, desenvolvida por Sokhuma (2013), a partir do Teorema 1:

Teorema 1. Para  $n \geq 3$ , a forma matricial da sequência de Padovan, é dada por:

$$\begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{bmatrix}^n \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} P_{n+1} \\ P_{n+2} \\ P_{n+3} \end{pmatrix}$$

A demonstração é realizada por meio do processo de indução finita, substituindo inicialmente o valor de para 3. Com isso, são verificados os termos subsequentes, após o cálculo matricial. Em seguida, verifica-se os demais passos do processo de indução (para  $n = k$  e  $n = k + 1$ ) validando o teorema matemático. Para mais detalhes, sugere-se a leitura do artigo de Sokhuma (2013), que trata desse teorema, bem como outros referentes à forma matricial da sequência de Padovan.

Vale destacar também a discussão sobre a sequência de Fibonacci, que se torna pioneira ao abordar a relação entre pares de coelhos e números imortais, consolidando-se como um marco inicial no estudo das sequências recorrentes. A sua recorrência é dada por:  $F_n = F_{n-1} + F_{n-2}$ ,  $n \geq 2$ , em que  $F_n$  é o  $n$ -ésimo termo da sequência e cujos valores iniciais são dados por  $F_0 = F_1 = 1$ . O polinômio característico de Fibonacci, é dado por uma equação de segundo grau, em que  $x^2 - x - 1 = 0$ , apresentando duas soluções reais (Oliveira, 2018).

A partir da explanação apresentada, a seção seguinte traz a metodologia do trabalho.

## METODOLOGIA

Esta seção dedica-se a realização dos caminhos metodológicos diante do objeto de estudo matemático e da investigação em torno dos objetos de aprendizagem voltados a esse. Assim, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico em torno da sequência de Padovan e dos objetos de aprendizagem selecionados e disponíveis no *software* GeoGebra.

A comunidade GeoGebra trata-se de um repositório de aplicações desenvolvidos com o *software* GeoGebra, elaborados por diversos membros cadastrados na plataforma, permitindo que os objetos de aprendizagem sejam visualizados e baixados para os seus respectivos dispositivos. Com isso, gera a possibilidade de introduzi-los em sala de aula de forma gratuita, explorando diversos assuntos e áreas de ensino, além do compartilhamento de recursos.

Sugere-se que o estudo da sequência de Padovan inicie a partir do resgate alguns aspectos históricos e matemáticos, para que os estudantes possam

adquirir conhecimentos prévios. Após isso, os objetos de aprendizagem disponíveis na comunidade GeoGebra devem ser apresentados, para que assim possam ser selecionados dois desses, com o viés de explorar esses números nas aulas de Matemática dos anos finais do Ensino Médio.

Ao buscarmos mapear as construções sobre os números de Padovan e sua sequência na comunidade do GeoGebra, encontramos algumas atividades que podem ser replicadas como objetos de aprendizagem em sala de aula. Ressalta-se que ao realizarmos a busca utilizamos inicialmente os termos “números de Padovan” e “sequência de Padovan”, mas não encontramos construções relacionadas, pois não há trabalhos desenvolvidos em língua portuguesa sobre o tema dentro da comunidade.

Em seguida, ao inserirmos apenas a palavra “Padovan”, surgiram opções de materiais que podem ser utilizados, no idioma holandês, os quais mapeamos e catalogamos no Quadro 1:

**Quadro 1:** Mapeamento das construções sobre a sequência de Padovan.

Título no repositório	Link de acesso
Padovan meetkundig	<a href="https://www.geogebra.org/m/G2M9CBq6">https://www.geogebra.org/m/G2M9CBq6</a>
Padovan Triangular Spiral	<a href="https://www.geogebra.org/m/egBmgghbX">https://www.geogebra.org/m/egBmgghbX</a>
Padovan-Folge	<a href="https://www.geogebra.org/m/yxpuuchm">https://www.geogebra.org/m/yxpuuchm</a>
het plastisch getal	<a href="https://www.geogebra.org/m/np6KstmG">https://www.geogebra.org/m/np6KstmG</a>
ruimtelijke voorstelling	<a href="https://www.geogebra.org/m/hgUg9gWM">https://www.geogebra.org/m/hgUg9gWM</a>
rij als spiraal	<a href="https://www.geogebra.org/m/RZqZxeTj">https://www.geogebra.org/m/RZqZxeTj</a>
Padovan Spiral	<a href="https://www.geogebra.org/m/A5K3EENg">https://www.geogebra.org/m/A5K3EENg</a>
Espirales, iris y girasoles	<a href="https://www.geogebra.org/m/pfnkr2cd">https://www.geogebra.org/m/pfnkr2cd</a>
berekenen met matrices	<a href="https://www.geogebra.org/m/De97zKyV">https://www.geogebra.org/m/De97zKyV</a>

**Fonte:** Geogebra.org

A investigação foi aprofundada com a seleção de dois objetos de aprendizagem dos materiais catalogados no Quadro 1. Uma abordagem didática foi elaborada para esses números, focando na compreensão da sequência e sua visualização, com uma proposta de aplicação para aulas de Matemática na Educação Básica. Este enfoque visa estimular o lado intuitivo e a capacidade investigativa dos participantes envolvidos na pesquisa, proporcionando uma compreensão mais abrangente e aprofundada dessa sequência recorrente, especialmente nos anos finais do Ensino Médio.

Buscou-se selecionar objetos de aprendizagem que enfocam a representação geométrica da sequência de Padovan e sua forma matricial (Teorema 1) para explorar a visualização e outros métodos didáticos no estudo de sequências. Os objetos de aprendizagem escolhidos da comunidade GeoGebra foram *Padovan-Folge* e *berekenen met matrices*. O primeiro trata da representação geométrica da sequência de Padovan, enquanto o segundo aborda sua forma matricial. Esses dois objetos foram selecionados por serem mais adequados para o Ensino Médio, pois facilitam a compreensão dos conceitos abstratos por meio de representações visuais de forma prática. Almeja-se que a utilização desses recursos pedagógicos possam proporcionar uma abordagem mais intuitiva e investigativa, essencial para o desenvolvimento do raciocínio matemático dos estudantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta uma proposta didática com duas atividades, baseada em dois objetos de aprendizagem selecionados da comunidade GeoGebra. A partir disso, são elencados os procedimentos que podem ser utilizados em sala de aula em uma possível aplicação nos anos finais do Ensino Médio. Tão logo, as aplicações podem ser obtidas no próprio site GeoGebra, cujos respectivos nomes são dados por: *Padovan-Folge* e *berekenen met matrices*, escolhidos pelos autores dos objetos desenvolvidos.

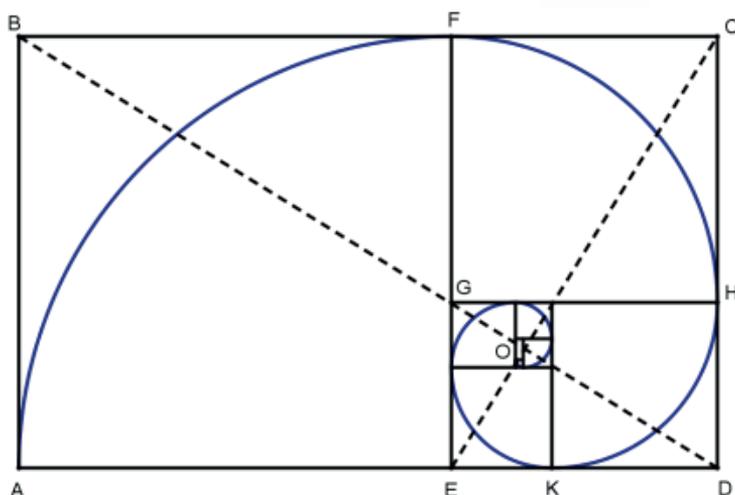
A aplicação denominada de *Padovan-Folge*, tem como objetivo apresentar a representação geométrica da sequência de Padovan, possibilitando ao estudante visualizar a construção dos triângulos equiláteros e compreender a regra de formação existente.

Antes de tudo, é necessário que o professor tenha iniciado o conteúdo de sequências, apresentando aos estudantes a relação com os números pertencentes à uma determinada sequência recorrente e a sua respectiva fórmula de recorrência. É recomendado que o professor realize um estudo da sequência de Fibonacci, resgatando a sua história e algumas propriedades matemáticas básicas, tais como a forma matricial e sua representação geométrica.

Na Figura 2 tem-se retratada a espiral de Fibonacci, possibilitando compreender a regra de construção dos retângulos. De fato, pode-se perceber que o novo retângulo é inserido de acordo com o maior lado do novo polígono formado, permitindo que os números de Fibonacci sejam visualizados e formem

a conhecida espiral. Ramos (2013) desenvolveu a espiral de Fibonacci, denominando-a de espiral áurea e utilizando o *software* GeoGebra. Assim, o autor relata que a regra de construção é dada como sendo “a partir da sequência infinita de retângulos áureos, podemos desenhar a espiral áurea traçando o quarto de circunferência de cada um dos quadrados”.

**Figura 2** – Espiral de Fibonacci



**Fonte:** Ramos (2013).

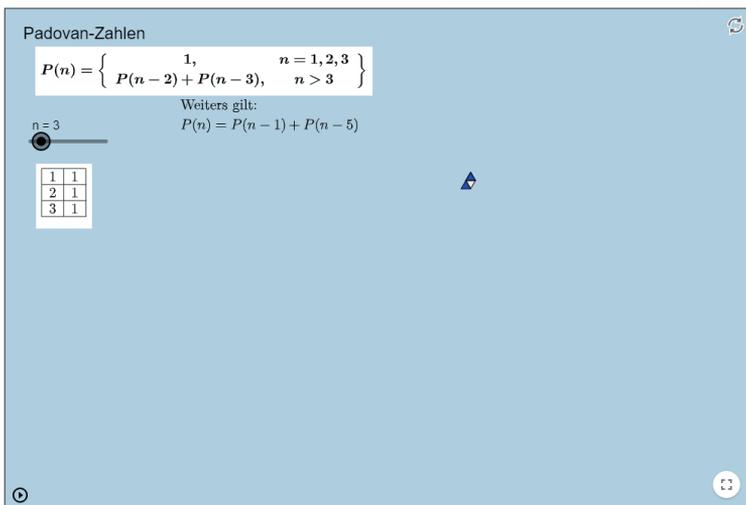
A partir disso, o professor poderá iniciar a atividade com o objeto de aprendizagem, utilizando o controle deslizante com  $n = 3$ , para que assim possam ser visualizados os três primeiros triângulos de tamanhos iguais a 1. Esses valores representam os termos iniciais da sequência de Padovan e é necessário que sejam disponibilizados, visto que sem esses valores os estudantes não saberão qual o tamanho dos triângulos que irão aparecer e nem o local correto em que serão inseridos.

Assim, a Figura 3 apresenta a forma como os estudantes irão visualizar a atividade de forma imediata, tendo o seu contato inicial com a fórmula de recorrência e os triângulos equiláteros disponíveis. Com isso, espera-se que busquem em seus conhecimentos prévios qual o tamanho do próximo triângulo a ser inserido e qual o tamanho que este deve ter, observando a relação de recorrência e os valores já estabelecidos nos triângulos presentes.

Ainda nesse momento, é interessante que os estudantes tenham compreendido a regra de construção da representação geométrica de Fibonacci e a relação de recorrência de Padovan, para que assim possam avançar na ati-

vidade e conseguir um pensamento intuitivo diante da visualização da figura apresentada.

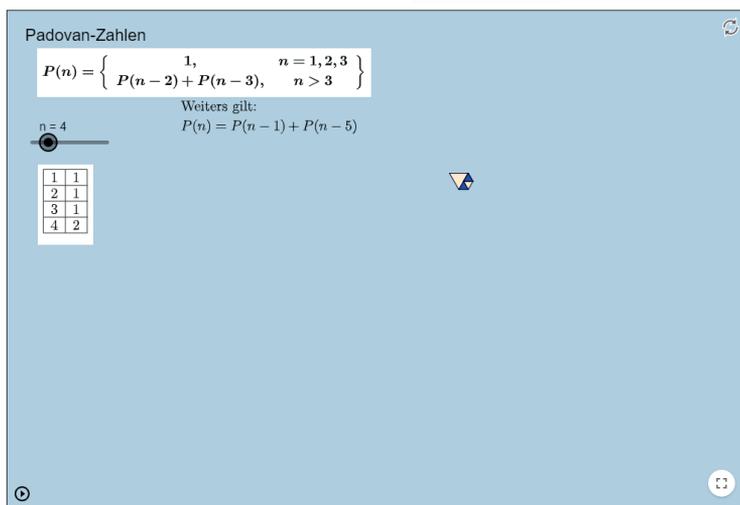
**Figura 3** – Tela inicial do objeto de aprendizagem



**Fonte:** Comunidade GeoGebra.org

Na Figura 4 é demonstrada a resposta esperada dos alunos ao inserir um triângulo de tamanho 2, seguindo a lógica da soma dos dois triângulos de tamanho 1. Ademais, estimula-se que busquem quais os novos triângulos que vão ser inseridos e o local onde cada um deverá ocupar na figura:

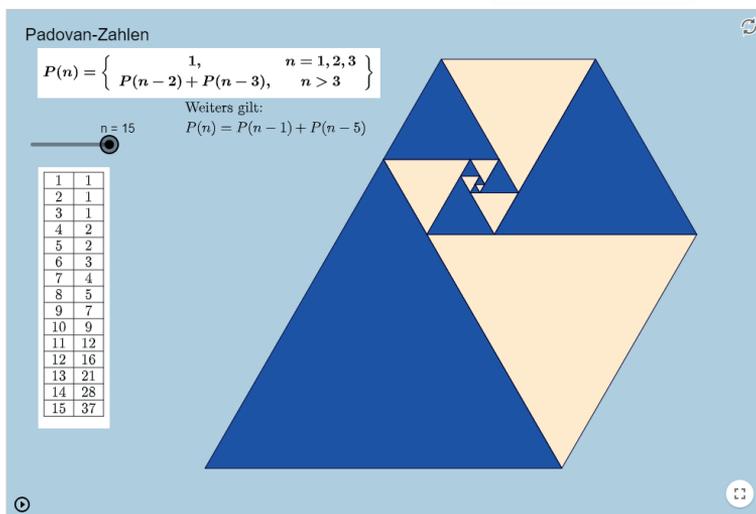
**Figura 4:** Resposta referente ao próximo triângulo inserido



**Fonte:** Comunidade GeoGebra.org

Finalizando a atividade, tem-se a Figura 5 em que apresenta a representação geométrica, denominada de espiral de Padovan por formar uma espiral seguindo os triângulos equiláteros inseridos:

**Figura 5:** Espiral de Padovan (Representação geométrica)



**Fonte:** Comunidade GeoGebra.org

Com isso, espera-se que os estudantes compreendam que os triângulos são inseridos de acordo com o maior lado do novo polígono formado. Para tanto, tem-se os valores da sequência variando de  $n = 1$  até  $n = 15$ , sendo possível movimentar a construção por meio do controle deslizante. A tabela (ao lado esquerdo da Figura 5) permite que sejam verificados os valores pertencentes à sequência de Padovan, interligando o conteúdo de Geometria com sequências recorrentes (Álgebra).

É importante a integração de demais conteúdos da Matemática, uma vez que muitos estudantes não compreendem a necessidade de estudar determinados assuntos, além de que não conseguem assimilar e contextualizar a ligação que existe entre diversas áreas e assuntos. A exemplo disso, o professor pode ainda citar algumas aplicações da sequência de Fibonacci na natureza (Ramos, 2013), permitindo diversas contribuições em simetria e entre outros. Tem-se ainda a relação da sequência de Padovan com a arquitetura e padrões de medida, explorando o número plástico, oriundo da divisão de um termo da

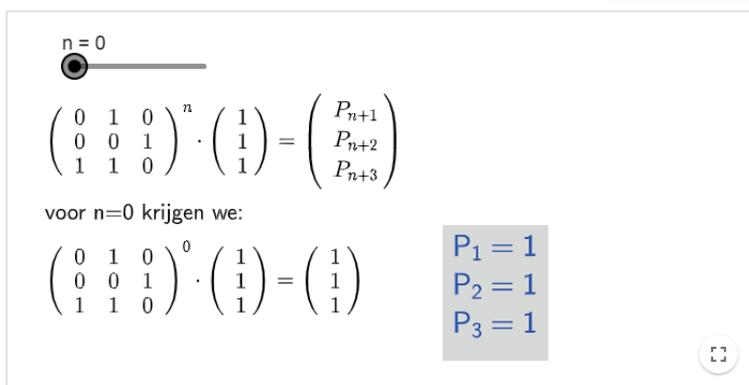
sequência pelo seu anterior  $\frac{P_n}{P_{n-1}} \approx 1,32$  (Vieira, 2020).

Por fim, na exploração deste primeiro objeto de aprendizagem, tem-se que o professor poderá mostrar o passo-a-passo da construção da espiral (representação geométrica), por meio do botão com formato de seta (localizado abaixo da espiral). Permitindo desse modo, que os participantes possam verificar as estratégias utilizadas, potencializando o que foi compreendido e os erros que venham a ser cometidos.

A segunda atividade proposta é denominada na comunidade GeoGebra de berekenen met matrices e tem como objetivo estudar o teorema referente à forma matricial da sequência de Padovan.

Tão logo, tem-se a Figura 6, permitindo uma visualização da tela inicial do objeto de aprendizagem em que os estudantes irão deparar-se inicialmente. Feito isso, o professor deve mostrar a forma matricial como uma alternativa de obter os termos da sequência, sem utilizar necessariamente a recorrência propriamente dita:

**Figura 6:** Forma matricial de Padovan (inicial)



$$\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^n \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} P_{n+1} \\ P_{n+2} \\ P_{n+3} \end{pmatrix}$$

voor n=0 krijgen we:

$$\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^0 \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix}$$

$P_1 = 1$   
 $P_2 = 1$   
 $P_3 = 1$

**Fonte:** Comunidade GeoGebra.org

*A priori*, o professor pode apresentar a composição da forma matricial de Padovan (ver Figura 7), destacando:

- a parte cinza representa os zeros de preenchimento da matriz, possuindo a sua quantidade dada pela ordem da sequência menos 1 (por isso tem-se a quantidade de somente dois zeros para Padovan de terceira ordem);

- a parte vermelha representa a matriz identidade, possuindo a sua ordem em relação à ordem da sequência (por isso tem-se a matriz identidade  $2 \times 2$ );
- a parte azul é denominada de operador e apresenta os coeficientes da recorrência da sequência (Vieira, Alves, Catarino e Rodrigues, 2020). Como a sequência de Padovan pode ser reescrita na forma  $P_n = 0P_{n-1} + 1P_{n-2} + 1P_{n-3}$ ,  $n \geq 3$  então pode-se observar a presença dos coeficientes 0,1,1;
- a outra matriz contida somente com os números 1s, possui os valores iniciais da sequência, denominada de vetor de inicialização.

**Figura 7:** Composição das matrizes

$$\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^n \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} P_{n+1} \\ P_{n+2} \\ P_{n+3} \end{pmatrix}$$

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Após essa explicação, espera-se que os estudantes constatem que ao elevar a matriz a valores numéricos de , obterão os termos da sequência de Padovan de forma rápida e matricial. A Figura 8 apresenta o cálculo para o valor de  $n = 1$ , permitindo que sejam retomados os conceitos de sequências recorrentes e multiplicação de matrizes. Logo, ao elevar a matriz a 1, será obtida a mesma matriz e, após isso, multiplicada pelo vetor de inicialização. Resulta-se nos valores 1,1 e 2, que representam os termos de  $P_2, P_3, P_4$ .

**Figura 8:** Forma matricial de Padovan (continuidade da atividade)

$n = 1$



$$\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^n \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} P_{n+1} \\ P_{n+2} \\ P_{n+3} \end{pmatrix}$$

voor  $n=1$  krijgen we:

$$\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^1 \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 2 \end{pmatrix}$$

$P_2 = 1$   
 $P_3 = 1$   
 $P_4 = 2$

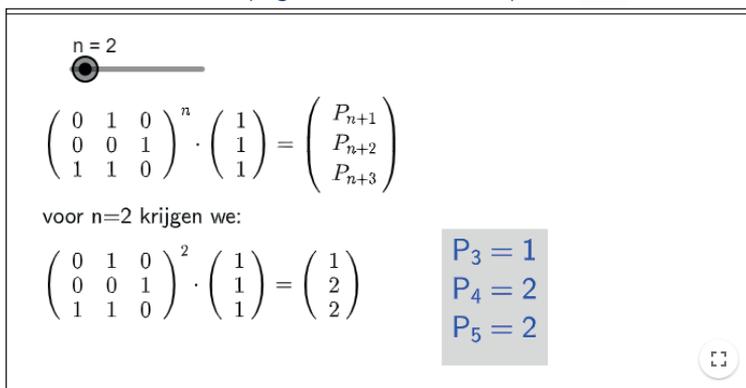


**Fonte:** Comunidade GeoGebra.org

A Figura 9 permite a realização do cálculo para  $n = 2$ , vislumbrando os passos realizados para a obtenção de demais valores da seqüência de Padovan pelo método matricial. Assim, para  $n = 2$ , tem-se que:

$$\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^2 \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 1 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} P_3 = 1 \\ P_4 = 2 \\ P_5 = 2 \end{pmatrix}$$

**Figura 9:** Forma matricial de Padovan (seguimento da atividade)



$n = 2$   
 $\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^n \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} P_{n+1} \\ P_{n+2} \\ P_{n+3} \end{pmatrix}$   
 voor  $n=2$  krijgen we:  
 $\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^2 \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 \\ 2 \\ 2 \end{pmatrix}$

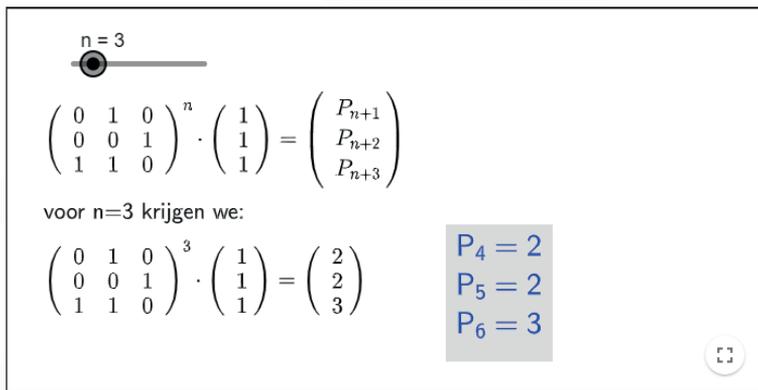
$P_3 = 1$   
 $P_4 = 2$   
 $P_5 = 2$

**Fonte:** Comunidade GeoGebra.org

Por fim, a Figura 10 avança um pouco mais, substituindo o valor de  $n = 3$ . Tão logo, tem-se que o cálculo realizado permitirá chegar a conclusão:

$$\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^3 \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} P_4 = 2 \\ P_5 = 2 \\ P_6 = 3 \end{pmatrix}$$

**Figura 10:** Forma matricial de Padovan (finalização da atividade)



$n = 3$   
 $\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^n \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} P_{n+1} \\ P_{n+2} \\ P_{n+3} \end{pmatrix}$   
 voor  $n=3$  krijgen we:  
 $\begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}^3 \cdot \begin{pmatrix} 1 \\ 1 \\ 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 2 \\ 2 \\ 3 \end{pmatrix}$

$P_4 = 2$   
 $P_5 = 2$   
 $P_6 = 3$

**Fonte:** Comunidade GeoGebra.org

A aplicação oferece a capacidade de calcular valores superiores para , seguindo o mesmo método apresentado para os valores anteriores. Este recurso de aprendizagem é relevante, pois permite aos alunos confirmar seus cálculos e proporciona uma visualização detalhada dos passos e procedimentos utilizados para determinar os termos da sequência de Padovan. Deste modo, a atividade proposta pode promover a compreensão da estrutura da sequência, a partir da interação com o material, permitindo aos estudantes explorar e experimentar ativamente o processo matemático.

O primeiro objeto de aprendizagem explorado também proporciona uma relevância para as práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Médio, visto que resgata a visualização e forma geométrica da sequência, permitindo incentivar o lado intuitivo dos estudantes diante de uma abordagem geométrica e integração do conteúdo de sequências recorrentes com a Geometria. O GeoGebra traz um suporte diferenciado nesse sentido, tornando um facilitador do conteúdo, bem como das práticas fornecidas aos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar o estudo da sequência de Padovan, a pesquisa desenvolveu uma abordagem metodológica de forma exploratória, proporcionando uma análise e seleção dos objetos de aprendizagem disponíveis na comunidade GeoGebra.

A abordagem proposta da respectiva sequência destaca-se como um processo significativo, em que o modelo exploratório emerge como metodologia crucial para a sua transmissão, sendo eficaz como objeto de ensino. Essa evolução, centrada nas abordagens mencionadas, evidencia a adaptação e a contextualização desse conteúdo matemático para um contexto educacional mais amplo.

A construção e discussão deste trabalho nos mostra como determinadas ferramentas nos permite integrar conteúdos e ampliar as práticas pedagógicas. Além disso, reforçamos a necessidade de demonstrar matematicamente este assunto, tomando os devidos cuidados para que assuntos distintos da matemática de forma implícita no tema sejam interpretados corretamente. Assim, o uso do GeoGebra proporcionou subsídio algébrico, sendo uma abordagem diferenciada para a compreensão do tema.

Em direção ao futuro, a intenção é estender a aplicação para as aulas de Matemática das turmas dos anos finais do Ensino Médio, consolidando uma validação mais abrangente e promovendo discussões enriquecedoras sobre os resultados obtidos. Este enfoque metodológico visa contribuir significativamente para o campo educacional e aprimorar a compreensão da sequência de Padovan no contexto do estudo de sequências.

## AGRADECIMENTOS

A parte de desenvolvimento de pesquisas no Brasil contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

A vertente de desenvolvimento da investigação em Portugal é financiada por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia. I. P, no âmbito do projeto UID / CED / 00194/2020.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. R. V. Visualizing the Olympic Didactical Situation (ODS): Teaching Mathematics with support of GeoGebra software. **Acta Didactica Napocencia**, v. 12, n. 2, p. 97-116, 2019.

ALVES, F. R. V. Situações Didáticas Olímpicas (SDOs): ensino de olimpíadas de matemática com arrimo no software GeoGebra como recurso na visualização. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 1, p. 319-349, 2020.

ALVES, F. R. V.; DIAS, M. A. Engenharia Didática para a Teoria do Resíduo: Análises Preliminares, Análise a Priori e Descrição de Situações-Problema. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 10, n. 1, p. 2-14, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação do Brasil, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BOYER, C. B. **História da matemática**. 3ª ed. São Paulo: Editora Blücher, 2012.

CRESWELL, J. W. **Research Design**: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. SAGE Publications, 2013.

EVES, H. **Introdução à história da matemática**. 5ª ed. São Paulo: Unicamp, 2011.

FERREIRA, R. **Números mórficos**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Matemática, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

OLIVEIRA, R. R. de. **Engenharia Didática sobre o Modelo de Complexificação da Sequência Generalizada de Fibonacci: Relações Recorrentes N-dimensionais e Representações Polinomiais e Matriciais**. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará, 2018.

SOKHUMA, K. Padovan Q-matrix and the generalized relations. **Applied Mathematical Sciences**, v. 7, n. 53, p. 2777-2780, 2013.

STEWART, I. **Tales of a neglected number**. Mathematical Recreations – Scientific American, v. 274, p. 102–103, 1996.

PADOVAN, R. **Dom Hans van der Laan: modern primitive**. [S. l.]: Amsterdam, Architecture and Natura Press, 1994.

RAMOS, M. G. O. **A Sequência de Fibonacci e o Número de Ouro**. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Estadual de Santa Cruz, 2013.

RUBIO-PIZZORNO, S. Impulsando la Educación Abierta en Latinoamérica desde la Comunidad GeoGebra Latinoamericana, **Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo**, v. 9, n. 1, p. 10-25, 2020.

SETTIMY, T. F. O.; BAIRRAL, M. A. Dificuldades envolvendo a visualização em geometria espacial. **Vidya**, v. 40, n. 1, p. 177-195, 2020.

VIEIRA, R. P. M. **Engenharia Didática (ED): o caso da Generalização e Complexificação da Sequência de Padovan ou Cordonnier**. 2020. 266 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará, 2020.

VIEIRA, R. P. M.; ALVES, F. R. V.; CATARINO, P. M. M. C.; RODRIGUES, A. M. F. B. V. A construção da forma matricial de seqüências lineares e recorrentes: Um estudo da matriz geradora. **Cadernos do IME**, n. 15, p. 167-180, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.012

# EXPLORANDO OS PRISMAS: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA EM GEOMETRIA ESPACIAL COM O SOFTWARE GEOGEBRA

Rosalide Carvalho de Sousa<sup>1</sup>  
Milena Carolina dos Santos Manguiera<sup>2</sup>  
Francisco Régis Vieira Alves<sup>3</sup>

## RESUMO

Neste trabalho apresenta-se uma experiência didática voltada para o estudo da Geometria Espacial, acerca do conteúdo de Prismas e com o aporte de tecnologias. Descreve-se a concepção e execução de uma aula que integra diversas estratégias, incluindo a criação de slides instrucionais, a exploração de sólidos tridimensionais construídos no *software* GeoGebra e a utilização das funcionalidades disponíveis na comunidade GeoGebra.org. O objetivo deste trabalho foi apresentar um modelo de ensino que utiliza as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para planejar e conduzir aulas dinâmicas e interativas, promovendo a autonomia dos alunos e oferecendo suporte aos professores no ensino de Prismas. Assim, a experiência didática fundamentou-se na Teoria das Situações Didáticas (TSD) como organizadora da sessão de ensino. A metodologia deste trabalho foi o estudo de caso, em que se apresenta um relato de experiência com os resultados de uma aplicação prática para o ensino de prismas, desenvolvida com base nas dialéticas da TSD – ação, formulação, validação e institucionalização. Esta experiência de sala de aula ocorreu na escola durante o horário da aula, abrangendo um período de

- 1 Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - CE, [rosalidecarvalho@gmail.com](mailto:rosalidecarvalho@gmail.com);
- 2 Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - CE, [milenacarolina24@gmail.com](mailto:milenacarolina24@gmail.com);
- 3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE *campus* Fortaleza) - CE, [fregis@ifce.edu.br](mailto:fregis@ifce.edu.br);

90 minutos, no mês de novembro de 2022. Participaram do encontro um total de 42 alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio, em uma escola pública no Ceará, Brasil. Para estruturar e organizar as aulas foram utilizados recursos como: GeoGebra, Datashow, sites Educacionais, celulares, tablets, entre outros. As tecnologias utilizadas demonstraram ser recursos pedagógicos enriquecedores, cuja aplicabilidade pode ser expandida de forma eficaz para abranger uma variedade de tópicos dentro da disciplina de matemática. Além disso, ressaltamos a importância da integração eficaz de recursos digitais, os quais têm o potencial de gerar resultados positivos e concretos no processo de aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Teoria das Situações Didáticas, Ensino de Matemática, Geometria Espacial, TDIC.

## INTRODUÇÃO

A evolução da tecnologia vem provocando mudanças comportamentais na sociedade e impulsionando novas atitudes das escolas com relação aos processos de ensino. Assim, é necessário que o professor se aproprie de metodologias e recursos didático-pedagógicos que possibilitem ao aluno desenvolver o pensamento geométrico. Destaca-se, portanto, a importância do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino de matemática, possibilitando ao aluno uma atividade prática que permita realizar o movimento de objetos e visualizar seus elementos e propriedades de vários ângulos que seriam praticamente impossíveis de obter-se no uso do tradicional papel e lápis.

De acordo com Sousa e Alves (2022, p. 56), “o uso de tecnologia em sala de aula pode proporcionar, além de mudanças técnicas, transformações comportamentais e sociais, configurando-se em um recurso com grande potencial para diversificar a prática de ensino”. Assim, indo ao encontro das orientações dos documentos oficiais que norteiam o currículo das escolas, a BNCC ressalta que o estudo da Geometria possibilita ao aluno identificar e estabelecer pontos de referência que promovam a localização e o deslocamento de objetos, “construam representações de espaços conhecidos e estimem distâncias” (Brasil, 2018, p. 272), usando como suporte, mapas em papel ou/e recursos tecnológicos como *tablets*, *smartphones*, entre outras ferramentas.

Nesse contexto, torna-se necessária a busca por metodologias que incorporem de maneira efetiva os recursos tecnológicos, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Conforme destacado por Sousa *et al.* (2021), as tecnologias desempenham um papel fundamental no ensino de Matemática, especialmente devido ao histórico da disciplina, frequentemente percebida como cansativa, monótona e pouco estimulante para os estudantes. Assim, o educador especializado nessa área dispõe de uma ampla gama de ferramentas, como calculadoras avançadas, jogos eletrônicos interativos, ambientes virtuais imersivos e *softwares* especializados, todos voltados para a construção sólida dos conhecimentos matemáticos.

Neste trabalho, buscou-se explorar ferramentas digitais para potencializar o raciocínio lógico-dedutivo e a visão espacial de alunos da Educação Básica, promovendo a visualização de propriedades e elementos numéricos e geométricos de objetos em terceira dimensão. O questionamento central foi: *Como inserir ferramentas tecnológicas no ensino de Geometria Espacial para promo-*

*ver um modelo didático que auxilie a compreensão de conceitos matemáticos e fomente a autonomia e criticidade dos alunos?*

O objetivo deste trabalho foi apresentar um modelo de ensino que utiliza as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para planejar e conduzir aulas dinâmicas e interativas, promovendo a autonomia dos alunos e oferecendo suporte aos professores no ensino de Prismas.

Evidenciou-se a importância de aulas que capacitam o aluno a assumir um papel central na assimilação do conhecimento, utilizando ferramentas didático-pedagógicas que estimulem a reflexão, a contextualização e a compreensão de conceitos matemáticos. A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) proporcionou acesso a recursos digitais que viabilizam a formulação de estratégias de resolução e aprimoram habilidades matemáticas, especialmente em conceitos geométricos.

Este artigo descreve uma prática pedagógica baseada na metodologia estudo de caso, com foco no ensino de Prismas em Geometria Espacial, utilizando TDIC para planejar e executar aulas dinâmicas e interativas, promovendo a autonomia dos estudantes e oferecendo suporte aos professores.

A aula, fundamentada na Teoria das Situações Didáticas (TSD) (Brousseau, 2008), foi aplicada em uma turma de 42 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública no Ceará, em novembro de 2022. Foram utilizados recursos como GeoGebra, Datashow, sites educacionais e dispositivos móveis, demonstrando a aplicabilidade eficaz de tecnologias para enriquecer o ensino de matemática.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O uso de recursos tecnológicos no ensino de Matemática proporciona aulas dinâmicas e intensifica o vínculo entre ensino e aprendizagem. Essas ferramentas permitem ao docente produzir uma aula que favoreça a interação proporcionada por sites, programas e *softwares* educacionais, possibilitando ao aluno ser protagonista no processo de construção dos conhecimentos matemáticos. De acordo com Chaves (2017):

O que é particularmente fascinante nas novas tecnologias disponíveis hoje, em especial na Internet, e, dentro dela, na web, não é que, com sua ajuda, seja possível ensinar remotamente ou a distância, mas sim, que elas nos ajudam a criar ambientes ricos em

possibilidades de aprendizagem nos quais as pessoas interessadas e motivadas podem aprender quase qualquer coisa sem, necessariamente, se envolver num processo formal e deliberado de ensino (Chaves, 2017, p. 3).

Assim, a compreensão desses ambientes ricos em aprendizagem e a aplicação correta de recursos tecnológicos podem se constituir em aliados no ensino de conceitos geométricos. Isso abandona a velha didática de memorização de fórmulas e promove o verdadeiro propósito docente de mediador do saber, facilitando o acesso do discente ao conhecimento.

O GeoGebra é um *software* de acesso gratuito, versátil para uso em computadores, tablets e celulares. Embora inicialmente enquadrado como uma ferramenta de Geometria

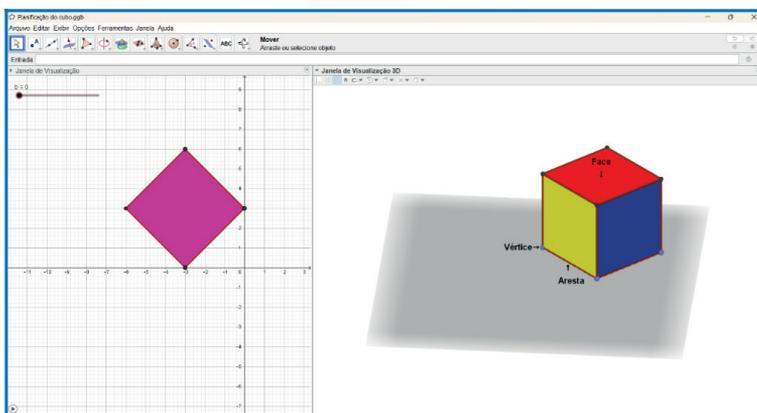
Dinâmica, o GeoGebra vai além dessa classificação, conforme destacado por Macedo (2018). Sua criação remonta a 2001, quando Markus Horenwarter e Judith Preiner o desenvolveram na University of Salzburg. Desde então, sua evolução tem sido contínua, agora ocorrendo na Atlantic University, localizada na Flórida.

O propósito primordial do GeoGebra é facilitar o ensino e a aprendizagem da Matemática no contexto da educação básica, embora suas aplicações não estejam limitadas a esse âmbito, estendendo-se também ao ensino superior. Sua flexibilidade e ampla gama de recursos permitem explorar diversos tópicos matemáticos de maneira interativa e dinâmica.

De acordo com Mathias e Leivas (2020), o *software* oferece uma abordagem abrangente, abarcando áreas como geometria, álgebra, tabelas, gráficos e estatísticas e se destaca por ser uma multiplataforma, com uma versão em português, caracterizada por uma interface intuitiva. Sua interface facilita a utilização e permite a criação de representações geométricas precisas, que não apenas são editáveis e animáveis, mas também possibilitam uma exploração visual completa, inclusive em terceira dimensão.

Na Figura 1, temos a imagem do *software* utilizado para demonstrar de modo dinâmico os elementos de um Cubo:

**Figura 1 - Elementos de um Cubo**

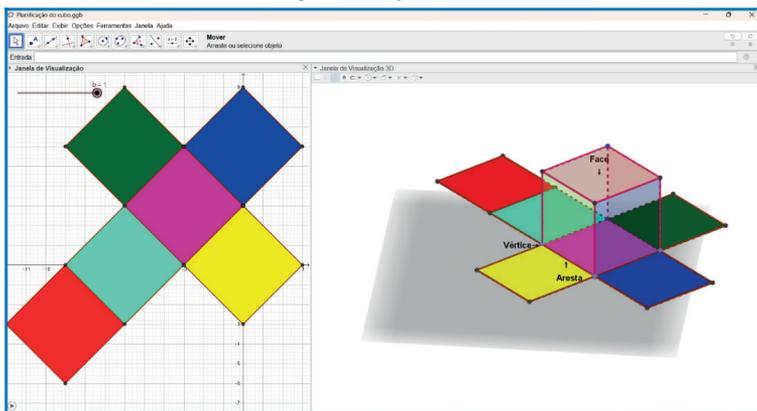


**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

Observa-se, na imagem da Figura 1, que o programa possibilita a visualização de informações algébricas, geométricas e 3D de um cubo, proporcionando ao aluno realizar movimentos e verificar as modificações que ocorrem no sólido com as alterações feitas por meio dos controles deslizantes. Tal fato favorece a compreensão dos elementos e propriedades matemáticas do objeto, gerando melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o estudante obtém uma clara visualização das seis faces de um cubo, constituídas por polígonos regulares e congruentes. Essa disposição confere ao cubo a classificação de um poliedro regular. Além disso, ao interagir com o objeto no software, é possível obter uma percepção ampliada das suas seis faces, como ilustrado na Figura 2, onde a planificação do cubo é apresentada junto com outros elementos essenciais, como vértices e arestas:

**Figura 2 - Elementos de um Cubo e sua planificação**

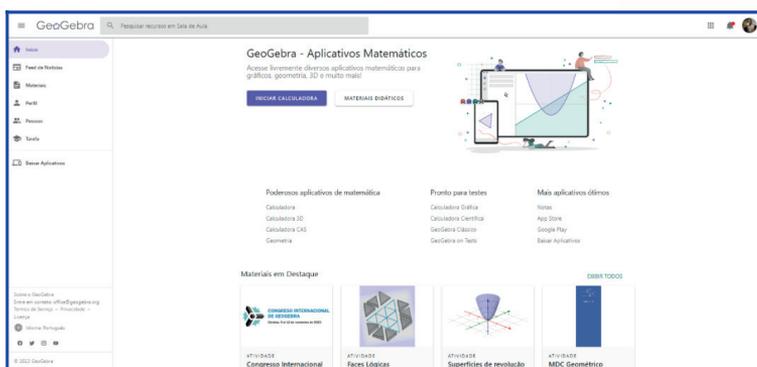


**Fonte:** Elaborado pelos autores (2022).

A capacidade de visualizar um sólido geométrico em três dimensões, combinada com a flexibilidade de explorar o objeto por meio de diversos ângulos, é uma das vantagens notáveis oferecidas pelo *software*. Conforme ressaltado por Alves (2019, p. 155), “a integração de recursos tecnológicos na sala de aula proporciona aos alunos a oportunidade de se envolver na análise dinâmica das propriedades numéricas e geométricas”, onde a visualização, percepção e intuição desempenham um papel fundamental no progresso da aprendizagem.

O site do GeoGebra ilustra de maneira exemplar como a tecnologia computacional pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da matemática. Mesmo para aqueles que não estão completamente familiarizados com o *software*, o site oferece uma ampla variedade de atividades prontas para serem utilizadas em ambiente escolar. A Figura 3 retrata a aparência atual do site, onde é possível notar a presença dos aplicativos móveis, introduzidos por volta de 2015, ampliando ainda mais as opções disponíveis.

**Figura 3** - Tela atual de entrada do site GeoGebra



**Fonte:** <https://www.geogebra.org/?lang=pt>.

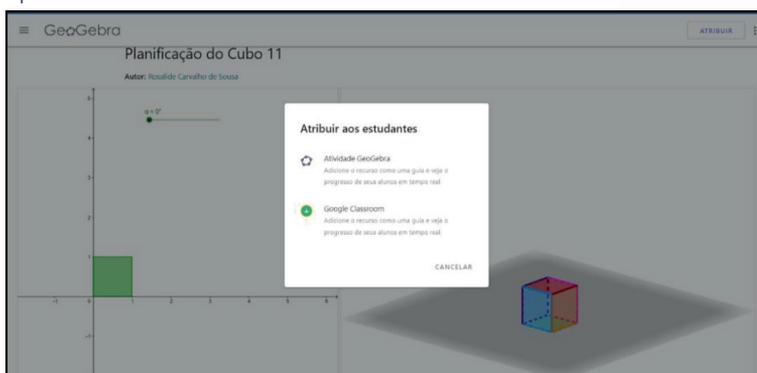
O site apresenta um menu lateral que oferece acesso a diversas funcionalidades. Os usuários podem explorar notícias sobre novas postagens relacionadas ao GeoGebra, acessar materiais educativos, visualizar perfis de usuários, identificar membros da comunidade e entrar em grupos. Além disso, o site oferece aos visitantes a opção de baixar aplicativos para uso offline em situações em que a conectividade com a internet não está disponível.

A plataforma virtual do Google Classroom oferece uma configuração aprimorada para a interação dinâmica entre educadores e estudantes. Atuando como uma sala de aula virtual, o Google Classroom proporciona um ambiente colaborativo onde professores e alunos podem se envolver em tarefas compartilhadas.

Uma característica notável é a presença de tarefas editáveis no site, que podem ser facilmente adaptadas para uso em várias plataformas ou baixadas para distribuição aos alunos. Essas tarefas podem servir como valiosos recursos no futuro, auxiliando, por exemplo, na resolução de atividades. Para isso, a utilização do *software* GeoGebra é necessária, pois ele deve estar instalado no dispositivo para que as tarefas sejam realizadas com eficácia.

A criação de uma sala proporciona uma maneira conveniente e eficaz para que os participantes interajam de forma simples e direta. Para ingressar na sala, um código exclusivo é disponibilizado, permitindo que todos os convidados se juntem facilmente e participem das atividades. Além disso, uma alternativa viável é disponibilizar recursos ou tarefas diretamente do site para as turmas da escola. Isso pode ser feito ao acessar uma tarefa específica, compartilhando o link e selecionando a opção de integração com o Classroom, conforme ilustrado na Figura 4:

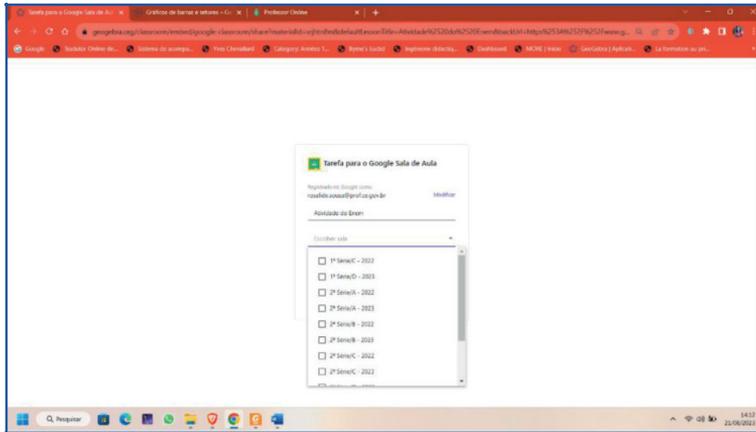
**Figura 4** - Compartilhamento de tarefa do site do GeoGebra



**Fonte:** Elaborado pelos autores [2023].

Posteriormente, procede-se à abertura de uma aba adicional (Figura 5), através da qual é viável alcançar as turmas oficiais da instituição educacional. Para essa finalidade, é requisitado efetuar o login no portal utilizando o endereço de e-mail institucional. Importante notar que o próprio website do GeoGebra já dispõe de um guia elucidativo, apresentando de maneira sequencial como acessar à plataforma Classroom e incorporar tarefas de maneira eficaz.

Figura 5 - Criando tarefas no Classroom



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Através da plataforma Google Classroom, é possível não apenas enviar tarefas aos alunos, mas também oferecer *feedback* sobre suas resoluções e fazer comentários construtivos em relação às postagens dos participantes. Dessa forma, um ambiente virtual de aprendizagem é criado, proporcionando uma abordagem dinâmica e interativa para explorar os conceitos matemáticos.

Para organizar a sessão de ensino, adotou-se a Teoria das Situações Didáticas (TSD) (Brousseau, 2008), que oferece um arcabouço teórico robusto para a compreensão e implementação de estratégias pedagógicas voltadas para a construção ativa do conhecimento matemático pelos alunos. A TSD propõe a organização do ensino em torno de situações didáticas específicas, estruturadas em quatro fases principais: ação, formulação, validação e institucionalização. Nos parágrafos que se seguem, detalhamos de modo breve cada uma de suas fases ou dialéticas, de acordo com o autor:

- **Ação:** Nesta fase, os alunos interagem diretamente com um problema ou situação proposta pelo professor, utilizando suas habilidades e conhecimentos prévios para explorar possíveis soluções. O papel do professor é proporcionar um ambiente rico em recursos e estímulos, incentivando a experimentação e a descoberta autônoma.
- **Formulação:** Aqui, os alunos são encorajados a expressar e formalizar suas ideias e estratégias utilizadas durante a fase de ação. A comunicação e a argumentação são elementos-chave, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda e articulada dos

conceitos envolvidos. Não necessariamente se utiliza linguagem matemática formal.

- *Validação*: Nessa fase os alunos verificam a validade de suas formulações e soluções, confrontando-as com critérios estabelecidos e discutindo-as com seus pares e com o professor. A validação promove um ambiente de reflexão crítica e de ajuste das estratégias utilizadas, consolidando o conhecimento adquirido, com uso de linguagem formal.
- *Institucionalização*: Finalmente, o professor intervém para consolidar e sistematizar os conhecimentos construídos pelos alunos, integrando-os ao currículo formal e destacando sua relevância e aplicabilidade em contextos mais amplos.

A aplicação da TSD no contexto do ensino de Matemática, especialmente com o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como o GeoGebra, potencializa a aprendizagem ao permitir uma abordagem interativa e dinâmica dos conceitos. Conforme destacado por Brousseau (2008), a TSD oferece uma estrutura que valoriza a participação ativa dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

## METODOLOGIA

Este trabalho apresenta um estudo de caso (Gil, 2008; Lakatos; Marconi, 2003), vivenciado a partir de uma experiência didática voltada para o estudo da Geometria Espacial, com foco no conteúdo de Prismas e apoio de tecnologias. A metodologia teve uma abordagem de natureza qualitativa e fundamentou-se na Teoria das Situações Didáticas (TSD) enquanto organizadora da sessão de ensino, conforme proposto em Brousseau (2008).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública no interior do estado do Ceará, Brasil, durante o mês de novembro de 2022. Participaram do estudo 42 alunos do 2º ano do Ensino Médio, identificados como E1, E2, E3, e assim por diante, conforme a ordem de registro no diário de sala.

A aula, que ocorreu durante o horário regular e teve a duração de 90 minutos, foi estruturada para integrar diversas estratégias pedagógicas. Utilizou-se o *software* GeoGebra para a construção e visualização de sólidos tridimensionais, Datashow para projeções, e recursos provenientes de sites educacionais.

Celulares e outros dispositivos móveis também foram empregados para enriquecer a experiência de ensino.

Os dados foram coletados por meio de respostas dos alunos a questionários, registros fotográficos das atividades, exposições orais e gravações de áudio das interações em sala de aula, produções escritas dos alunos, observações e anotações da professora-pesquisadora sobre o engajamento dos alunos e a eficácia dos recursos tecnológicos.

A análise de dados envolveu a avaliação das percepções dos alunos sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no aprendizado de geometria. Foram consideradas as impressões dos alunos sobre a facilitação proporcionada pelos recursos tecnológicos, assim como as estratégias de resolução e aprimoramento das habilidades matemáticas desenvolvidas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção descrevem-se as etapas da sessão didática analisada, na qual foram empregados diversos recursos tecnológicos com o propósito de aprimorar o ensino de Geometria Espacial. Buscou-se fornecer subsídios aos professores de Matemática, a fim de auxiliá-los na concepção e condução de aulas voltadas para o estímulo do engajamento ativo dos estudantes na apropriação dos saberes matemáticos. Dessa forma, descreve-se a concepção e realização de uma aula sobre o conteúdo de Prismas, enriquecida com o uso de ferramentas tecnológicas.

A prática foi fundamentada na Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Brousseau (2008), que compreende as fases ou dialéticas de ação, formulação, validação e institucionalização. A TSD oferece uma estrutura para planejar e analisar atividades didáticas, promovendo um ambiente onde o aluno é incentivado a explorar, formular hipóteses, validar suas ideias e integrar o conhecimento ao contexto da disciplina.

Na *fase de ação*, a professora apresentou o conteúdo de prismas utilizando slides instrucionais animados e a plataforma GeoGebra, permitindo que os alunos manipulassem diretamente os sólidos tridimensionais no GeoGebra e explorassem suas propriedades geométricas. A manipulação direta dos objetos visou estimular a curiosidade e a investigação ativa dos alunos (Figura 6):

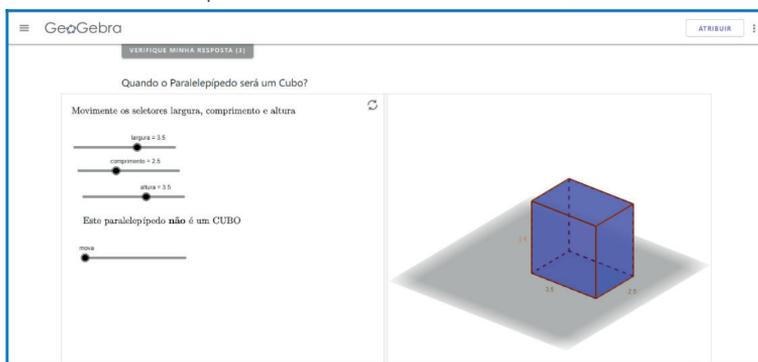
Figura 6 - Explicação dinâmica do conteúdo - Prismas



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na *fase de formulação*, os alunos foram incentivados a discutir entre si e formular hipóteses sobre as propriedades dos prismas. A professora utilizou questões abertas para guiar a discussão e promover um pensamento crítico. Foi disponibilizado um link direto para o site do GeoGebra (Figura 7), permitindo que os alunos visualizassem a planificação do paralelepípedo e explorassem seus elementos constituintes, como vértices, faces e arestas:

Figura 7 - Applet de atividade disponível no site do GeoGebra



Fonte: <https://www.geogebra.org/m/wufnn2q4>.

Na *fase de validação*, os alunos utilizaram um segundo link que conduzia a uma atividade interativa no site do GeoGebra (Figura 8). Nessa atividade, os alunos responderam a questões dinâmicas que permitiram validar suas hipóteses e compreender mais profundamente os conceitos geométricos. A funcionalidade de *feedback* imediato foi crucial para que os alunos identificassem e corrigissem seus erros:

Figura 8 - Interação dos alunos na resolução da atividade



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na *fase de institucionalização*, a professora consolidou os conceitos explorados durante a aula, integrando-os ao contexto maior do currículo de Matemática. A discussão final permitiu que os alunos refletissem sobre o que aprenderam e como poderiam aplicar esse conhecimento em outras situações matemáticas.

A implementação da aula sobre Prismas utilizando ferramentas tecnológicas mostrou-se eficaz em vários aspectos. Durante a sessão didática, os alunos puderam interagir com os sólidos geométricos de forma prática e dinâmica, o que facilitou a compreensão dos conceitos matemáticos. A coleta de dados incluiu respostas dos alunos, registros fotográficos, exposições orais, gravações de áudio e produções escritas. A percepção da professora-pesquisadora sobre o engajamento dos alunos e a eficácia dos recursos didáticos-tecnológicos também foi considerada.

Os 42 alunos participantes demonstraram bom nível de engajamento durante as atividades. A utilização do *software* GeoGebra e a exploração de suas

funcionalidades permitiram uma maior compreensão e visualização dos conceitos abordados, em que foi possível que os alunos participassem ativamente das atividades propostas, manipulando os elementos geométricos e explorando as suas propriedades.

A abordagem multifacetada, envolvendo a criação de slides instrucionais e a exploração de sólidos tridimensionais, facilitou a compreensão dos conceitos de Prismas. Segundo Lima, Carvalho e Bezerra (2011) *apud* Sousa e Alves (2021), os *softwares* que facilitam a compreensão dos conteúdos através de figuras em movimento aumentam a interatividade e induzem o aluno a explorar e investigar as propriedades geométricas de seus desenhos, resultando em uma aprendizagem significativa. A análise das produções escritas e das respostas dos alunos indicou uma melhoria significativa na compreensão dos conceitos de Prismas, como a distinção entre vértices, faces e arestas.

A funcionalidade de *feedback* imediato proporcionada pelo GeoGebra permitiu aos alunos identificar rapidamente os pontos em que seus raciocínios foram inadequados, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos implícitos nas questões. O diálogo entre os alunos durante a resolução das atividades também foi um aspecto positivo, pois fomentou a troca de conhecimentos e a discussão sobre erros e acertos, enriquecendo a experiência de aprendizagem.

A adoção de ferramentas tecnológicas no ensino de Matemática, conforme descrito neste estudo, demonstrou ser uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos alunos e melhorar a compreensão dos conceitos geométricos. A utilização do *software* GeoGebra, aliada à criação de slides instrucionais e à exploração de atividades interativas, proporcionou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

A professora-pesquisadora pôde refletir sobre sua prática docente ao comparar o método convencional de ensino com giz e quadro negro a uma aula que incorpora recursos tecnológicos variados. Essa reflexão evidenciou que a integração das tecnologias digitais no ensino aproxima os alunos da compreensão dos conceitos matemáticos. A metodologia adotada, baseada na Teoria das Situações Didáticas (TSD), mostrou-se eficaz na promoção de uma aprendizagem autônoma, estimulando novos modos de pensar e agir, conferindo um significado mais profundo à matemática ensinada (Brousseau, 2008).

O envolvimento dos alunos com as atividades propostas permitiu o desenvolvimento de habilidades críticas e a promoção da autonomia intelectual. Os

alunos tornaram-se protagonistas do processo de aprendizagem, manipulando os elementos geométricos e formulando hipóteses de resolução. Esse envolvimento ativo contribuiu para a construção de um conhecimento mais sólido e significativo.

Apesar dos resultados positivos, algumas limitações foram observadas, como a falta de tempo para explorar todas as potencialidades das ferramentas tecnológicas e a necessidade de um maior suporte técnico. Sugere-se que estudos futuros explorem a integração de outras ferramentas tecnológicas e metodologias, bem como a aplicação dessa abordagem em diferentes contextos e níveis de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal meta introduzir um modelo inovador para o ensino de Matemática, aproveitando plenamente o potencial educativo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O objetivo foi desenvolver e aplicar um método que permitisse a criação e execução de aulas dinâmicas e interativas no ensino de Prismas. Essa abordagem visa não apenas estimular a autonomia do estudante na construção do seu conhecimento matemático, mas também proporcionar ao professor um suporte eficaz para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem relacionado ao conteúdo em questão.

A aula foi fundamentada na Teoria das Situações Didáticas (TSD), que compreende as fases de ação, formulação, validação e institucionalização. Na fase de ação, os alunos manipularam diretamente os sólidos tridimensionais utilizando o *software* GeoGebra. Na fase de formulação, foram incentivados a discutir e formular hipóteses sobre as propriedades dos prismas. Na fase de validação, os alunos utilizaram atividades manipuláveis que permitiram movimentar os objetos para validar suas hipóteses e compreender mais profundamente os conceitos geométricos. Por fim, na fase de institucionalização, os conceitos foram consolidados no contexto maior do currículo de Matemática.

A experiência descrita revelou que a utilização das TDIC enriqueceu significativamente o processo de aprendizagem. A abordagem multifacetada, envolvendo a criação de slides instrucionais, a exploração de sólidos tridimensionais e atividades interativas, proporcionou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. A funcionalidade de *feedback* imediato e a rela-

ção colaborativa entre os alunos foram aspectos cruciais que promoveram uma compreensão mais profunda dos conceitos implícitos nas questões.

Os resultados indicaram que a utilização das TDIC no ensino de Matemática pode promover maior participação, compreensão e reflexão por parte dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades críticas e autonomia intelectual. A integração das TDIC mostrou-se valiosa não apenas para o avanço dos alunos, mas também como um suporte adicional para os professores, oferecendo novas possibilidades e recursos para o ensino de conceitos geométricos.

Foi constatado que há ainda muito a ser realizado para garantir que o aluno desempenhe um papel mais central na construção do conhecimento. No entanto, os métodos expostos têm o potencial significativo de fomentar o crescimento dessa independência no âmbito do processo de aprendizagem dos conceitos apresentados, permitindo que os discentes progridam com base em suas próprias conquistas e desenvolvam suas próprias análises reflexivas.

Portanto, o propósito deste artigo é oferecer suporte aos professores interessados em adotar abordagens inovadoras para aprimorar o ensino de Matemática. A constante busca pelo aprimoramento é essencial para que o docente desempenhe um papel significativo em sua atuação. Além disso, evidenciou-se a importância da integração eficiente de recursos digitais, que têm o potencial de gerar resultados positivos e concretos no processo de aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, o estudo de caso descrito demonstrou que a utilização de ferramentas tecnológicas, como o GeoGebra, no ensino de Matemática pode enriquecer significativamente o processo de aprendizagem. A abordagem adotada promoveu um maior protagonismo por parte dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades críticas e autonomia intelectual. Além disso, a integração das TDIC mostrou-se eficaz para o avanço dos alunos e como suporte adicional aos professores, oferecendo possibilidades e recursos para o ensino de conceitos geométricos.

## AGRADECIMENTOS

A pesquisa foi desenvolvida com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. R. V. Visualizing the olympic didactic situation (ODS): teaching mathematic with support of the GeoGebra software. **Revista Acta Didactica Napocensia**, Romania, v. 12, n. 2, p. 97-116, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao Estudo das Situações Didáticas**: Conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

CHAVES, E. O. C. **A tecnologia e a educação**. Biblioteca Virtual, 2017. Disponível em: <https://smeduquedecaxias,rj.gov.br/nead/Blioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/chaves-tecnologia.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

GEOGEBRA. **Aplicativos Matemáticos**. Disponível em: <https://www.geogebra.org/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, M. M. F.; CARVALHO, S. O.; BEZERRA, J. C. A. Tecnologia da Informática do ensino da Geometria. In: **XX Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico**, 2011. Rio de Janeiro: Graphica, 2011.

MACEDO, A. A. **Engenharia didática de segunda geração: um referencial para ação investigativa na formação inicial dos professores de física**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Fortaleza, 2018.

MATHIAS, C. V.; LEIVAS, C. P. Potencial de um sistema de matemática dinâmica no estudo de transformações lineares. **#Tear - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 1-22, 2020.

SOUSA, R. C.; ALVES, F. R. V. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: um modelo para o ensino remoto de Matemática. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, n. 63, p. 1-21, 2021.

SOUSA, G. A.; DOS SANTOS, F. M. B.; FERNANDES, F. R.; FREIRE, V. C. C. Contribuições das novas tecnologias digitais à aprendizagem matemática. In: MAIA, M.; GUILHERME, A.; CHARAPA, F. (Org.). **O ensino de Matemática na Educação Contemporânea**: o dividir entre a teoria e a práxis. Quipá Editora, 2021. p. 32-42.

SOUSA, R. C.; ALVES, F. R. V. Engenharia Didática de Formação e Teoria das Situações Didáticas no contexto do ensino remoto: uma proposta amparada pelo GeoGebra para o ensino de volume. **Revista Chilena de Educación Matemática**, v. 3, n. 14, p. 118-135, 2022. <https://doi.org/10.46219/rechiem.v14i3.103>.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.013

# PROFESSORES PROFISSIONAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Lucinéia Contiero<sup>1</sup>  
Ana Mércia Duarte da Silva Nuss<sup>2</sup>  
Lenir da Silva Fernandes<sup>3</sup>  
Nilo Guimarães Gouveia<sup>4</sup>

## RESUMO

Uma educação que contemple o conhecimento em todos os níveis e comunidades exige perceber como professores absorvem as práticas e propostas educacionais, como as compreendem e difundem. Compreender como as limitações, as experiências, os valores, as crenças, os objetivos, os ideais orientam e/ou formam a ação pedagógica, quais fatores históricos, geográficos, culturais, sociais, circunstanciais, possam comprometer ou dificultar movimentos traz respostas a respeito de ações pedagógicas e da teia complexa de suas relações. Investigar tais ações têm orientado o sistema educacional no sentido de identificar e avaliar as principais dificuldades epistemológicas e metodológicas relativas à formação e os resultados das pesquisas realizadas a tal finalidade. Como meio de melhor entendimento sobre ações educativas e pedagógicas criamos o *Grupo de Professores Profissionais para Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação Docente* (UFRN/IFRN - março de 2024) para parcerias tecnológicas e científicas para a (auto)formação e a profissionalização docente, vez que o grupo oferece suporte a licenciandos de LE e a supervisores de estágios, aumentando e consolidando a compreensão sobre processos de (auto)

1 Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Natal – UFRN, lucineiacontieroufrn@gmail.com;

2 Docente do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias - IFRN - CNAT, ana.mercia@escolar.ifrn.edu.br;

3 Docente do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias - IFRN - CNAT, lenir.fernandes@escolar.ifrn.edu.br;

4 Docente do Instituto Federal de Ciências e Tecnologias - IFRN - CNAT, nilo.gouveia@escolar.ifrn.edu.br

formação continuada de alta performance mediante a prática do memorialismo autobiográfico reflexivo; a prática de ensino de línguas; as abordagens interdisciplinares, os conhecimentos que auxiliem o exercício do ensino e da aprendizagem, da capacidade investigatória e do interesse pela (auto)profissionalização. Neste trabalho, apresentamos uma discussão de temas de pesquisas desenvolvidos pelo grupo com contribuições de, entre outros, CONTRERAS (2002); DELGADO (2010); LEUJENE (2008); MARIOTTI (2000); SLOAN, K. (2006): a. competências e identidade dos professores; abordagem de estratégias de trabalho colaborativo; competências e suas relações com a (auto)formação, a prática docente e o ensino de língua estrangeira.

**Palavras-chave:** memória educacional, professores profissionais, ensino de línguas estrangeiras, formação inicial de professores.

## INTRODUÇÃO

Investigar memórias de ações pedagógicas tem alimentado o sistema educacional no sentido de identificar e avaliar as principais dificuldades epistemológicas e metodológicas relativas à formação docente. As memórias educacionais são o caminho de melhor entendimento sobre as ações pedagógicas; logo, um caminho oportuno de investigações para todos os atores da educação. Tal compreensão nos levou à criação do *Grupo de Professores Profissionais para Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação Docente* (UFRN/IFRN), projeto associado então ativo desde julho de 2023, como uma promissora parceria tecnológica, científica e memorialística para a (auto)formação e a profissionalização docente. O grupo compartilha pesquisas e oferece suporte a licenciandos de LE e a supervisores de estágios, aumentando e consolidando conhecimentos que auxiliam o exercício do ensino e da aprendizagem, da capacidade investigatória, do interesse pela (auto)profissionalização e, sobretudo, da compreensão sobre formas contemporâneas de (auto)formação continuada mediante a prática do memorialismo autobiográfico; a prática reflexiva de ensino de línguas; as abordagens interdisciplinares.

Nesta ocasião, em particular, apresentamos uma discussão dos elementos caracterizadores do perfil identitário de professores do Grupo e dados das pesquisas que se iniciaram a partir de julho de 2023 ainda, quando atividades conjuntas com contribuições individuais e de autores como PAQUAY (2001); ALARCÃO & TAVARES (2003); PÊCHEUX, (1999); CONTRERAS (2002); DELGADO (2010); LEUJENE (2008); MARIOTTI (2000); SLOAN, K. (2006), dentre outros, ganharam força. Aqui estão contemplados alguns aspectos relativos ao perfil identitário desses professores do IFRN e da UFRN a partir de uma discussão sobre o exercício profissional e sobre estratégias que qualificam o trabalho colaborativo; sobre competências e suas relações com a (auto)formação, com a prática docente e com o ensino de língua estrangeira (LE). Noutras palavras, conteudística e metodologicamente, este artigo tem a pretensão de oferecer, respeitando o formato exigido, um breve corpo crítico decorrente de análise restritiva de elementos colhidos em uma sistematizada pesquisa colaborativa assinada por professores pesquisadores lotados nas referidas instituições federais, dedicados a estudos de alto nível e complexidade nas áreas de Formação de Professores e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas. Em última análise, esta investida orienta o registro de uma memória

educacional típica a partir da práxis docente colaborativa desses pesquisadores por meio do princípio da historiobiografia de formação profissional enquanto estratégia metodológico-discursiva, que, na atualidade, é recorrente em abordagens de base antropológica cultural e educacional. Nas seções que seguem, a discussão dos elementos basilares que identificam as ações do Grupo, portanto, serão foco de abordagem.

## **INVESTIGAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE A CIÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**

### **ELEMENTO-ALICERCE**

O exercício da docência, sobretudo na atualidade, exige do professor um olhar sensível sobre o próprio trabalho, reconhecendo na maneira como ensina elementos que influenciam no modo como seus alunos aprendem, e podendo, a partir disso, ressignificar as próprias ações na intenção de: *i.* avaliar as diferenças de aprendizagem presentes numa mesma sala de aula; *ii.* lidar com elas de forma proativa, transformando possíveis obstáculos em etapas até o conhecimento e; *iii.* registrar memórias educacionais individualmente e institucionalmente significativas.

De tempos em tempos, é necessária uma parada reflexiva do professor voltada às próprias ações educativas; uma revisão e fortalecimento das motivações internas e externas de seu trabalho; o desenvolvimento, para aprimoramento profissional, de um projeto de (auto)formação continuada que implique um olhar sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o cenário educacional como um todo, reconhecendo, mediante a reflexão sobre as próprias experiências, elementos que oportunizem o desenvolvimento de competências e práticas mais efetivas no contexto em que atua. Além disso, a responsabilidade e o objetivo de procurar bem formar profissionais docentes em cursos de licenciatura exige dos profissionais envolvidos o compromisso com a incansável avaliação e a reformulação do próprio exercício docente e a ampliação dos próprios saberes científicos. Não basta ao professor ser um profissional docente; é preciso tornar-se e manter-se um docente profissional, ou seja, tanto adquirir quanto preservar competências de excelência para a realização do trabalho, que implicam, em primeira instância, uma personalidade ética com boa leitura sociológica e boa leitura pedagógica (PAQUAY et al., 2001).

Formar professores para atuarem em nível do Ensino Fundamental e Médio requer foco de aprendizagem e pesquisa nesses mesmos níveis de ação e prática social. A universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação - aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação, desde a sua base, na sua interface social. E isso deve começar já na graduação e se manter ao longo da carreira profissional do educador. É preciso, pois, pensar um conjunto de articulações no interior das disciplinas formativas dos cursos de graduação que se aliem a um conjunto de investigações que permitam pensar sistematicamente o ensino e a formação de professores de línguas dentro do contexto social contemporâneo. A prática orientada pela pesquisa e para a prática reflexiva parece ser a melhor maneira de criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares por parte do educador.

Temos buscado, ao longo dos anos, motivar em licenciandos a construção de uma identidade profissional de futuro professor de línguas envolvida num conjunto de ações que lhes permitam ampliar o horizonte da compreensão e da atuação no campo de trabalho, orientando-os pela construção do conhecimento a partir de um processo sistemático e metódico de pesquisa que lhes conferirá maior legitimidade e autenticidade; mais: a identificação de docente profissional. Nesta mesma perspectiva, temos realizado significativa pesquisa individual através da (re)elaboração dos saberes da docência, dos saberes científicos, produzidos no espaço pedagógico, na área de conhecimento, e pela experiência.

Ampliar a qualificação docente é uma exigência do contexto educacional contemporâneo, principalmente quando novas responsabilidades sociais são apresentadas às instituições de ensino. Nesse sentido, torna-se imprescindível ampliar e fortalecer positivamente o exercício docente, repercutindo, assim, na elevação da qualidade dos serviços ofertados. A qualidade do ensino dos docentes que se prestam a desenvolver projetos de novos estudos oferece melhorias na educação da comunidade local como um todo, sobretudo para a formação de professores destinados à educação básica – objetivo precípua do Centro de Educação da UFRN e do Instituto Federal e Tecnológico - RN em ação conjunta.

A intenção de uma parada reflexiva para a (auto)formação continuada levou os integrantes – profa Dra. Lucinéia Contiero (UFRN), Profa Dr. Bruno Ferreira de Lima (IFRN), prof. Dr. Marcelo Henrique Carneiro (IFRN), profa. Me. Ana Mércia Duarte da Silva Nuss (IFRN), Profa Me. Lenir da Silva Fernandes (IFRN), e Prof. Me.

Nilo Guimarães Gouveia (IFRN) – à possibilidade de elaborarem um plano de trabalho colaborativo e em perspectiva metacognitiva (PORTILHO; MEDINA, 2016) com objetivos comuns, quais sejam: *i.* uma reflexão pessoal centrada nos estilos, estratégias e técnicas de ensino utilizadas no exercício profissional junto aos licenciandos de Letras – Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas e aos alunos de Ensino Médio Técnico Integral; *ii.* oferecer à área de Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas o registro de uma Memória Historiográfica Educacional dedicada à sistematização de dados de acervo científico, didático-pedagógico e memorialístico docente que parte da oficialização do Projeto Integrado - *Grupo de Professores Profissionais para Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação Docente UFRN/IFRN* (cód. Projeto 2734/2024; 31 de março de 2024/31 de março de 2025).

O embasamento metacognitivo do trabalho propicia, durante o percurso de realização de projetos comuns, que o grupo docente discuta, reflita, tome consciência e se autorregule, com vistas à transformação de suas ações e ao aprimoramento da qualidade de seu exercício profissional. Assim, o projeto é capaz de prever uma dinâmica grupal para apresentação teórica como tema norteador de discussões e análises; a supervisão e orientação de licenciandos e alunos em experiências dirigidas de docência; e a avaliação e narratividade metacognitiva individual, tudo isso realizado através de mentoria colaborativa num processo de parceria pedagógica entre os docentes profissionais do IFRN, da UFRN e os discentes em formação inicial.

### **GRUPO DE TRABALHO. ELEMENTO COOPERAÇÃO.**

O professor é o principal ator (entre outros) na configuração de processos de ensino e aprendizagem, o profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as singularidades e circunstâncias dos processos, bem como o contexto em que o ensino tem lugar, para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador de todos os seus partícipes (PÉRES GÓMEZ, 2001).

A partir da reflexão é que podem surgir os processos de significação visando ampliar a compreensão e a atuação frente ao ato complexo da docência. Lembram Alarcão e Tavares (2003) que os professores devem tentar construir um saber com peso qualitativo, assentado em atitudes e visões diferenciadas para que a escola possa se renovar. Acreditamos que pela reflexão individual e

coletiva, a prática docente transforma-se em saber qualitativamente diferente; melhor. Vemos a universidade e a escola como lócus de permanente aprendizagem de todos os atores docentes em contínua interação produtiva, promovendo a ampliação de sentidos e significados da prática através de reflexões grupais mediadas pelos objetivos comuns em projetos de pesquisa-ação. Assim, a “formação permanente de docentes está, pois, estreitamente vinculada à compreensão e gestão de processos de troca” (GARCÍA e VAILLANT, 2001, p. 101).

A intenção de união entre pares é promover questionamentos sobre os fundamentos das práticas pedagógicas, dos postulados tácitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino, visando à formação profissional de licenciados e licenciandos. Em outras palavras, promover e ampliar a compreensão sobre a complexidade do fazer docente, questionando e superando visões simplistas ou automatizadas através de análise crítica, da ampliação de sentidos e significados da prática docente e da viabilidade de processos de formação continuada em grupo.

A ampliação de sentidos e significados da prática docente se dá na medida em que há uma percepção da realidade em movimento, implicando coerência e abertura epistemológica para se perceber que ações docentes se desenvolvem em contextos singulares, mediadas por sujeitos também singulares, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico. Assim, a ampliação de sentidos que se consegue, em grupo, é aquela que cada professor atinge sobre a complexidade da sua própria prática docente, pois, em exercício, cada qual articula múltiplas dimensões e múltiplas referências, o que faz da prática docente uma ação complexa. Eis o que fundamenta a união do Grupo em questão: a compreensão de que através desse movimento coletivo enxergamos na prática docente outros componentes a ela implicados, ampliando sentidos e significados de suas concepções e, conseqüentemente, de suas ações – com resultados no exercício profissional individual.

A ampliação conceitual através de processos de reflexão grupal parte, comumente, da intervenção de um mediador, que promove, pela interação com os pares, significados e sentidos da prática docente tornando-os mais claros, mais conscientes. Assim, os processos de reflexão vão se ampliando na medida em que cada professor se insere nesse contexto coletivo de reflexão. Essa relação com o outro num ambiente social é essencial para o desenvolvimento individual do docente na medida em que possibilita uma aprendizagem compartilhada rica, capaz de potencializar a reconstrução pessoal da experiência e

dos significados da docência – pelo reconhecimento dos diferentes componentes da prática docente e diferentes possibilidades de compreendê-la, sujeitos a referenciais interpretativos mais amplos e que permitem atribuir sentido a cada elemento nela implicados: filosóficos, epistemológicos, psicológicos, institucionais, culturais, metodológicos, avaliativos... Ao modo de Vygotsky (2003), partimos do pressuposto de que o valor profissional é consequência de um processo de desenvolvimento com raízes nas ligações que permeiam a história individual e a história social. Assim, o desenvolvimento intelectual humano é um processo mediado por instrumentos simbólicos e representacionais realizado em situações de interação social (PÊCHEUX, 1999). “Buscar apoio e parceria para compreender e enfrentar os problemas complexos da prática profissional; enfrentar colaborativamente os desafios da inovação curricular na escola; (...) buscar o próprio desenvolvimento profissional” (FIORENTINI, 2004, p. 54) – eis as metas singulares que unificam os pesquisadores aqui nomeados. Para nós, educadores comprometidos com a formação intelectual e profissional de nossos alunos, tanto em nível médio quanto superior, cabe a compreensão de que a leitura científica deve ser fundamentada pela práxis reflexiva. A prática escolar, o estudo e a investigação sistemática de professores sobre sua própria prática em muito têm contribuído com a teoria pedagógica que fundamenta o fazer docente e a compreensão e problematização dos atuais conhecimentos históricos acerca dos processos e trajetórias de confirmação e resistência escolar (LIBÂNEO, 1996). Os saberes científicos, pedagógicos e da experiência, entrelaçados e em diálogo, permitem o aprimoramento da formação docente.

A constante e intensa exigência do mundo do trabalho e da vida produtiva para que todos os cidadãos tenham pleno domínio sobre as novas tecnologias e sobre os saberes socialmente construídos e acumulados pela humanidade para atender às exigências da atualidade (CONTIERO, 2020) trouxe exigências também para o campo educacional, em especial a formação de professores. Reconhecemos o caráter social da Universidade e da Escola no que tange à lógica de formação humana, acreditamos que a capacitação docente possa acontecer junto a nossos pares, a fim de que, diante das exigências de novas dinâmicas de formação possamos, juntos, enfrentar e construir novos rumos (práticos e teóricos) para o profissional que desejamos formar para atuar no ensino de línguas estrangeiras da educação básica do Rio Grande do Norte.

O conhecimento tornou-se uma das principais fontes de riqueza e chave para o sucesso das empresas públicas e privadas – aumentando a demanda por

profissionais qualificados, capazes de responder a necessidades estratégicas. Nesse contexto, a gestão por competências surge como uma nova alternativa aos instrumentos tradicionalmente utilizados nas organizações ao estabelecer a relação entre o desenvolvimento de pessoas e a estratégia empresarial (SANTOS, 2008). Sendo O um dos conceitos mais empregados e um dos mais controversos da teoria da administração moderna (RUZZARIN, 2006), o conceito de competência recebeu diferentes definições e tem sido empregado de diversas maneiras no contexto da gestão organizacional (BRANDÃO & GUIMARÃES, 2001). Aqui, é entendido não apenas como conjunto de “conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer determinada atividade”, mas também como “desempenho expresso pelo profissional em determinado contexto em termos de comportamento e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho” (CARBONE et al, 2005). Ruzzarin et al (2006) atestam que a combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes viabilizam a obtenção de um desempenho superior. Os conhecimentos estão associados àquilo que se sabe, aos assuntos ou instrumentos que devem ser dominados para desempenhar determinada atividade; as habilidades são representadas pelo saber fazer, que envolve a aptidão ou a capacidade para algo; a atitude, por sua vez, é o fazer ou querer fazer, sendo relacionada à ação, ou seja, à capacidade que o indivíduo tem de traduzir, na prática, seus conhecimentos técnicos e suas capacidades pessoais (RUZZARIN et al, 2006).

Brandão e Guimarães (2001) veem nos termos “competência e desempenho” relação de complementaridade e interdependência, sob a alegação de que o desempenho de um indivíduo representa uma expressão real de suas competências. Hamel (apud BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001) amplia o conceito de competência ao nível organizacional associando não apenas a pessoas, mas também a equipes de trabalho: a competência é uma capacidade de organização que permite o alcance de objetivos estratégicos seguindo o mesmo pensamento. Cada equipe manifesta uma competência coletiva, que representa mais do que a simples soma das competências de seus membros (FREITAS & BRANDÃO, 2005). Identificar as competências essenciais, as habilidades, as atitudes, os conhecimentos, fornecendo às organizações informações relevantes para a tomada de decisão, o realinhamento de estratégias e a definição de planos de ação (DUARTE et al, 2009) leva à correta identificação das competências essenciais que farão pessoas e equipes se tornarem um valioso recurso

estratégico para produção profissional. Para além de tais considerações, pese-se que cada professor-pesquisador participe do grupo em questão possui, individualmente, valiosa competência, ou seja, uma rica bagagem de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer, com profissionalismo e profissionalidade (TARDIF, 2000), a atividade que exerce e as realizações decorrentes da mobilização e aplicação desses conhecimentos, dessas habilidades e dessas atitudes em estratégias de excelência no cumprimento de objetivos profissionais comuns. Não menos valiosa é a disposição individual de cada qual para aprender mais, estudar mais, refletir mais, contribuir mais para o crescimento do Grupo como um todo em nossos projetos coletivos de pesquisas-ações.

A educação, lembremos, além de ser científica, é um processo que se desenvolve extrapolando o campo científico, preocupando-se, fundamentalmente, com formas de ação que visam o campo político, ético, cultural e social. A educação exige métodos e metodologias que desmobilizam a tradicional separação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento. Este é o caso quando nos referimos a um plano de trabalho colaborativo docente que pleiteia a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e técnicas científico-pedagógicas relacionadas à área de Ensino e Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas. Enquanto projeto, destina-se a socializar conhecimentos sistematizados e técnicas pouco experienciadas na respectiva área de conhecimento com vistas ao aprimoramento do desempenho profissional e manejo mais adequado de procedimentos didático-pedagógicos, científicos e extensionistas – conquistas só possíveis a partir de um...

## **CAPITAL HUMANO E CULTURAL. ELEMENTO-CHAVE**

Com base nos objetivos específicos compartilhamos pesquisas individuais e coletivas. Na individualidade, cada membro tem suas linhas de trabalho e de pesquisa, atendendo a áreas de interesse pessoal e, ao mesmo tempo, juntos, edificamos aquilo que é teoricamente aceitável para todas as linhas – é o que nos une. Então, entra a historioautobiografia de formação profissional ou de formação docente (CRITELLI, 2015) para preservar e valorizar todos os nossos registros e descobertas.

As motivações que nos levaram à docência e as motivações que nos fazem nela permanecer tratam de melhorar o nosso ensino e melhorar a condição de nossa profissionalização e a de outros (nossos alunos e estagiários). Isto passa

pela historiografia – da qual nos servimos nestas páginas. Cada um traz as suas trajetórias de vida profissional para o Grupo. Comungamos de *episódios*, *historietas* e *histórias* profissionais para promovermos algo que seja comum e edificador. Assim, na verdade, estamos falando de nossas vidas por viés próprio, por nosso ponto de vista, registrando a autoria de nossas vidas em perspectiva profissional. Tratamos, pois, de memória e também de biografia: memória, em tudo o que puxamos do que está no passado; biografia, pela soma dos *biografemas* do presente a partir dos quais vamos costurando novos traçados, assim como fazemos neste momento, discorrendo, discutindo, apresentando a um interlocutor em perspectiva um tanto do que somos. Amanhã lembraremos dos traçados deste dia; o que hoje é presença, amanhã será memória. Estamos trabalhando nesta memória grupal em processo. Não qualquer tipo de memória; memória-amizade, memória-afeição – memória afetiva datada, registrada em um tempo e um contexto; memórias docentes. Escrevemos sobre nosso caráter profissional; reunimo-nos para melhorar a nossa docência. E entre um e outro exercício, somos registro histórico. Somos “representação”, como quer Foucault.

Como professores profissionais, precisamos continuar a nos qualificar almejando uma excelência capaz de desenvolver alunos também profissionais, dispostos a disponibilizar uma educação de qualidade, um bom ensino de línguas estrangeiras.

## VÁRIOS OLHARES. UM FOCO

A língua inglesa está presente na maioria dos sistemas de ensino do mundo. No entanto, há necessidade de mudanças consideráveis no ensino-aprendizagem da língua no Brasil, de maneira que as práticas pedagógicas realizadas nas escolas possam tornar seu aprendizado mais relevante e, sobretudo, efetivo. Precisamos de docentes melhor preparados para ensinar língua estrangeira nas escolas. A sociedade brasileira reconhece o valor formativo do aprendizado de línguas estrangeiras. Almeida Filho (1993) explica que isso ocorre devido à compreensão de que dominar línguas adicionais é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos, ampliando horizontes e promovendo um maior aprendizado de outras culturas, o que se faz essencial no mundo globalizado. Na base, este entendimento nos levou a propor a licenciandos em pré-serviço, ou seja, ainda durante a formação inicial, produção qualificada de pesquisas aplicadas como possibilidade de melhor capacitá-los para exercerem um ensino contextualizado

e significativo. Todo o trabalho desenvolvido em conjunto resultou em impressões tão positivas que, em março de 2024, oficializou-se e ganhou um nome.

O *Grupo de Professores Profissionais para Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação Docente* é subordinado ao Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC/UFRN) e ao Departamento de Línguas Estrangeiras/Inglês (Instituto de Línguas do IFRN/campus central de Natal); voltado ao desenvolvimento de projetos de pesquisas associados ao ensino e à extensão, com desdobramentos em processos de formação docente, formação inicial, (auto) formação continuada e Supervisão/Orientação de licenciandos de Letras/Inglês. Tal trabalho colaborativo é decorrente de parcerias docentes anteriores que culminaram na criação do antigo “Grupo de Pesquisa, Ensino, Supervisão e Formação Docente”, este antes ligado às disciplinas de Estágios obrigatórios de Formação Docente em Letras/Inglês UFRN (2018-2023) e ao concluído Projeto associado “CLAP/Inglês – Curso de Línguas em Apoio do Professor (2019- 2022)”.

O *Grupo de Professores Profissionais* firmou-se com nova constituição, nomenclatura e comprometimento, dedicado a oferecer às instituições e à rede pública de ensino básico em geral um ensino melhor a partir da qualidade positiva da formação acadêmica e da qualidade de pesquisas de alto nível que culminam em aulas de qualidade, cursos, seminários, eventos, roda de conversas, oficinas pedagógicas, orientações e supervisões individualizadas, contemplando diversas linhas e questões ligadas à docência, sobretudo condicionadas às práticas de sala de aula, ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, à memória educacional e à historioautobiografia de formação docente profissional. Além disso, o Grupo congrega publicações, elaboração de sequências didáticas para aplicações, análises, artigos, resenhas críticas, relatórios de pesquisa, memoriais de formação profissional. Quanto à variação de perspectivas de estudos, é intenção que derive, enquanto escopo teórico-crítico, primordialmente, de: *i.* possibilitar aos licenciandos de Letras/Línguas Estrangeiras Modernas exercitar a atividade de docência acompanhados por supervisores pesquisadores de excelência; *ii.* instrumentalizar licenciandos de Letras/Inglês para a qualificação de produção didático-pedagógica e recursos tecnológicos apropriados ao ensino-aprendizagem da língua nas modalidades presencial e remota; *iii.* unir formação inicial de futuros professores de Letras – experienciando o exercício da docência – e continuada de professores pesquisadores, Supervisores de estágios, para o aprimoramento do idioma e apropriada qualificação profissional e científica;

iv. desenvolver formas de interdisciplinaridade/transdisciplinaridade linguística e intercultural para elaboração de sequências pedagógicas que desenvolvam habilidades de ensino-aprendizagem de línguas. O grupo assina um projeto associado não só pelo alinhamento de atividades de ensino e pesquisa, conjuntamente, mas de alinhamento às disciplinas de Estágios obrigatórios para Ensino e Formação de Professores de Língua Inglesa, especificamente estágios I, II e IV (Ensino Médio), desenvolvendo importantes habilidades voltadas ao aperfeiçoamento de técnicas, estratégias e metodologias, e propiciando trocas de conhecimento e experiência entre os pares.

## **PROFESSORES PROFISSIONAIS FORMANDO PROFISSIONAIS DO ENSINO DE L.I. ELEMENTO META**

O curso de Letras com habilitação em Inglês da UFRN tem carga horária total de 2.625 horas em disciplinas obrigatórias, das quais 400 horas são dedicadas a estágios supervisionados ao longo dos terceiro e quarto anos do curso. Os estágios supervisionados obrigatórios constituem parte essencial do aprendizado dos estudantes de licenciatura em língua inglesa, quando as teorias vistas e praticadas na licenciatura encontram a prática de ensino em sua forma mais autêntica. Por meio de participação orientada e supervisionada, os futuros professores têm a chance de treinar um olhar crítico a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Tal apuramento do olhar crítico lhes permite melhor entendimento sobre suas próprias práticas, bem como as práticas de seus colegas e dos professores oficiais das turmas. As disciplinas são o carro chefe da rica experiência dirigida, em base teórica e experiencial, pela profa. Dra. Lucinéia Contiero, que leciona as todas as disciplinas de formação de professores da grade curricular e todos os níveis de estágios.

Os Estágio Supervisionado contam com a colaboração do IFRN - Campus Natal Central (CNAT)<sup>5</sup>. Tal colaboração tem sido intensificada a cada semestre, dada a alta demanda por interesse dos alunos da UFRN para a realização de estágios no campus IFRN-CNAT. Tal procura pode ser justificada, sobretudo, pela forma diferenciada com que a disciplina de língua inglesa é ofertada no campus CNAT: no Ensino Médio Técnico Integrado, os cursos de língua inglesa são ofertados de acordo com o nível de proficiência demonstrado pelos alunos

5 CNAT abreviação do campus Natal Central.

e não pela série ou curso de origem dos mesmos. Tal iniciativa – um projeto político pedagógico eficiente exclusivamente projetado e desenvolvido pelos professores lotados no IFRN Central – faz com que as turmas tenham melhor rendimento na aquisição do conhecimento e que se possibilite um aprendizado da língua estrangeira que contemple, efetivamente, as quatro habilidades comunicativas.

## **POLÍTICA EDUCACIONAL EXCLUSIVA: NIVELAMENTO PARA MELHORIA DO ENSINO.**

O IFRN-CNAT conta, atualmente, com um corpo docente de língua inglesa composto por oito professores; seis dos quais trabalham com o Ensino Médio Técnico Integrado. Os professores agregam uma diversidade de experiências e formações complementares, além de uma natural variedade de perfis e aptidões pessoais. Enquanto grupo, o perfil dos professores de língua inglesa do campus do IFRN Natal-Central é de profissionais com, pelo menos, duas décadas de experiência de sala de aula e que, sem exceção, exerceram o magistério na iniciativa privada anterior ao seu ingresso na Instituição. Outras duas características contribuíram para a formação de um corpo docente de língua inglesa autêntico: 1. a existência e necessidade de atender a demandas específicas de alunos oriundos dos mais variados cursos técnicos oferecidos pela Instituição e; 2. a prática de natureza peculiar, única, de agrupar alunos de acordo com grau de proficiência em língua inglesa, em detrimento de curso ou série de origem – política organizacional particular ao IFRN-CNAT que, em 2017, desenvolveu a prática como forma de mitigar a heterogeneidade da proficiência em L2, então característica do corpo discente da instituição.

Ao ingressar nas salas de aula dos laboratórios de línguas, os alunos da UFRN se deparam com uma realidade de ensino distinta da maioria das escolas públicas, com multiplicidade de recursos, assim como uma estrutura física muito satisfatória, capaz de atender a todas as necessidades básicas para a realização de aulas eficientes, como carteiras confortáveis, climatização do ambiente, internet de alta velocidade presente no campus, além da disponibilização de recursos computacionais e de audiovisual que favorecem às aulas.

Embora os professores do CNAT gozem de considerável autonomia em sala de aula, algumas diretrizes didáticas típicas são adotadas pelo corpo docente de língua inglesa, dentre as quais devemos enfatizar, por sua relevân-

cia: *i.* a disposição das carteiras em formato de U (ferradura), uma vez que tal organização da sala de aula permite uma maior interação oral em diferentes combinações de grupos de trabalho, além de um maior contato visual entre os alunos; *ii.* o currículo e as aulas são pautadas por objetivos comunicativos em que as quatro habilidades linguísticas são contempladas, em detrimento de foco em conteúdo gramatical. Neste sentido, a habilidade de produção oral tem destaque por entendermos ser a habilidade predominante, portanto, aquela a ser mais exercitada durante as aulas. As habilidades de leitura e escrita são, em sua maioria, indicadas para a utilização da metodologia ativa “sala de aula invertida”, ou mesmo para o trabalho assíncrono. Em se tratando de metodologia, todos os professores de língua inglesa do IFRN CNAT que atuam no Ensino Médio Subsequente e Integrado são adeptos do Pós-Método – em que a sequência didática tem foco especial em funções de linguagem.

O componente cultural dos países de língua inglesa é considerado pelo grupo de professores de L.I. do IFRN-CNAT como de extrema relevância, assim como eventuais comparações e análises de nossa própria cultura em contraste é sempre bem vinda. Já a tradução é vista como uma quinta habilidade linguística e seu uso é encorajado em sala de aula quando o professor constata que seu uso é benéfico ao ensino-aprendizagem.

Como objetivos secundários, as aulas primam pela interação e colaboração entre os alunos, sobretudo com a iniciativa de protagonismo do corpo discente. O material didático utilizado pelos professores do CNAT é selecionado também em um trabalho coletivo. E embora adotado por todos os professores do campus, cada professor faz uso do material de maneira independente, autônoma e conforme as demandas das turmas.

A equipe de docentes do IFRN CNAT, com seus interesses de pesquisa complementares, é composta por mestres e doutores que, juntos, colaboram com o fazer pedagógico de todas as disciplinas que envolvem a língua inglesa nos cursos do campus: Me. Ana Mércia Duarte Nuss: 1. análise contrastiva interlínguas, fonética e fonologia, sociolinguística na sala de aula de línguas (variação e mudança), elaboração de atividades dinâmicas; TEA e TDAH; Dr. Bruno Lima: 1. Experiências interculturais mediadas pela internet, 2. Interculturalidade, 3. Internacionalização; Dr. João Batista Moura: 1. apresentações didáticas (multimídia e orais), 2. elaboração e avaliação de materiais didáticos, 3. ensino de língua inglesa (com o auxílio de recursos tecnológicos educacionais); Me. Lenir da Silva Fernandes: 1. práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC's ,2. literatura

e memória cultural, 3. letramento digital, 4. ensino e aprendizagem de surdos, 5. inteligência artificial no ensino; Dr. Marcelo Camilo: 1. elaboração e avaliação de material didático, 2. ensino de língua e literatura, 3. metodologias de ensino; Me. Maria de Lourdes Aquino: 1. formação crítico-reflexiva da prática diária do professor de língua inglesa, 2. metodologias ativas no ensino de língua inglesa; Me. Nilo Guimarães Gouveia: 1. abordagem de ensino de LE centrada nos alunos x aulas centradas no professor e suas possíveis correlações com grau de proficiência, autonomia do aprendiz e colaboração entre alunos no ato de aprender, 2. correlação entre experiência em aprender línguas estrangeiras e nível de proficiência do aprendiz, 3. papéis específicos desempenhados pelo professor dentro e fora de sala de aula, 4. gerenciamento de sala de aula; Dr. Sandro Sousa: 1. linguística aplicada: TEFL; Code switching; CALL (computer assisted language learning), 2. linguística teórica: dialetologia pluridimensional, lexicologia e lexicografia, semântica cultural; Me. Maria Valeska Silva: 1. literatura e memória cultural, 2. produção de material didático, 3. arte e literatura no ensino de línguas<sup>6</sup>.

## ENSINO DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

Partimos do princípio que o ensino de segunda língua requer dinamismo e diversidade na utilização de recursos didáticos e instrumentos de ensino-aprendizagem, garantindo uma interação eficiente e enriquecedora entre aprendizes. Para isso, o professor não tem de estar no centro da aprendizagem, e sim mediar o processo de construção do conhecimento. Neste sentido, planejar de forma efetiva, eficaz e coletiva requer pensar a prática docente antes, durante e após a sua realização, partindo do conhecimento prévio do estudante e sugerindo novas possibilidades de avanços, na perspectiva da sua formação integral.

Para o ensino de uma LE em que estudantes sejam participantes do processo de conhecimento, a cultura e a língua devem ser vistas de forma indissociável. Por isso, não nos restringimos ao ensino apenas de gramática ou de vocabulários; o ensino é baseado no contexto educativo dos alunos. E este, muitas vezes, compartilha do uso de tecnologias. O uso de tecnologias da informação e da comunicação (TDIC's) possibilita construirmos ponte entre o contexto educativo e as necessidades dos estudantes, entre teoria e prática centrada nas quatro

<sup>6</sup> Elaborado pelos autores, 2024.

habilidades, entre rodas de conversa e interpretação de sketches a serem praticados em sala, através dos quais temos a prática controlada da oralidade – um dos maiores desafios a todo professor da língua inglesa. Além disso, a formatação de cursos extracurriculares que levem em conta o background dos estudantes possibilita um foco maior nas dificuldades detectadas por meio de avaliação diagnóstica, de forma que os estudantes possam seguir para o próximo nível tão logo demonstrarem avanços de aprendizagem guiados por domínio em aspectos da oralidade e da compreensão.

A iniciativa de ensinar inglês a turmas a partir de um prévio trabalho de nivelamento de habilidades e conhecimentos da língua teve como fio condutor o respeito aos princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico do IFRN/2012 (IFRN, 2012) em vigor: *i.* a pesquisa como princípio pedagógico; *ii.* o trabalho como princípio educativo, *iii.* o respeito às diversidades, em um processo em que a interdisciplinaridade e a contextualização refletem a concepção de língua como vetor de processos investigativos de aprendizagens. Com base em tais princípios, o grupo de professores criaram o “Projeto 4-Skills”, cujo objetivo central é possibilitar aos estudantes a construção de conhecimentos em língua inglesa e o desenvolvimento de habilidades linguístico-sociais e de atitudes comunicativas que contribuam efetivamente para a melhoria da aprendizagem não somente dos conteúdos propostos nas ementas de Língua Inglesa, mas de necessidades outras que surjam ao longo de suas carreiras (exames de proficiência, seleções para intercâmbio, concursos, etc...), de acordo com o nível linguístico que cada aluno do EMI já traz de suas experiências escolares e/ou de vida anteriores ao IFRN. Tal processo – a que chamamos aprendizagem por níveis de proficiência – possibilita maior participação, engajamento, interesse e autonomia dos alunos, visto que, em nossas aulas, utilizamos o pensamento crítico reflexivo no intuito de mostrarmos que estudar uma LE é muito mais do que vir a conhecer outro código linguístico com regras e usos ora iguais, ora distintos, dos da língua materna. Cada língua é um portal cultural para outras vivências, hábitos, pensamentos, entre outros aspectos.

Ressaltamos que o “Projeto 4-Skills” foi inicialmente idealizado pela profa. Me Lenir da Silva Fernandes (IFRN-CNAT) e por ela desenvolvido como projeto piloto durante o ano letivo de 2017, juntamente com os professores João Galvão do Nascimento Neto (IFRN-CNAT), atualmente aposentado, e Nilo Guimarães Gouveia, já aqui referenciado, que aderiram ao trabalho em equipe. Entre 2018 e 2024, o projeto ganhou maior projeção e vem sendo aperfeiçoado e ajustado.

tado às novas demandas do campus CNAT. Os referidos professores, então assessorados por Equipe Técnica Pedagógica (ETEP) representada por Ulisséia Ávila Pereira, implementaram o projeto, ainda em status de experimentação, em nove turmas do Ensino Médio Integrado (EMI) selecionadas em função de seus horários convergentes, nos turnos matutino e vespertino. A aplicação do projeto culminou em reflexões e discussões coletivas entre os docentes do Campus Natal-Central, Diretoria Acadêmica e de Ensino e, comprovados seus resultados exitosos, sobretudo quanto ao aumento de índices de aprendizagem, ganhou reedição ininterrupta nos anos subsequentes em todas as turmas do EMI através de novos integrantes do projeto; os professores Me Ana Mércia, Dr. Bruno Lima, Me Maria de Lourdes, Dr. Marcelo Camilo e Me Maria Valeska. Todos os professores que compõem os membros do projeto, desde então, ministram aulas em quaisquer níveis. No entanto, procuram adotar, no máximo, turmas de dois níveis distintos para melhor se dedicarem à elaboração de aulas e a materiais didático-pedagógicos.

Vale salientar que os cursos técnicos de nível Médio Integrado do Campus Natal Central/IFRN são constituídos por turmas bastante heterogêneas em termos de conhecimentos em língua inglesa: alguns possuem pouca experiência; outros, ou apresentam algum conhecimento ou já apresentam certo domínio na língua-alvo, possivelmente, em decorrência de prévia exposição à língua por intermédio de algum curso, intercâmbio ou por outros meios de aquisição que lhes possibilitaram a obtenção de um melhor nível de proficiência nas quatro habilidades linguístico comunicativas.

Para além das preocupações que fazem a qualidade do trabalho docente e as práticas necessárias para fundamentar os objetivos do projeto, alguns procedimentos didáticos são indispensáveis, tanto na atividade rotineira quanto em avaliações: aspectos semânticos e pragmáticos devem ser trabalhados na interação com alunos, fazendo-os refletir sobre o seu papel na sociedade, sobre a importância da língua em todo e qualquer ambiente em que se vive, e sobre o sentido das palavras contextualizadas, tal como preconiza a BNCC:

É preciso “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes” para “desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea”, de modo a “problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global”. Através do conhecimento de suas “marcas identitárias”, da “singularidade de seus usuários”, será possível ao aprendiz “organizar, dizer e valorizar

o mundo” e “construir identidades” (BRASIL, 2018, p. 485). Para além de tais cuidados, a “avaliação do processo de aprendizagem compreendida como atividade inerente à prática educativa configura-se como um processo permanente de reflexão, de intencionalidade educativa”, a fim de “promover mudanças que contribuam de forma significativa para a formação dos estudantes”. Da mesma maneira, preconiza o Projeto Político-Pedagógico do IFRN, “a busca de uma aprendizagem com sentido” deve ser também voltada ao educador, que deve constantemente avaliar sua prática. Mais, é imprescindível que ao aluno seja garantido o direito de saber os conteúdos que estarão nos ambientes da aprendizagem, os objetivos de seu estudo, as estratégias necessárias para superação de dificuldades do processo e os critérios de avaliação a serem considerados (IFRN, PPP, 2012, p. 81). Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem possibilita aos docentes refletirem, acompanharem e tomarem decisões essenciais ao desenvolvimento dos estudantes, em todos os seus aspectos. Assim, considerando-se o que estabelece o PPP do IFRN e a Organização Didática vigentes, os estudantes são avaliados ao longo das aulas, levando em consideração seu desempenho em atividades escritas e orais, assim como na participação das atividades. Noutros termos, a avaliação da aprendizagem se processa de forma contínua e cumulativa, assumindo as funções diagnóstica, formativa e somativa, tendo como foco central o aprofundamento dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

## DIANTE DESTE ALUNADO, OS ESTAGIÁRIOS.

O papel do estagiário na prática profissional do professor supervisor de estágio na área de Letras, especialmente em LE, é multifacetado e essencial para o desenvolvimento de ambos os profissionais. O estagiário não apenas contribui com energia e novas perspectivas ao ambiente educacional, mas também serve como um espelho para o professor, refletindo suas práticas pedagógicas, metodologias e atitudes em sala de aula. Tal dinâmica permite que o Supervisor avalie em que aspectos está progredindo, identifique áreas que necessitem de aprimoramento e/ou atualização, reforce a importância da formação contínua. Assim, sabendo da importância da presença do estagiário e da rica possibilidade de trocas de experiências, de interação e ciclo de aprendizado mútuo e colaborativo, buscamos, com contribuição de estagiários (vigentes e anteriores), a formulação de relatos de experiências através de *feedback* registrados em

formulário Google<sup>7</sup>. Aqui, pela brevidade das páginas, preocupamo-nos trazer como fonte de resultados: (1) opinião dos alunos de Letras (em especial, Inglês e Espanhol) sobre a parceria entre UFRN e IFRN, solicitando que, em poucas palavras, descrevessem suas experiências; (2) tomar conhecimento das atividades realizadas por cada aluno/estagiário, em seus momentos de estágios (I, II, e/ou IV); (3) ter um melhor panorama e noção do que os estagiários buscam em seus Supervisores de estágios (professores do IFRN), permitindo que esses apontassem e/ou escrevessem sobre o que sua escolha pode determinado professor(a) para Supervisor; (4) tomar ciência sobre a influência (ou não) da(s) metodologia(s) utilizada(s) pelos professores Supervisores de estágio naquele momento de formação e; por fim, (5) sugerir alguma melhoria para os Supervisores de estágios em forma de troca de experiências e conhecimentos. Além desses tópicos, os alunos tiveram espaço para escrita livre no formulário a fim de deixar quaisquer depoimentos desejados, e que indicassem períodos em estágios durante a pandemia, com aulas apenas remotas. Ao fim do formulário, alguns alunos também colaboraram com sugestões de melhorias à interação UFRN-IFRN.

Ao todo, participaram com respostas 15 estagiários, sendo 14 contribuições provenientes de alunos de Letras/Inglês e 1 de Letras/Espanhol, com relatos de estágios realizados nos últimos 3 anos (2022, 2023 e 2024). De forma geral, percebemos que, para os estagiários de Letras, a experiência no IFRN/CNAT resultou em (A) um sentimento positivo, ratificado - em meio às declarações - por palavras e expressões como “incrível”, “excelente”, “muito boa” e “engrandece”, o que nos trouxe uma satisfatória sensação, em especial, como colaboradores de docência; (B) um *feedback* excelente a respeito de nossa receptividade (incluindo a de outros servidores e dos alunos), que colaborou positivamente na experiência de estágio no campus, proporcionando um ambiente de trabalho acolhedor a todos; (C) um franco encorajamento pessoal enquanto docentes, vez que os estagiários confirmaram que a contribuição “corrobora com o crescimento pessoal e profissional” de cada um deles, inclusive, em momentos que puderam ter “a oportunidade de lidar com alunos mais velhos e observar práticas docentes”; (D) quanto à estrutura física e organizacional da instituição, um dos comentários recebidos ressalta a boa infraestrutura da escola, o que pode ser um fator importante na satisfação geral e, por fim; (E) a sensação de alívio e (re)ânimo, pois mesmo com alguns alunos-estagiários cumprindo seus estágios em meio

<sup>7</sup> <https://forms.gle/ooWisoELUvc4beV98>.

a greves, impactando a experiência, os formulários confirmaram que a grande maioria dos estagiários caracterizou a experiência como rica e inovadora. Em contraponto, pese-se o lado negativo das opiniões, com preocupações relevantes que devem chegar à gestão das licenciaturas: alta burocracia dos trâmites documentais; e, para um respondente, distância temporal, na grade curricular, entre o Estágio de observação (Estágio I) e de regência (Estágios III e IV).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As parcerias acadêmico-científicas, enquanto ações voltadas aos licenciandos, instigam o futuro professor a se tornarem pesquisadores críticos de seu próprio fazer pedagógico, oferecendo oportunidade de experiência prática não somente no que concerne à condução de atividades pedagógicas no espaço da sala de aula presencial e virtual, mas também na relação entre planejamento, pesquisa e preparação de material didático – ações imprescindíveis na práxis cotidiana do professor de línguas estrangeiras.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido pode ser concebido como um espaço de descobertas, trocas e aquisição de novos saberes, contribuindo com reflexões que poderão se reverter em excelência profissional desses licenciandos e em motivação para níveis de pós-graduação. Por seu caráter teórico-prático, as atividades junto ao *Grupo de Professores Profissionais* demandam conhecimentos linguísticos de seus participantes e envolve pesquisa-ação com foco em variadas áreas que tangenciam ou perpassam a atividade docente. O contato reflexivo dos estagiários com o universo profissional pode transformar a sala de aula em um ambiente plural, de abertura para alteridade, para novas concepções de aprendizado e de trânsito de saberes.

Acreditamos que temos conseguido, com a parceria entre UFRN e IFRN, além de experiências de pesquisas e Supervisão (impressão confirmada nos relatos em *feedback*), uma interação entre docentes e discentes na área de línguas capaz de oportunizar valiosos registros de memórias a intercambiar novas experiências. Vale destacarmos, por fim, a percepção positiva dos estagiários sobre suas vivências no IFRN, com elogios à receptividade e ao ambiente acolhedor, além de reconhecimento do impacto positivo das práticas docentes em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, registre-se que as ações experienciadas pelo *Grupo Professores*

*Profissionais* nos levaram a permanecermos mais atentos e dispostos a trazeremos esses novos professores a uma prática mais consciente, humana, flexível e adaptável, em especial, no que tange às práticas educacionais inclusivas que, cada vez mais, abarcam e lidam com as diferenças que cada um de nós traz na própria natureza, na própria história.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. e TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.

CARBONE, P. P; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRITELLI, D. M. *História pessoal e sentido da vida: historiobiografia* - São Paulo: EDUC: FAPESP, 2012.

DUARTE, N. *A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, nº 2, jul./dez, p. 229-301.2002.

FIORENTINI, D. Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? In: *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, S.G. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*: SP Gallimard, 2018

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M., CHERLIER, E. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÊCHEUX M. *Le discours: structure ou événement?* 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. PÉREZ GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

RUZZARIN, R; AMARAL, A. P.; SIMIONOVSKI, M. *Competências: uma base para a governança corporativa*. Porto Alegre: AGE, 2010.

SANTOS, B. de S. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas I* (Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología). Madrid: Visor, 1997.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.014

# “AS HISTÓRIAS DE NÓS TODOS” POR CÍRCULOS DE CULTURA: EXPERIÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO PROVIMENTO DA LEITURA, ESCRITA E GOSTO PELAS HISTÓRIAS<sup>1</sup>

Tatiana do S. Corrêa Pacheco<sup>2</sup>  
Dayana Viviany Silva de Souza Russo<sup>3</sup>

## RESUMO

Este trabalho apresenta a proposta desenvolvida pelo Sub-projeto PIBID/Pedagogia, vinculado à Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Belém. O projeto foi pensado com a finalidade de fomentar o desenvolvimento de práticas educativas de leitura e escrita, através dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire, tendo como eixo temático “As Histórias de nós todos”, que visa uma formação ética e estética que valorize os saberes e os brincares das crianças da cultura amazônica, num processo que possibilite às crianças falarem sobre si, sobre os seus lugares, suas histórias e culturas. O projeto também foi desenvolvido para possibilitar múltiplas

- <sup>1</sup> Este artigo é parte da trajetória vinculada ao Subprojeto “As histórias de nós todos” por círculos de cultura: experiências teórico-práticas na educação básica como provimento da leitura, escrita e gosto pelas histórias”, aprovado pelo Edital nº 23/2022 (PIBID) da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES).
- <sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Alfabetização Infantil pela UEPA. Mestre e Doutora em Educação pelo PPGED/ICED/UFPA. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia-GEDAM, em que coordena a linha de pesquisa: Infâncias, experiências e práticas educativas na Amazônia. Vice coordenadora do Núcleo de pesquisa Infâncias Amazônicas: Arte, Cultura e Educação de crianças em diferentes contextos (NUPEIA/UFPA) – [tatiana.pacheco@ufra.edu.br](mailto:tatiana.pacheco@ufra.edu.br)
- <sup>3</sup> Pedagoga pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre e Doutora em Educação (PPGED/UFPA). Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia (GEDAM) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Coordenadora do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação do Campo e Agroecologia na Amazônia (MOTIRÃO/UFRA). E-mail: [dayana.souza@ufra.edu.br](mailto:dayana.souza@ufra.edu.br)

experiências alfabetizadoras nas crianças do ensino fundamental das 03 escolas públicas estaduais participantes do programa. A metodologia de trabalho envolveu encontros de estudos sobre os referenciais que orientaram a proposta, oficinas sobre círculos de cultura em uma perspectiva freireana, para que, dessa forma, promovessem a leitura do mundo, a leitura da palavra e o gosto pelas histórias. Além dessas atividades, também inspiradas em Paulo Freire, fomentamos a utilização da escrita de cartas pedagógicas pelos/as discentes envolvidos/as no referido programa, para suscitar diálogos e reflexões sobre a realidade escolar vivenciada pelos/as discentes pibidianos/as e para registrarmos os resultados e impressões destes/as, sobre a prática exercida, sobre a escola e os desafios que se apresentam ao trabalho docente. Os principais resultados apontam para um envolvimento e participação efetiva das crianças nas atividades propostas, bem como, dos/as discentes do curso de Pedagogia e das supervisoras das escolas em conjunto com a coordenação de área, ao desenvolverem uma prática educativa baseada nos círculos de cultura de Paulo Freire e ao trazerem as cartas pedagógicas como elemento fundamental para as reflexões sobre a iniciação à docência.

**Palavras-chave:** Círculos de Cultura, Paulo Freire, Cartas Pedagógicas, PIBID.

## INTRODUÇÃO

Belém é a capital do estado do Pará, segundo maior estado do Brasil considerando suas proporções geográficas. É um município que está às margens da Baía do Guajará e é atravessado por rios e igarapés, contextos e identidades múltiplos. Possui, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), uma população estimada em 1.506.420 pessoas e está entre as capitais mais populosas do país, ocupando o 11º lugar e sendo a 2ª maior capital da região Norte (Matos, 2020). Mesmo estando nesses lugares de destaque, Belém recebe um dos menores per capita anual do Produto Interno Bruto (PIB) entre as capitais do país, R\$20,08 mil (Todos pela educação, 2019). A cidade amazônica compõe a Região Metropolitana de Belém com mais 06 municípios (Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santa Isabel do Pará e Castanhal) e divide-se em 08 Distritos Administrativos e 71 bairros.

O município possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto, 0,746. Todavia, em que pese esse último índice, existem desafios significativos em outras dimensões sociais para melhoria de vida da população e a oferta de uma educação pública de qualidade é um desses desafios, conforme ratifica o Plano Municipal de Educação (PME) de Belém 2015-2025.

No que tange ao número de escolas públicas que funcionam no município de Belém, contabiliza-se 136 escolas na esfera municipal e 220 na esfera estadual, com 62.925 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, foco da proposta do PIBID, (QEDU, 2022).

Quanto avaliações oficiais, em 2016, na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Belém apresentou um dos piores índices, de 27%, entre as capitais, quanto conhecimentos suficientes para Leitura e Matemática. Já quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município tem ocupado o 17º lugar no país, com média 5,3 nos anos iniciais e 14º lugar no país, com média 4,4 nos anos finais (INEP, 2022). Dos discentes dos anos iniciais, 49% está classificado em aprendizagem adequada em Português e 33% em aprendizagem adequada na área de Matemática. Considerando que a meta nacional a ser atingida até 2022, era de média 6,0, observa-se que os anos iniciais do ensino fundamental tem se aproximado da referência ideal, valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade quando comparado ao dos países desenvolvidos.

Nesse contexto e no que corresponde ao cenário educativo, o Plano Municipal de Educação (PME) (2015) evidencia que o atendimento pelas redes pública e privada, seja na Educação básica ou no Ensino superior, devem buscar desenvolver coletivamente diretrizes como: erradicação do analfabetismo; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e da igualdade racial, visando à erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; promoção do desenvolvimento humano, social, científico e tecnológico dos indivíduos; difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação, dentre outros que totalizam onze diretrizes.

Corroborando com essas diretrizes é missão da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) formar profissionais qualificados para contribuir para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, e do Curso de Pedagogia, atuar na formação de educadores que também atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como outros campos de exercício do Pedagogo, como Educação Infantil, gestão, modalidades da educação e ambientes não escolares.

Destarte a situação educacional caracterizada, a necessidade de práticas educativas que auxiliem na elevação do IDEB e repercussão em taxas de aprendizagens, como a de leitura, é que propomos (2022-2024), o desenvolvimento do subprojeto do PIBID intitulado “As histórias de nós todos” por círculos de cultura: experiências teórico-práticas na educação básica como provimento da leitura, escrita e gosto pelas histórias”, com a finalidade de contribuir tanto com a integração ensino superior e educação básica como com a formação inicial de futuros professores de Pedagogia e a sua inserção na realidade educacional de Belém, onde futuramente poderão atuar como profissionais.

Paulo Freire (2012, p. 57) anunciava que “não existe *ensinar sem aprender*”, pois, “o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” e é nessa perspectiva que por meio de um trabalho colaborativo, entre a UFRA e Escolas públicas estaduais de Belém, que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), possibilitou aprendizagens mútuas aos participantes, mas, também, repercussões nas escolas envolvidas, por via da partilha de experiências, escuta, narrativas, encontros formativos e desenvolvimento de práticas pedagógicas, como os círculos de cultura, propostos por Paulo Freire.

A proposta do PIBID/Pedagogia/UFRA, foi escrita visando o desenvolvimento de práticas voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na alfabetização, e que compreendem as linguagens humanas como algo que

deve ser reconhecido, ampliado e valorizado nas diferentes subjetividades e identidades sociais e culturais. Buscando, então, trabalhar com propostas que respeitem a diversidade de saberes, valorizem a comunicação crítico-reflexiva e ampliem as possibilidades de participação e protagonismo na vida social, por via do letramento.

É com essa postura que apresentamos alguns resultados da referida proposta que teve como foco central o desenvolvimento de práticas dialógicas de incentivo à leitura e escrita, por meio dos círculos de cultura freireano, para a promoção de diferentes experiências na educação de crianças que enriqueça o universo das vivências destes sujeitos com a leitura e escrita e, dos estudantes de pedagogia com uma prática pedagógica comprometida com a formação das novas gerações.

Os círculos de cultura, com base em Freire (2005) tem uma dinâmica diferente da educação bancária, pois esta é dotada de uma prática tradicional, opressora, desligada do contexto dos alunos e de uma função social crítica de mundo, promovendo uma cultura de dominação, uma vez que a educação bancária se torna castradora, onde as pessoas são apenas coisas ou depósitos de informações. “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2005, p. 65). Dessa forma, a educação bancária, assemelha-se a um ato em que o professor, no papel de depositante, assume uma forma mecânica e por repetições e memorizações, visa “encher” os educandos. E quanto mais estes receberem informações, “tanto melhores serão” (ibid., p.66).

Este cenário difere-se da proposta dos círculos de cultura freireano que busca, antes de tudo, uma educação problematizadora e libertadora da educação para um trabalho conciliado entre educador-educandos, onde todos tenham possibilidade de falar sobre o que pensam, dizer a sua palavravundo, a sua leitura de contextos e cotidianos. E o quanto isso pode contribuir nas práticas de leitura e escrita nos espaços educativos. Assim, alinhados a um ensinar-aprender humanizante, nos círculos de cultura, “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 educa” (Freire, 2005, p. 79).

Este tipo de educação que se diferencia da educação bancária possibilita que homens e mulheres, crianças e adolescentes, possam se ver como seres históricos, que produzem história e que não apenas flutuam ou são expectadores da história. As pessoas de diferentes idades estão a todo tempo construindo e

tendo acesso às suas e outras histórias. Mas para a vivência desta compreensão é fundamental ter diálogo. É ele que “implica um pensar crítico” e “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2005, p. 96). Quando estamos dispostos nos espaços educativos em forma de círculo temos a possibilidade de nos olharmos, de nos percebermos. E este é um dos fundamentos dos círculos de cultura.

É no círculo que todos têm o direito de falar e de escutar outras pessoas, suas diferentes realidades e problemáticas. Todos podem se olhar e se perceber. Pensar sobre as suas verdades, conhecimentos e questioná-los. É isso que proporciona o diálogo, pois através deste podemos “dizer o *mundo* segundo nosso modo de ver”. É por via do diálogo que “podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Zitkoski, 2010, p.117).

## METODOLOGIA

A metodologia do projeto foi toda voltada para o estudo e aplicação dos referenciais de Paulo Freire como estratégia de aprendizagem, promovendo dessa forma a experiência teórico-prática aos alunos do curso de Pedagogia, tendo como ponto central os círculos de cultura e a adoção das cartas pedagógicas como mecanismo de diálogo, registro e reflexão do fazer docente, possibilitando a realização de uma prática dialógica, reflexiva e transformadora, em que a articulação teoria-prática pudesse ser realizada de forma permanente.

Todo o trabalho foi desenvolvido considerando as crianças do ensino fundamental, como sujeitos históricos e culturais que produzem cultura, mas que também são produzidas pela cultura. Essa forma de pensar a criança orienta todo o subprojeto de iniciação à docência para a construção de uma sólida formação teórica e prática entendendo a infância como uma categoria geracional que está imersa em um contexto histórico e cultural e que se relaciona, apreende e constrói significados a partir das relações que estabelece em seu meio social.

No total 03 escolas públicas estaduais foram envolvidas no programa, 24 alunos do curso de Pedagogia, distribuídos nas 03 escolas, com a presença de 08 discentes e uma supervisora em cada escola que acompanhou o desenvolvimento dos trabalhos nestes espaços, além de todo o aporte da coordenação de área. Foram 12 turmas dos anos iniciais do ensino fundamental que participaram do programa de iniciação à docência, uma rica e importante experiência para

discentes que estão no início do curso e que precisam vivenciar as experiências educativas escolares de forma orientada, fundamentada e articulada.

No exercício da práxis, conceito que circunda todas as obras de Paulo Freire, é fundamental compreender a teoria e a sua estreita relação com uma prática interligada à uma visão de mundo e formação de pessoas. Desse modo, realizamos momentos coletivos como: estudos, planejamento e o revisitar sobre a prática realizada.

Neste percurso formativo, os referenciais de Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011), foram importantes para o enriquecimento das reflexões desenvolvidas e para o desenvolvimento do trabalho com crianças. Estes autores recorrem às suas memórias para falar de educação no tempo da infância, num processo em que nos ensinam por meio de suas narrativas que as experiências vivenciadas nesse período da vida, foram fundamentais para a formulação de sua teoria e do método que propôs. Freire revela que muitas de suas reflexões, métodos e propostas educativas presentes em seus escritos, fazem parte de suas experiências educativas na infância, com a família e na escola. Ao se referir as experiências educativas na infância, no âmbito familiar, com os pais, Freire informa que:

[...] eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles. Você veja como isso me marcou, anos depois. Já homem, eu proponho isso! (Freire e Guimarães, 2011, p. 31)

Freire e Guimarães (2011) destacam que essa forma de aprendizagem era o pré-escolar, uma forma de ensinar e aprender livre, desprentensiva, porém com muito aprendizado, com uma inserção na leitura e escrita no âmbito familiar que o conduziu para a experiência com uma escola particular primária, já alfabetizado. E essa experiência que Freire denomina como a sua primeira escolinha primária, lhe marcou muito, pois, a sua professora ensinava-lhe por meio da formação de sentenças, como destacamos abaixo:

Era um exercício que a mim me agradava enormemente, porque ela me pedia que eu escrevesse num papel duas, três palavras que eu soubesse. E eu escrevia; em seguida ela lia e depois me propunha um outro exercício: que eu dissesse algumas coisas com aquelas palavras [...]

[...] Em primeiro lugar ela me sugeria que eu formasse sentenças com aquelas palavras, mas oralmente, falando! Veja como ela

tinha também a intuição da oralidade, da necessidade da expressividade oral da criança. (Freire e Guimarães, 2011, p.32).

As reflexões que Freire e Guimarães (2011), trazem para o campo da formação de professores, evidenciam a importância das experiências educativas na infância. As narrativas de memórias de Paulo Freire falam sobre a importância do trabalho docente estar assentada em uma prática pedagógica que promova uma relação da criança com o conhecimento, com a leitura e a escrita de forma livre, espontânea, com sentido.

A proposta de iniciação à docência do PIBID/Pedagogia/UFRA, ao centrar-se no diálogo e na permanente articulação entre a teoria e a prática propôs uma inserção nos referenciais teóricos que orientaram para o desenvolvimento de uma prática que considere a criança como ator social, como sujeito histórico, político e cultural, tendo como foco central a teoria de Paulo Freire, que é um referencial que defende uma educação que valoriza a liberdade em aprender, a criatividade, o respeito, a reflexão sobre a realidade.

Sua teoria nos convida para educar para escrita e leitura crítica do mundo, da realidade. Nesse sentido, tanto os **círculos de cultura** como o eixo temático “**As Histórias de nós todos**”, foram desenvolvidos com a finalidade de, a partir dos referenciais teóricos promover uma iniciação à docência orientada por uma educação para infância em que a escuta, às histórias contadas pelas crianças, as suas falas, as suas culturas fossem valorizadas e orientassem o trabalho pedagógico.

Esse processo pareceu um tanto confuso, distante e desafiador aos envolvidos, pois, a rotina e aproximação com conteúdos isolados e sem muito sentido às crianças, promovia nos discentes pibidianos inquietações, dificuldades e conflitos no âmbito da prática educativa, por não estarem acostumados com uma prática orientada e planejada por meio de referenciais que exigiam uma nova postura diante do conhecimento, dos conteúdos e das relações estabelecidas entre as crianças e os discentes/professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossos principais referenciais para as reuniões de formação e planejamento das atividades foram as obras: Dicionário Paulo Freire; Educação como Prática de Liberdade e Pedagogia do Oprimido. Nosso primeiro questionamento

ao grupo foi: **o que eu compreendo sobre círculos de cultura?** Nossa preocupação estava na compreensão e apreensão daquilo que Freire denominou de círculos de cultura, para que pudéssemos prosseguir com a proposta e construir o planejamento das atividades.

Fomos construindo coletivamente a compreensão do grupo sobre os círculos de cultura e, com base em Freire (2005), definimos que os círculos de cultura são espaço/lugar de vida, de reflexão, de problematização. Um lugar em que o professor torna-se um coordenador do debate e não um transmissor de aula expositiva. Essa compreensão segundo Freire (2005) afasta qualquer possibilidade de uma alfabetização mecânica, pois, promove diálogo e participação do grupo, promove a democratização da cultura ao possibilitar o diálogo como caminho indispensável para a prática educativa participativa e dialógica.

O círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. (...)

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que **aprender é aprender a “dizer a sua palavra”**. (Brandão, 2010, p.69)

Em todo esse processo de aprendizagem e de articulação teórico-prática tínhamos a sólida intenção de fomentar um planejamento em que todos pudessem construir a partir dos referenciais adotados. Precisávamos fomentar e implementar um processo formativo em o diálogo, a escuta, a participação efetiva de todos se fizesse presente para romper com as práticas verticalizadas de propostas, projetos e programas em que a universidade os docentes das universidades pensam, propõem e os discentes da universidade e os professores da educação básica executam. Por isso, nosso segundo questionamento foi: **como se organiza os círculos de cultura?**

Nesse processo novas definições foram sendo elencadas pelo grupo (discentes da pedagogia, supervisoras das escolas e coordenadoras de área), em que com base nas leituras realizadas fomos concluindo que os círculos de cultura se organizam por meio do diálogo sobre alguma coisa, ou seja, o diálogo é desenvolvido em torno de uma situação, em que os alunos vão respondendo a questões referentes a situação analisada, dialogada, num processo que a

valorização de situações concretas, significativas social e culturalmente para os sujeitos participantes do processo educativo, se faça presente, fomentando nestes, a necessidade de aprender a ler e escrever (Freire, 2005).

Os diálogos nos conduziram para definição de que o projeto “Histórias de nós todos” seria desenvolvido em dois sub-eixos-temáticos. O primeiro sub-eixo denominado: Quem é você? Eu sou a...Eu sou o... que teve como foco central de promover um ensino e aprendizagem da leitura e escrita de forma significativa, partindo do repertório de conhecimentos dos alunos e de seu universo identitário. Para a execução do primeiro eixo, passamos por um planejamento coletivo em que todos os participantes do projeto falavam um pouco sobre si. A experiência sempre começava com os próprios discentes pensando sobre suas identidades, quem são, suas histórias e qual a importância disso. Eles passaram por dinâmicas que poderiam ser ressignificadas com as crianças do ensino fundamental nas escolas.

Dessa forma, fomos construindo contextos formativos para que oportunizassem momentos de reflexão acerca de categorias como identidade, emoções e oralidade, que se alinham ao que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto aos primeiros anos do Ensino Fundamental que deve estar voltado à alfabetização. Sendo assim, corroborando com

Paulo Freire, a alfabetização deve começar pelos conhecimentos dos próprios alunos, suas experiências no contexto em que vivem, suas memórias, seus territórios, dentre outros.

No desenvolvimento de um planejamento que envolviam diferentes etapas, os discentes da UFRA também foram motivados a contarem histórias, como a História do fruto açaí, que é comum em nossa região, possibilitando assim, o exercitar da recontação da história e reforçando a compreensão de que os discentes da educação básica, todo mundo, as coisas e as pessoas tem uma história com seu nome.

A imagem abaixo retrata um momento de contação de histórias pelas discentes de Pedagogia em uma das escolas envolvida no subprojeto.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

O processo vivenciado pelas experiências de cada turma trouxe como resultado, um livrão com os nomes e histórias de todos em cada turma. Veja como ficou um deles na figura abaixo.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

O sub-eixo 02 intitulado: A escola, as brincadeiras e jogos infantis: entrecruzando passado e presente, foi escolhido com a finalidade de investigar as experiências lúdicas que marcaram e marcam vida de crianças e adultos que estão situadas no contexto da cultura Amazônica paraense, para conhecer as histórias, as lendas e cantigas que fizeram e fazem parte da cultura de crianças e adultos que vivem em Belém/PA. Neste eixo as crianças realizaram uma pesquisa com seus familiares sobre as suas brincadeiras, brinquedos e jogos,

quais gostavam? Quais brincavam? Que jogos participavam? Todo este movimento promoveu uma troca de memórias intergeracionais entre as crianças e os adultos. E nisso encontramos afinidades na diversidade. O que também ocorre por meio dos círculos de cultura quando Brandão (2010, p.70) diz que "(...) cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais".

Na imagem abaixo apresentamos um momento de formação referente ao sub-eixo 2, com discente e supervisoras em um momento lúdico, com brincadeiras que fizeram parte de suas infâncias.



Fonte: PIBID Pedagogia/UFRA, 2023.

Entendendo que, tudo começa com o círculo de cultura, com a exploração do que os alunos já entendem sobre o assunto/tema, o que todos irão pesquisar e quando retornarem, partilham o que coletaram e registram isso de diferentes maneiras e brincam ou jogam. Esses conjuntos de atividades nos possibilitou alcançarmos resultados que contribuíram com a alfabetização, pois compreendem as linguagens humanas como algo que deve ser reconhecido, ampliado e valorizado nas diferentes subjetividades e identidades sociais e culturais. Buscando então, trabalhar com propostas que respeitem a diversidade de saberes, valorizem a comunicação crítico-reflexiva e ampliem as possibilidades de participação e protagonismo na vida social por meio do letramento.

Um outro aspecto relevante é que estes tipos de brincadeiras fortalecem as relações interpessoais, pois permitem que as crianças se desliguem de jogos ou atividades online, individualizadas, e exercitem o trabalho grupal, com uma melhor interação entre elas, com o entendimento de comandos, da corporei-

dade, ludicidade e, sobretudo, a importância do outro e da outra para que o resultado seja positivo.

Os relatos de discentes e supervisoras sobre as experiências com a execução dos referidos sub-eixos, apontam para uma prática de fomento da leitura e escrita que tem valorizado o universo identitário e cultural de crianças e adultos da Amazônia paraense, trazendo para o centro do processo a possibilidade das crianças falarem sobre si, sobre os seus brincarés, seus lugares, suas histórias e culturas por meio de narrativas, lendas e histórias contadas pelas crianças e por seus responsáveis.

A inserção das cartas pedagógicas como forma de registro, reflexão e socialização da experiência de iniciação à docência foi um desafio aos pibidianos, trouxemos a pedagogia de Paulo Freire para a educação da infância e para a educação dos futuros pedagogos/as, em que o diálogo, a escuta, a problematização e a reflexão do nosso fazer são tomados como aspectos fundamentais ao processo pedagógico e, encharcadas pela esperança e pelo pensamento de Paulo Freire, decidimos em nosso projeto de iniciação à docência incluir as cartas pedagógicas como uma forma de comunicação e registro dos caminhos que estão sendo trilhados no exercício de nossa profissão. Foi assim que escrevemos a primeira carta pedagógica aos supervisores e discentes pibidianos do curso de pedagogia da UFRA, com a clara intenção realizarmos o nosso fazer deixando as marcas de nossa formação-transformação em cada escola parceira desse trabalho. Como nos ensinou Freire:

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com ohoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constanteao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina (Freire, 1982, p.101).

As cartas foram chegando até nós com reflexões e ao mesmo tempo com a indignação de sabermos o quanto algumas crianças vivenciam diariamente práticas e relações que não as consideram como cidadãs, íamos pensando o quanto de possibilidades se abriam para que pudéssemos desenvolver uma prática alicerçada no respeito ao outro, na escuta, no diálogo e valorização da criança, sempre ancorados e inspirados em Paulo Freire. As cartas reforçam

o nosso grande desafio: de que deveríamos realizar o exercício da docência acreditando em outras possibilidades de atuação docente. Conforme escreveu Freire (2000, p.20):

Protegidas do simplismo, da arrogância do cientificismo, as cartas, por outro lado, [devem e] deveriam transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente. (...) Não importa o tema que se discute nestas cartas elas se devem achar “ensopadas” de fortes convicções ora explícitas, ora sugeridas. A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma.

Nossa esperança e alegria se renovavam a cada relato de discentes sobre professoras que com delicadeza, amorosidade, respeito e compromisso com a formação daqueles cidadãos, ensinavam aos pibidianos aspectos importantes que devem se fazer presentes no exercício da nossa profissão. E nesse sentido registro aqui a reflexão de Freire sobre a educação pelo exemplo, a educação do pensar certo e fazer certo, uma educação em que o autor nos diz que não se faz pela imitação ou cópia do modelo de docência com o qual nos identificamos, mas que sirva como reflexão e dêem sentido à sua presença na experiência do PIBID e na sua formação em Pedagogia.

As cartas pedagógicas produzidas por alunos/as, supervisoras e coordenadores de área trouxeram auto reflexões e análises sobre a experiência de iniciação à docência e sobre o trabalho desenvolvido. Como se sentiram? O que aprenderam? Quais os limites e desafios da docência? Como relacionam com a teoria? Este movimento foi muito importante pois nos proporcionou um reolhar sobre nossas atitudes docentes.

O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar (Freire, 2011, p. 36).

Imbuídas desse pensamento e da certeza de que somos seres inacabados, em constante formação é que fomos desafiados a pensar cientificamente sobre o fazer pedagógico de quem aprendeu ao mesmo tempo em que se propôs a ensinar, não de forma individual, mas com as pessoas e as suas experiências.

Nos círculos de cultura dialogávamos sobre os nossos sonhos, esperanças, cansaços, destacávamos que nós docentes que já traçamos uma considerável trajetória na educação, em algum momento também nos sentimos desesperançosos e desencorajados com os desafios de nossa profissão, e o PIBID é um desses desafios que nos interpela, que nos faz lembrar segundo Freire (2012), da importância de uma educação que nos estimule a assumir o risco e de não negá-lo, de uma educação que nos lembre que nossa presença no mundo implica em correr riscos. E o PIBID nos desafia e nos faz lembrar de nossa posição política e ideológica, nos faz lembrar que a nossa presença no mundo implica escolha e decisão, por isso, não é uma escolha neutra, o PIBID fez e faz ativar em nós docentes a nossa capacidade de transformar o mundo, de mudar por meio de um projeto-sonho, aquilo que temos vontade de intervir para transformar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partilhar resultados de uma proposta de prática educativa que se interliga a iniciação à docência por via do PIBID é perceber o desenvolvimento de uma práxis que tem possibilitado uma formação ética e estética que valoriza as diferenças, os saberes, os brincar das crianças da cultura amazônica, num processo que possibilita a estas protagonizarem, falarem sobre si, sobre os seus lugares, suas histórias e culturas. Além disso oportuniza que estudantes de pedagogia exercitem uma prática pedagógica comprometida com a formação de futuros cidadãos de forma diferenciada, numa outra lógica que não a tradicional.

Por meio do eixo “Histórias de nós todos” desenvolvemos experiências alfabetizadoras para crianças do ensino fundamental, promovendo leitura de mundo, leitura da palavra e o gosto pelas histórias. As atividades didático-pedagógicas que vem se orientando por elementos como o lúdico, a escuta, o diálogo e a participação no trabalho pedagógico com as crianças, tem permitido a construção de um espaço dos anos iniciais do ensino fundamental como campo de pesquisa e de constante diálogo.

Através dos círculos de cultura freireano exercitamos coletivamente uma prática problematizadora de educação para um trabalho conciliado entre

educador-educandos, onde todos tenham possibilidade de falar sobre o que pensam, dizer a sua palavravundo, a sua leitura de contextos e cotidianos. E o quanto isso pode contribuir nas práticas de leitura e escrita nos espaços educativos. Corroborando com um ensinar-aprender humanizante, onde “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 educa” (Freire, 2005, p. 79). Assim, buscamos o movimento de uma pedagogia a favor da vida, das diversas histórias, do direito das crianças falarem e serem ouvidas, de uma constante reflexão-ação-reflexão nos processos educativos. Portanto, de uma educação libertadora.

Paulo Freire (2005) aborda sobre uma educação possível que luta, que é transgressora, mas que assume com coragem, amor e esperança de quem acredita nas pessoas, nos homens e nas mulheres. Ele nos diz que somos seres inacabados, portanto, nada de assumir posturas fatalistas na educação, a utopia é realmente possível de ser alcançada e construída quando temos uma educação verdadeiramente cidadã. Logo, ao promovermos práticas de leitura, escrita e contação de histórias para as crianças, partimos de um lugar real, que são elas próprias, as pessoas e as realidades que já conhecem e o que podem sonhar e fazer com isso que já é seu.

Assim, o subprojeto vinculado ao PIBID tem contribuído para a compreensão de que o trabalho docente no ensino fundamental deve estar orientado por conhecimentos didático-pedagógicos que valorizem a escuta, a oralidade, o envolvimento e a participação das crianças, em um espaço que se distancie de práticas e pressupostos didáticos rígidos, em que o controle e a disciplina que marcam as relações adulto-criança sejam substituídos por um espaço e uma prática dialógica que pode seguir o exemplo dos círculos de cultura ou de outras, desde que partam da realidade dos educandos, neste caso, as crianças.

## AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos se estendem ao Ministério da Educação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), à Coordenação Institucional do Pibid na UFRA, à Secretária de Estado de Educação do Pará e as três escolas que são desta rede e que têm contribuído com este subprojeto, nos acolhendo nas salas de aula e na dinâmica escolar. E, principalmente,

aos discentes de Pedagogia e discentes da Educação Básica por partilharmos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

BELÉM. Plano Municipal de Educação 2015-2025. Belém, 2015. CIEB.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acessado em nov. 2023.

FREIRE, P. et al (Orgs.) **O Educador vida e morte**: escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1982. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/1460/FPF\\_OPF\\_03\\_004.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/1460/FPF_OPF_03_004.pdf?sequence=2&isAllowed=y) Acesso em mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim; Tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [https://basedosdados.org/dataset/08a1546e=251-f4546-9-f0e-1b6ea2b203bd?table=ebd0f0fd-73f1-4295-848a-52666ad31757&utm\\_term=censo%20ibge%202022&utm\\_campaign=Trend+do+Censo+2022&utm\\_source=adwords](https://basedosdados.org/dataset/08a1546e=251-f4546-9-f0e-1b6ea2b203bd?table=ebd0f0fd-73f1-4295-848a-52666ad31757&utm_term=censo%20ibge%202022&utm_campaign=Trend+do+Censo+2022&utm_source=adwords)

INEP. Censo da Educação Básica 2021. Brasília- DF: MEC/INEP/DEED, 2022.

IPEA. Identificação e caracterização das Relações interfederativas na região Metropolitana de Belém: Interfaces com a construção da PNDU. Brasília: IPEA, 2020.

MATOS, Andréa C. Cunha. Educação Infantil em Belém: os tempos e espaços negados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 898-913, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> .Acesso em mai. 2022.

QEDU. Dados de Educação do município de Belém. Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/1501402-belem> .Acesso em mai. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). Panoramas da Educação Básica: Belém-Pará. Editora Moderna, 2009. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/503.pdf?1900667555](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/503.pdf?1900667555) Acesso em mai. 2022.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.015

# COLABORAÇÃO ACADÊMICA E SOCIAL DA UNIVERSIDADE: APERFEIÇOAMENTO TEMÁTICO DE LIBRAS A COMUNIDADE EXTERNA

Francisco de Acací Viana Neto<sup>1</sup>  
Maria Márcia Fernandes Azevedo<sup>2</sup>  
Mifra Angélica Chaves da Costa<sup>3</sup>

## RESUMO

Depois de inúmeras reivindicações, lutas, teve-se como uma das conquistas liderada pelo movimento surdo, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua primeira de comunicação e expressão da comunidade surda do Brasil e a segunda, o Português escrito. O presente artigo mostra a importância do evento do Projeto de Extensão universitário e a comemoração da Lei de Libras e também do evento Surdos em Sociedade: eu também faço parte! para comunidade surda que se fortaleceu da sua luta e da sua conquista, reivindicando seus direitos, e até então a sociedade se tornou seu conhecimento, incluindo como forma de comunicação. O projeto foi composto por mesa redonda e com oficinas para aperfeiçoarem a comunicação entre as pessoas surdas e ouvintes, através do acesso à Libras. Tem-se como objetivo apresentar a experiência do Seminário de Libras promovido pelo curso de Letras-Libras e realizado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no campus Caraúbas, a fim de provocar discussões sobre os surdos e a sua língua, Libras. A pesquisa é de abordagem qualitativa e relato de experiência. Foram realizados um questionário com 20 inscritos que participaram da programação do seminário nos dias 24 e 25 de abril

1 Docente do curso de Letras Libras pela Universidade Federal Rural Semi-Árido – UFERSA. E-mail: [acaci@ufersa.edu.br](mailto:acaci@ufersa.edu.br)

2 Docente do curso de Letras Libras pela Universidade Federal Rural Semi-Árido – UFERSA. E-mail: [maria.azevedo@ufersa.edu.br](mailto:maria.azevedo@ufersa.edu.br)

3 Docente do curso de Libras pela Universidade Federal Rural Semi-Árido – UFERSA. E-mail: [mifra@ufersa.edu.br](mailto:mifra@ufersa.edu.br)

de 2023. A coleta de dados foi realizada o questionário on-line em formulário de Google para gerar a informação imprescindível para a pesquisa. Após a conclusão de levantamentos, o que se espera obter desse levantamento para os resultados que mostram de fato a contribuição dessa ação formativa no processo de aprendizagem de Libras no contexto social em sua comunicação e a garantia da acessibilidade linguística em vários âmbitos sociais.

**Palavras-chave:** Lei, Libras, Direito, Surdo.

## INTRODUÇÃO

Depois de inúmeras reivindicações, lutas, teve-se como uma das conquistas liderada pelo movimento surdo, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão. Além de instituir a Libras como meio legal de comunicação no Brasil, o texto garante formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão dessa língua. Sendo assim, muita notoriedade acerca do tema fora aperfeiçoada com o intuito de incluir socialmente estes sujeitos em que antes foi excluído por parte de sociedade em diversos setores sociais. De acordo com Paula (2008, p.31) afirmando que a sociedade deve compreender a pessoa de deficiência, a qual o surdo faz parte, como direito humano revigorado pela Constituição 1988:

o reconhecimento da dignidade da pessoa com deficiência é fundamental, por opor-se à ideia de que a deficiência rebaixa esse ser a uma condição sub-humana ou a uma anomalia que “danifica” a sua condição de pertencer à humanidade”. Dessa forma, as legislações posteriores à CF/1988 buscaram implementar essa nova conceituação acerca dos PCD, elaborando diretrizes para melhor atendê-los, ampliando a participação destes em diversos setores da sociedade. (Paula, 2008, p.31)

Tal dessa forma, em nosso país, há muita discussão da importância da educação de surdos tem uma evolução significativa ao longo de tempo, com isso, buscamos essa transformação de pensamento passou a ocorrer a partir da adaptação do sistema educacional. Surge, então, uma nova proposta do evento em que criamos projetos de Extensão universitário com a comemoração de seus 21 anos da Lei de Libras e do evento Surdos em Sociedade: eu também faço parte! para comunidade surda que se fortaleceu da sua luta e da sua conquista, reivindicando seus direitos, e até então a sociedade se tornou seu conhecimento, incluindo como forma de comunicação.

Para contribuir a universidade nesta atividade de enriquecimento profissional e pessoal entre pessoas surdas e ouvintes, temos a extensão universitária, que promove a tomada de consciência social, cidadã e humana, possibilitando assim, a participação dos sujeitos em um processo de mudança social.

A universidade, pelo princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa extensão, ou seja, entre as dimensões de bem formar, produzir o saber e servir à

comunidade em que se encontra, não pode se eximir dessa situação, principalmente porque a ela cabe

Estimular a criatividade científica, formar profissionais, agregar conhecimentos para resolver os problemas do mundo, cobrindo o universal e o particular, articular o conhecimento (pesquisa, ensino, extensão) e, por fim, prestar serviços especializados à comunidade.” (Carneiro, 1999, p. 121)

Nessa perspectiva, observando que a extensão universitária passa a ser instrumento capaz de intervir na sociedade, pois promove na comunidade uma nova postura de participação e construção dos possíveis modos de organização e cidadania.

Recentemente, em abril de 2023, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, num campus Caraúbas-RN, definimos no evento de comemoração da Lei de Libras, que tem por intuito incluir a comunidade com a universidade possibilitando que tantos docentes e discentes como participantes fora de universidade tenham contato com o universo acadêmico capacitando das oficinas de diversos temas organizadas na universidade, permitindo a construção de conhecimento em uma construção de conhecimento e de nova aprendizagem em sua comunicação com uso de Libras.

Diante desse cenário, a presente pesquisa vem com o objetivo apresentar a experiência do Seminário de Libras e do evento Surdos em Sociedade: eu também faço parte! promovido pelo curso de Letras-Libras e realizado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, no campus Caraúbas, a fim de provocar discussões sobre os surdos e a sua língua, como Libras.

Na sequência deste trabalho, discute-se sobre projeto de extensão universitário. Posteriormente, partir da explanação da pesquisa juntamente com os objetivos do projeto apresenta-se os procedimentos metodológicos do trabalho e ainda se apresenta o levantamento de dados deste projeto. Por fim, o que se espera obter desse levantamento para os resultados que mostram de fato a contribuição dessa ação formativa no processo de aprendizagem de Libras no contexto social.

Hoje, essas atividades são parte de um projeto de extensão que busca aprimorar o conhecimento dos diversos temas relacionados na área de Libras, como saúde, religião, escrita de sinais, a ótica de ética de profissionalização de intérprete, entre outros, através de Oficinas Temáticas. Defende-se, assim, condições para que a formação do sujeito construí aos aspectos de comunicação

entre pessoas surdas e passe a contemplar seus aspectos sociais, promovendo uma educação voltada ao seu reconhecimento e desenvolvimento pleno nas diversas formas de atende-las.

## OFICINAS TEMÁTICAS NO ENSINO DE LIBRAS

As oficinas temáticas surgem como uma possibilidade dentro da extensão universitária para realizar a relação de comunidade interna e externa, cuja mobilidade aperfeiçoa a interação entre participantes que tem interesses de aprender a cada temática diferenciada na relação de Libras. Dentre as atividades que compõem essas oficinas cabe destacar: Libras em Contexto da Saúde, Libras em Contexto Religioso, Literatura Surda, Escrita de Sinais Básico, Produção de Recursos audiovisuais em Libras, Ética e conduta nas relações de trabalho de Tradutores e Interpretes de Libras, que desenvolvem e desempenham seu papel fundamental na difusão de conhecimentos científicos a curiosidade e a aprendizagem dos participantes na comunidade a fora.

A oficina temática pode proporcionar a construção do conhecimento por meio da relação ação-reflexão-ação, fazendo o participante vivenciar experiências mais concretas e significativas baseadas no sentir, pensar e agir, a comunicação de surdos perante a sociedade é um exemplo que dá o passo de atender a demanda entre pessoas surdas em seus níveis diferenciados.

Sobre a oficina, trata-se de uma forma de construção de conhecimento por meio de uma ação, para tanto a temática quanto a pedagógica, para Moita e Andrade (2006) as oficinas pedagógicas são capazes de promover a articulação entre diferentes níveis de ensino e diferentes níveis de saberes, sendo assim, essa atividade serve como meio de formação continuada de educadores e como base para a construção criativa e coletiva do conhecimento de alunos. Fato esse, que é afirmado pelas ideias de Souza e Gouvêa (2006), onde destacam que a oficina também serve como um meio de contribuição para a formação continuada de participantes, que sejam professores ou alunos, por se tratar de uma atividade de curta duração que a longo prazo age como meio de formação contínua.

Nesse sentido, as oficinas temáticas no ensino de Libras podem ser fundamentais ações para aproximar os acadêmicos universitários com os participantes interessados se envolvendo com mais a interação sinalizada, pois isso permitem a interação desses sujeitos, de forma dinâmica, possam acompanhar e direcionar o desenvolvimento do grupo.

As oficinas quando direcionadas ao ensino da Libras podem ser executadas tanto pelos professores da própria instituição, A UFERSA é um exemplo de ação do projeto, quanto por outros profissionais, que seja a comunidade surda, considera-se favorável apresentar a via pública, ou seja, a exposição científica, que o desenvolvimento por parte de um profissional também surdo, pode desenvolver ainda mais a prática, isso porque os alunos passam a ter a oportunidade de vivenciar o sucesso de alguém que apresenta as mesmas características que a sua (Oliveira, 2017).

Essa vivência expositiva faz parte da interação participativa ofertada pela oficina, ou seja, o contato direto com o conteúdo e com o profissional responsável pelo desenvolvimento é um dos eixos formativos, tendo o diálogo como elemento caracterizador de suas atividades pedagógicas.

Essa interação dialógica entre o público e o mediador promove maior aquisição de conhecimento, além de ofertar aos alunos surdos uma aproximação maior e também extracurricular com a língua de sinais, através de uma série de ferramentas, como por exemplo, exposição de ideias e jogos (Ribeiro; Sholl-Franco, 2018).

Complementa afirmando que “a oficina não pode ser apenas um espaço em que se conversa, se conhecem novas pessoas e se vai para casa satisfeito”, ela “pressupõe que o participante saia dela capacitado para uma ação mais coerente e consequente, com o seu compromisso de transformação da realidade em que atua” (Mediano, 1997, p.99).

Todavia, as oficinas no ensino de Libras são de suma importância, pois irá contemplar aos capacitados o aprendizado de uma comunicação de surdos, que logo será considerado como L2, para esses profissionais, e também irá cumprir com a legislação em vigor, além de formar pessoas que serão capazes de se comunicar com as pessoas surdas no ambiente de atendimento local como no ambiente social, como posto de saúde, igreja, etc.

## METODOLOGIA

Esta presente pesquisa é um estudo descritivo, qualitativo, do tipo relato de experiência. O estudo surgiu da iniciativa de reunir-se abordagens teórico metodológicas da oficina com enfoque na prática de Libras. Trata-se de uma pesquisa descritiva, visto que aborda a “descrição das características de deter-

minada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 28).

A oficina temática foi desenvolvida por meio da participação no evento intitulado **“Seminário de Libras 21 anos da Lei de Libras: lutas e conquistas nesse percurso”**, organizado pelos docentes do curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do SemiÁrido – UFRSA, no campus Caraúbas, localizada na cidade de Caraúbas, na região Oeste do estado de Rio Grande do Norte. Esse campus foi fruto da política de expansão das universidades federais, sendo inaugurado no ano de 2010, dos vários cursos ofertados em licenciaturas e bacharelados.

Sobretudo, a oficina temática foi estruturada por meio de organização do projeto de extensão executada pelo docente responsável deste item curso, o qual foi composto por alguns itens, como: identificação, justificativa da oficina, título da oficina, objetos do conhecimento, contextualização, competências e habilidades, e por fim, o procedimento de ensino, o qual contempla todas as atividades e recursos utilizados na oficina.

Foram realizados um questionário com 06 ministrantes que participaram da programação do seminário da Oficina de diversos temas, sendo que os 03 deles foram escolhidas para análise dos resultados. A coleta de dados foi realizada o questionário on-line em formulário de Google para gerar a informação impensável para a pesquisa.

Este evento aconteceu nos dias 24 e 25 do mês de abril do ano de 2023, onde foi possível a realização de encontros presenciais, inclusive as oficinas temáticas no ensino de Libras, os mesmos se comemoravam no data marcante para comunidade surda: Lei de Libras que criou há, exatamente, 21 anos, nesta atividade foi realizada nas palestras e oficinas que foram explanados temas da Libras, sendo muito assíduo na abertura da formação foi colocado a todos os sujeitos participantes a importância da Libras, para a comunidade surda e para todos da sociedade, pois a língua garante a socialização e interação da pessoa surda.

Temos um outro projeto de extensão anual Surdos em Sociedade: eu também faço parte! O evento contou com uma programação bastante vasta com oficinas de Libras nas escolas de Caraúbas e região, mesa redonda, palestras e oficinas de Libras nas escolas públicas e no Campus da UFRSA Caraúbas. Este evento sempre ocorre em alusão ao Setembro Azul, pela manhã são realizadas oficinas de Libras nas escolas das cidades dos discentes de Letras-Libras, os

quais ministraram esses momentos formativos abrangendo as instituições escolares de Caraúbas e cidades circunvizinhas como Governador Dix-Sept Rosado, Campo Grande, Riacho da Cruz, Apodi, Olho D'Água dos Borges, Umarizal e Pau dos Ferros. Os debates foram sobre "O Direito Linguístico dos Surdos em Diversos Espaços Sociais" e "A importância das Associações na vida dos Surdos e toda Comunidade Surda". O evento Surdos em Sociedade: eu também faço parte! já está na sua oitava edição.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste presente resultado, são apresentados e analisados o relato de experiência. Optou-se por dividir essa seção em duas partes. Na primeira, fez-se as considerações de todo o conteúdo pertinente à oficina temática na relação de Libras e, na segunda, as questões convergentes ao relato de experiência entre ministrantes da Oficina. Ambas as partes apresentam o relato de experiência e, com fins de conhecimento, um diálogo sinalizado com algum membro da instituição estudada relacionada ao tema Libras.

### OFICINA INOVADORA EM SEUS TEMAS AFINS DE LIBRAS.

1. Oficina- Libras em Contexto da Saúde
2. Oficina- Libras em Contexto Religioso
3. Oficina- Literatura Surda
4. Oficina- Escrita de Sinais Básico
5. Oficina- Produção de recursos audiovisuais em Libras
6. Oficina- Ética e Conduta nas Relações de Trabalho de Tradutores Interpretes de Libras

### DIÁLOGO NA ÓTICA DA OFICINA TEMÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SINALIZADO

Através de estudos recentes que levantam reflexões acerca da realização de entrevistas sinalizadas entre os 03 membros, em seu nome fictício a seu respeito da imagem dos entrevistados, com a função da oficina temática como ministrantes, foi possível pensar sobre sua aplicabilidade, realizar e fazer um olhar sobre o relato de experiência vivenciada com a entrevista. Com isso, nos

trazem, em seu estudo de saberes sobre o decorrer da Oficina trabalhada a alusão na comemoração da Lei de Libras (2023), alguns apontamentos que foram levados em consideração para a realização da entrevista sinalizada a via virtual, que foi o formulário Google Forms, analisada neste artigo e também para o embasamento do mesmo. Esse estudo surgiu a partir das demandas de pesquisa e da importância na construção de conhecimento acerca do tema.

No questionário inicial, os membros da Oficina foram indagados a respeito da presença e metodologia utilizada na oficina temática no cotidiano, nos relataram a sua importância:

*A metodologia utilizada foi expositiva e dialogada, utilizando **recursos imagéticos** para maior compreensão dos alunos. (Membro 01)*

*Utilizamos o apoio de um slide interativo da área de conhecimento sobre saúde em Libras criado, através da **plataforma Canva**. E também produzimos um material de apoio que são **as imagens** de nós (ministrantes) sinalizando os sinais de cada categoria específica que foi trabalhada na oficina. (Membro 02)*

*A oficina teve como metodologia uma **apresentação expositiva** do assunto e depois um **diálogo com os alunos**. (Membro 03)*

É importante destacar os diálogos sinalizados pelos três membros sobre a importância do uso imagético para execução de ensino, que a oficina como metodologia de ensino da Libras, desempenha papel primordial na identificação das percepções visuais ao mundo surdo, onde tem a cerca de aprendizagem de sua língua, são os recursos imagéticos que descrevem as imagens, principalmente os sujeitos surdos, que são muito observadores a se comunicarem.

O recurso imagético contribui para que o aluno surdo receba a informação com a visualização e com a ajuda do intérprete, que estará o auxiliando durante a explicação do professor no intuito de receber a discussão e o conteúdo na língua de sinais. Este recurso permite a reflexão do docente sobre o uso de imagens e de mídias digitais na produção do conhecimento, sendo elas passíveis de diversas interpretações, fator que auxilia no desenvolvimento do pensamento (Santos, 2018).

Nesse contexto, o uso de imagem e das mídias digitais a qual os membros utilizam em forma didática com recursos imagéticos para auxiliar no ensino de diversos temas, onde não foram a inclusão seus conteúdos adaptados na escola, como saúde, religião, o uso de tecnologias, entre outros e demonstrar a impor-

tância de se compreender seus conteúdos construtivos de conhecimento para os sujeitos surdos, além de contato ouvinte em sua língua de sinais.

Nos indagando sobre o tema da oficina, os ministrantes já participam da formação do conhecimento na relação do tema abordado anterior, nos sinalizaram:

*Anteriormente tive a oportunidade de cursar duas disciplinas específicas sobre escrita de sinais antes de ministrar a oficina.*

**(Membro 01)**

*Eu pessoalmente, nunca tinha participado de nenhuma formação voltada para a temática que nos abordamos na oficina, o primeiro contato foi este como ministrante, no qual nos **buscamos informações***

***gerais e adaptamos o conteúdo para Libras** com as estratégias que citei na questão anterior. **(Membro 02)***

*(...) já tivemos formação sobre o **tema na nossa própria formação.***  
**(Membro 03)**

Observando as falas dos ministrantes sobre sua formação de conhecimento de Libras, um membro respondeu que cursou em decorrer da formação continua de Letras Libras, a qual havia os conteúdos específicos como a Escrita de Sinais. Dentre estes, um dos membros ministrante na área de saúde que conheciam seu conteúdo adquirido a partir deste curso superior, em geral, teve a aprender o mesmo no curso de extensão realizado pela universidade. Novamente, percebe-se que, apesar de alguns membros terem respondido que participaram na formação, apenas na universidade, evidenciando nas suas respostas, que a conheciam a partir do contato com curso de extensão, ou participaram na formação utilizando a língua de sinais, fato que não caracteriza o conhecimento sobre a língua antes da universidade.

Quanto a formação de conhecimento na relação do tema a qual eles ministraram seus conteúdos que deveriam ser aprofundados na disciplina, desde que implementava na escola, como sua disciplina de Libras. Pode-se deduzir que, talvez, para esses membros a disciplina tenha cumprido seu papel e que mais nada precisaria ser aprofundado, ou que os participantes não fizeram uma reflexão mais prática a esse respeito. Para vários acadêmicos, a disciplina de Libras é entendida como uma oportunidade para aprender sinais da língua de sinais, desde na escola.

Podemos afirmar que apenas um membro 03 se passa na experiência na constituição da função de tradutor e intérprete de Libras em formação de dois ministrantes que redimensiona os saberes-e-fazer na relação do tema.

Na terceira questão: Quais as principais dificuldades enfrentadas do processo de ensino-aprendizagem na relação do tema ligado à Libras para sua futura formação profissional: os membros responderam:

*De início, há um choque, pois não há tanta divulgação da modalidade escrita da Libras, nesse sentido, além disso, é um pouco difícil relacionar **os sinais escritos com a sinalização real**, pois há um processo de adaptação e aprendizado para que o sujeito relacione a escrita com a sinalização, e torne um processo natural em sua mente. (Membro 01)*

*A **falta de material especificamente em Língua Brasileira de Sinais disponível nas plataformas digitais**, principalmente acadêmicas, como trabalhos, artigos e revistas que poderíamos encontrar no google acadêmico ou até mesmo no YouTube com vídeos para fins educativos relacionados à temáticas diversas que apresentem sugestões de métodos de ensino visuais que auxiliem o entendimento do conteúdo relacionando-o com estratégias para tornar toda a explicação lúdica em Libras, tanto para surdos quanto para ouvintes levando em consideração que o ensino seria efetivado unicamente usando a língua de sinais. Sinto que a principal dificuldade futura no processo de ensino aprendizagem de temas variados (como foi o caso da temática da oficina que ministrei) é justamente **a falta de arcabouço bilíngue (Português e Libras)** nas diferentes áreas do conhecimento, o que obriga o professor de Libras a criar um material completamente do zero para conseguir ter êxito em relação ao aprendizado dos alunos. (Membro 02)*

*A dificuldade é **reter a atenção do aluno na hora da exposição** da aula e fazer com que o aluno participe. (Membro 03)*

Observando os relatos sinalizados pelos membros em suas dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, os mesmos não têm preparados para o planejamento coletivo em prática, desde que tem sua formação acadêmica, para isso que eles têm oportunidade de criar as novas metodologias de ensino pensadas a melhor forma de colocar em práticas, como também o fato de o professor saber fazer uso adequado do recurso para usar na oficina, como sinalizou o membro 01 que criou os sinais escritos com sinalização real, tendo visto que além deste membro como outros membros da oficina tem que ele tem uma disposição de uma criação sinalizada para se contextualizar melhor o processo de comunicação, sendo essa característica específica da Libras (visuoespacial) em comparação ao português, entre outros. Levando em consideração que os

sinais são combinados ou criados no momento das aulas ou em encontros antecipados. No entanto, a maioria não é registrada para uso posterior.

Diante da realidade apresentada, é preciso somar mais a prática do planejamento coletivo, desde na sua formação, assim como o uso de recursos necessários melhorar o processo de mediação linguística dos conhecimentos na sala de aula, resgatando a necessidade e possibilidade para construir coletivamente as estratégias de ensino. A análise das dificuldades das mediações apontadas no processo de ensino e aprendizagem em conjunto pode servir para mudanças na orientação e direção da formação profissional.

Em geral, os membros sinalizaram os desafios que têm relação com o que construíram com novas experiências do conteúdo sinalizado, indagando-os se já pensam se preparar a trabalhar seu tema para futura abordagem de ensino com novos profissionais: os mesmos responderam:

*Sim, como docente de Libras, acredito que com a oficina pude avaliar-se para que pudesse realizar novas atividades cujo tem objetivo melhor a qualidade da ministração de aulas e conseqüentemente realizar novas estratégias de ensino. (Membro 01)*

*Sim, a oportunidade de ministrar essa oficina me fez refletir a importância de aproximar a temática da saúde da Língua Brasileira de Sinais, tanto para a formação humanista dos profissionais que estariam tendo acesso a esse conteúdo e aprendizado e também para os surdos que não conhecem e podem estar um pouco distantes dos sinais e significados aprendidos através de formações como essas com o apoio de instituições de ensino (fiscalizando garantindo a qualidade do ensino e do conteúdo dado) e de saúde (garantindo disponibilidade de carga horária para formação complementar dos profissionais que estivessem participando). (Membro 02)*

*Sim, usar a Libras na oficina fez com que refletíssemos nossa própria abordagem de ensino. (Membro 03)*

Foi uma experiência muito relevante discentes surdos e ouvintes do curso de Letras-Libras ministrar uma oficina, pois as aprendizagens foram inúmeras, em todos os aspectos: pessoal, acadêmico e profissional. Com as oficinas além de dissipar o conhecimento sobre a comunidade surda, a Libras e despertar para a acessibilidade nos diferentes espaços.

Com a fala do membro 3 “Sim, usar a Libras na oficina fez com que refletíssemos nossa própria abordagem de ensino”, as oficinas permitiram que os discentes planejem, ministrem, avaliem como foi a sua condução, domínio do conteúdo, por fim o licenciando vai paulatinamente construindo a sua identidade docente.

Por fim, foi perguntado como eles trabalhariam o conteúdo ministrado da oficina no seu breve contexto escolar:

*Eu acredito que o conteúdo, de forma inicial, deve ser trabalhado em três eixos principais. História da escrita, modalidade da língua, registro linguístico. No meu entendimento, esses três eixos são necessários para que o aluno possa compreender os aspectos históricos e como acontece o registro escrito das línguas, podendo assimilar os registros das línguas orais com as de sinais, podendo compreender que há, de fato, a possibilidade real de registros escritos na Língua de Sinais, como já ocorre. Nisto, a compreensão destes se faz necessária, para que o aluno consiga associar o resultado natural dos processos de registro escrito, e a partir disto, desenvolver as práticas e aprender as regras as quais regem o registro escrito. Vale ressaltar que a prática e a exposição são elementos necessários para a compreensão clara do aluno quanto aos conteúdos ministrados. **(Membro 1)***

*Acredito que duas possibilidades em que o conteúdo da oficina poderia ser ministrado seriam os estágios de regências e também através de projetos de extensão. **(Membro 2)***

*No contexto escolar poderíamos adaptar de acordo com o público, se fossem crianças poderíamos fazer alguns jogos para que elas participassem, se fossem jovens poderíamos fazer alguma dinâmica de interação **(Membro 3)***

Ficou perceptível que as oficinas são caminhos viáveis para possíveis desdobramentos, para aprimorar e enriquecer os estágios de regência, outros projetos de extensão, outras oficinas de Libras em espaços escolares e não-escolares. Interessante que o membro 3 teve a sensibilidade de destacar que “No contexto escolar poderíamos adaptar de acordo com o público, se fossem crianças poderíamos fazer alguns jogos para que elas participassem, se fossem jovens poderíamos fazer alguma dinâmica de interação”. A oficina possibilitou ele pensar, criar e recriar maneiras de ensinar alunos surdos e ouvintes, enfim fazer que todos aprendam Libras.

Destaca-se como resultados positivos que conseguimos contemplar a divulgação da língua, a cultura, a identidade e a história dos surdos; conhecer as lutas e conquistas da comunidade surda; foi promovido o uso da Libras e inclusão das pessoas surdas; foram realizadas ações de conscientização para os alunos e profissionais da educação sobre a comunidade surda na sociedade e nas escolas; foi fomentada a formação de profissionais de Libras qualificados e foram ainda oportunizadas vivências imersivas na cultura e comunidade surda.

Percebemos que as ações do evento, principalmente as oficinas envolveram os alunos surdos e ouvintes do Curso de Letras-Libras abrangendo a comunidade de Caraúbas/RN. Os alunos narraram que foram experiências enriquecedoras para eles, pois contribuíram para a formação acadêmica e como prática para futuros professores de Letras-Libras.

Esta interação surdos e ouvintes, professores, alunos e técnicos foi muito positiva, pois a universidade se faz envolvendo todos os sujeitos, é dever de todos nós, conhecer e respeitar a comunidade surda e sua língua (L1), Libras. Tivemos o serviço dos intérpretes de Libras em toda a programação do evento. Eles contribuíram muito para o sucesso do nosso evento.

O evento teve uma repercussão e um impacto bastante positivo para todos (alunos e professores da Educação Básica, Ensino superior e comunidade no geral) que vivenciaram o evento. Muitas trocas de experiências, construção de conhecimentos, saberes foram tecidos nesses momentos formativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar a experiência do Seminário de Libras promovido pelo curso de Letras-Libras e realizado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa, no campus Caraúbas, a fim de provocar discussões sobre os surdos e a sua língua, Libras.

Os resultados que obtivemos foram satisfatórios, pois as ações de extensão estabeleceu vínculo com a comunidade. Envolveram alunos da licenciatura em Letras-Libras e demais (Letras-ingles, Letras-português), professores, técnicos, gestão e a sociedade. Foram inúmeras discussões tecidas sobre a educação de surdos, comunidade, cultura e língua dos surdos.

Foram muitas as contribuições sociais e acadêmicas que esses projetos proporcionaram, pois provocaram debates recentes e necessários sobre a lei de Libras e a luta incessante por uma educação bilíngue efetiva. Que acessibilidade linguística aconteça em todos os âmbitos sociais.

As oficinas abordaram temas muito relevantes como: Libras em Contexto da Saúde; Libras em Contexto Religioso; Literatura Surda; Escrita de Sinais Básico; Produção de recursos audiovisuais em Libras; Ética e Conduta nas Relações de Trabalho de Tradutores Intérpretes de Libras.

Todas as oficinas foram importantes, pois fizeram os participantes obterem noções básicas da Libras e foi suscitado a necessidade de incluir o surdo em

todos os espaços sociais, como na saúde, num espaço religioso. O surdo precisa frequentar diversos ambientes sociais para se desenvolver em várias dimensões da sua vida com autonomia e independência. Saber produzir materiais visuais que, certamente, esse conhecimento contribuirá para ser usado na sala de aula e outra aprendizagem salutar foi sobre a escrita de sinais, para desmistificar que a Libras não tem escrita.

Muito importante também compreender a Literatura Surda, todas as produções dos surdos de histórias, contos, fábulas e demais gêneros textuais em Libras. Outro conteúdo abordado foi a Ética e Conduta nas Relações de Trabalho de Tradutores Intérpretes de Libras, para valorizar e conhecer essa profissão, saber qual é a formação e experiências desses profissionais, principalmente, na área da educação.

Nessas oficinas os licenciando em Letras-Libras também tiveram a oportunidade de ensaiar o seu ser/fazer docente, pensar e repensar o seu planejamento, estratégias metodológicas, recursos utilizados, atividades e avaliação.

Os projetos de extensão proporcionaram espaços de acolhida e vivência no mundo e na cultura surda por meio do conhecimento no combate ao preconceito, oportunizando formações de qualidade e experiências dos próprios surdos e comunidade para toda a sociedade, foi alcançado.

Deseja-se dar continuidade, posteriormente, a essa pesquisa aprofundando e compartilhando outros projetos de extensão do curso de Letras-Libras da Ufersa campus Caraúbas, as aprendizagens adquiridas e desdobramentos desse processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: **Casa Civil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 24 de jul. 2023.

CARNEIRO, Moaci. LDB fácil – Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: **Vozes**, 1999.

MEDIANO, Zélia. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera M. (Org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: **Vozes**, 1997. p.91-99.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, v. 29, p.16, 2006.

PAULA, A. R. Convenção dos direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentosearquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>. Acessado em 24 de jul. 2023.

RIBEIRO, N. S.; SHOLL-FRANCO, A. Desafios educacionais em contextos multilíngues de ensino: uma proposta curricular inclusiva com línguas de sinais e neurociências. Periódico **UDESC**. 2018.

SANTOS, P. J. A. dos. Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.016

# O ESTADO DA ARTE DAS DISSERTAÇÕES DO PROFBIO/UERN: UM ESTUDO PRELIMINAR

Carlos Eduardo Alves Soares<sup>1</sup>

## RESUMO

O Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) compreende uma Rede Nacional de um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* semipresencial com oferta simultânea nacional, pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O programa reúne 18 Instituições de Ensino Superior (IES) do país, denominadas Instituições Associadas. A coordenação geral do PROFBIO situa-se atualmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo que na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) o PROFBIO foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em dezembro de 2016, obtendo a nota 4. O objetivo do presente trabalho foi avaliar o estado da arte das dissertações defendidas no período de 2017 a 2024, no âmbito do PROFBIO da UERN. A metodologia utilizada foi através de uma análise quali-quantitativa dos títulos e resumos dos trabalhos apresentados no intervalo de tempo considerado. Essas informações estavam disponíveis na página web [https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=1057](https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1057). O programa atualmente possui 59 discentes ativos, 14 docentes credenciados e 14 macroprojetos (linhas de pesquisas). Foram registradas na página de internet do mestrado 55 defesas de dissertação. Os anos com maior número de trabalhos defendidos foram 2018 e 2022 com 17 e 20 registros, respectivamente. De todas as dissertações defendidas pelos egressos, cerca de 27,2% desses trabalhos versavam sobre Aplicativos, Programa de computador ou Outra Tecnologia Digital, 16,3% sobre Sequências Didáticas, 10,9% sobre Cartilhas, 9,0% sobre Jogos incluindo RPGs e 33% Outros Temas diretamente relacionados ao ensino de Biologia. A análise do estado da arte das dissertações

1 Docente do Departamento de Biociências, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Campus Mossoró, Mossoró-RN, [carlos.soares@ufersa.edu.br](mailto:carlos.soares@ufersa.edu.br);

defendidas pelos egressos do PROFBIO da UERN durante o intervalo de tempo avaliado sugere que a temática de Aplicativos, Programas de computador ou Outras Tecnologias Digitais foi a mais abordada, sendo portanto alvo para estudos posteriores a fim de compreender a recorrência desse tema.

**Palavras-chave:** Defesas de Dissertações, Produtos Educacionais, Curadoria, PROFBIO.

## INTRODUÇÃO

Segundo Monteiro (2018) as atuais demandas da sociedade estabelecem como exigência um profissional da Educação bastante atualizado e coerente com as transformações culturais, políticas, econômicas e tecnológicas. De acordo com Kenski (2007), a educação moderna impõe aos professores uma enorme responsabilidade, a busca por profissionalização contínua, no intuito de conseguir superar as barreiras impostas pela era da tecnologia. Dessa forma, a qualificação torna-se indispensável ao profissional educador, haja visto que sobre ele pesa a necessidade de demonstrar um conhecimento universalizado (MONTEIRO, 2018).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 67, a fim de promover a valorização profissional docente, fica assegurado que os professores do magistério público têm direito ao aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento remunerado para esse fim, bem como progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho. Através do Plano Nacional de Educação, uma política pública que determina diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da Educação no país, a profissionalização continuada foi estabelecida como uma meta. Dessa forma, até 2024 cerca de 50% do corpo docente da Educação Básica nacional deve possuir formação em nível de Pós-Graduação e formação continuada em sua área de atuação.

O Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) compreende uma Rede Nacional de um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* semipresencial com oferta simultânea no país, pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O programa reúne 18 Instituições de Ensino Superior (IES), denominadas Instituições Associadas, em 20 campi distintos. Essas instituições abrangem 14 estados da federação brasileira além do Distrito Federal. A coordenação geral do PROFBIO situa-se atualmente na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo que na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) o PROFBIO foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em dezembro de 2016, obtendo a nota 4 de um máximo de 5.

O PROFBIO visa atender a qualificação profissional de professores de Biologia das redes públicas de ensino em efetivo exercício da docência. O curso é estruturado na construção e consolidação dos conhecimentos biológicos, por

meio da aplicação do método científico e da utilização de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TICs). Esse conhecimento biológico construído é associado à utilização na prática pedagógica em sala de aula. Dessa forma o mestrando pode trabalhar simultaneamente com seus alunos do Ensino Médio os principais conceitos que são abordados em cada tópico da grande área das Ciências Biológicas.

Diante do cenário exposto acima, o objetivo do presente trabalho foi avaliar o estado da arte das dissertações defendidas no período de 2017 a 2024, no âmbito do PROFBIO da UERN. A curadoria dessas produções permitiu a observação de tendências pedagógicas que permitem reflexões sobre os objetivos do Programa de Pós-Graduação e os produtos oriundos dessa ampla iniciativa de profissionalização de professores de Biologia no país.

## METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada para elaboração desse trabalho foi através de uma análise da literatura vigente acerca do tema, ou seja, a profissionalização dos professores no país, especialmente os de Biologia por meio do Programa de Pós-Graduação PROFBIO. Como indexadores para busca de artigos científicos foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Defesas de Dissertações, Produtos Educacionais, Curadoria, PROFBIO. As ferramentas de busca foram aquelas disponíveis nos *sites* Scielo (<https://www.scielo.br/>) e Google Acadêmico ([https://scholar.google.pt/?hl=pt-BR&as\\_sdt=0,14](https://scholar.google.pt/?hl=pt-BR&as_sdt=0,14)).

Foi igualmente consultada a legislação, normativas e demais documentos atuais disponíveis no endereço eletrônico da Coordenação Nacional do PROFBIO (<https://www.profbio.ufmg.br/documentos/>). Essa análise foi através de uma abordagem quali-quantitativa. As informações quantitativas obtidas na página de internet do Programa de Pós-Graduação PROFBIO foram organizadas em quadro e gráfico.

Para análise das Dissertações defendidas no período de 2017 a 2024, foi avaliada a informação disponível nos *links* de internet contendo os títulos e resumos dos Trabalhos de Conclusão de Curso de Mestrado (TCM) apresentados no intervalo de tempo considerado. Essas informações estavam disponíveis nas seguintes páginas *web*: (<https://www.profbio.ufmg.br/produtos/>) ; ([https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=1057](https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1057))

Os produtos descritos nos TCMs encontrados conforme descrito acima foram categorizados em 5 tipos: (1) Aplicativo ou Programa de Computador ou outra Tecnologia Digital, (2) Sequência Didática, (3) Cartilha, (4) Jogos incluindo RPG e (5) Outros (Produtos não classificados dentro das categorias anteriores). A classificação dos produtos gerados nos TCMs permitiu elaborar gráficos com estatística descritiva simples, através do Programa de computador Excel© da Microsoft.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram observadas duas formas de acesso para os Trabalhos de Conclusão de Curso de Mestrado (TCMs) na página de internet do PROFBIO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Um *link* de acesso restrito (<https://www.profbio.ufmg.br/produtos/>) e um outro com informações públicas ([https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt\\_BR&id=1057](https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1057)). A página de acesso restrito somente era navegável para usuários cadastrados (informações como CPF e *login* de usuário eram requeridas). Essa medida foi implantada a fim de assegurar que as defesas que geraram produtos com possibilidade de proteção da propriedade intelectual (patentes ou mesmo registro de marca ou de *software*) apenas se tornassem públicos com a liberação do número de registro junto ao Instituto Nacional da Propriedade Intelectual – INPI.

De acordo com as informações obtidas na página de internet de acesso público do Programa de Pós-Graduação PROFBIO da UERN, atualmente, existem 59 discentes regularmente matriculados (ativos), 14 professores orientadores credenciados e 14 macroprojetos (linhas de pesquisas). Na referida página de internet do mestrado existem registros de 55 defesas de dissertação no período de tempo considerado (2017 a 2024). Obviamente em 2017 não há registro de defesas de Dissertação uma vez que o Programa iniciou suas atividades com Edital de seleção de alunos no ano anterior (2016). Essas informações foram organizadas no Quadro 1.

No que diz respeito as turmas de alunos, essas foram organizadas pelo ano de ingresso no Programa. Os maiores registros de números de defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso de Mestrado (TCM) foram 2018 e 2020 com 17 e 20 ocorrências, respectivamente. As turmas de estudantes e a quantidade de TCMs foram contabilizados e estão apresentados na Figura 1.

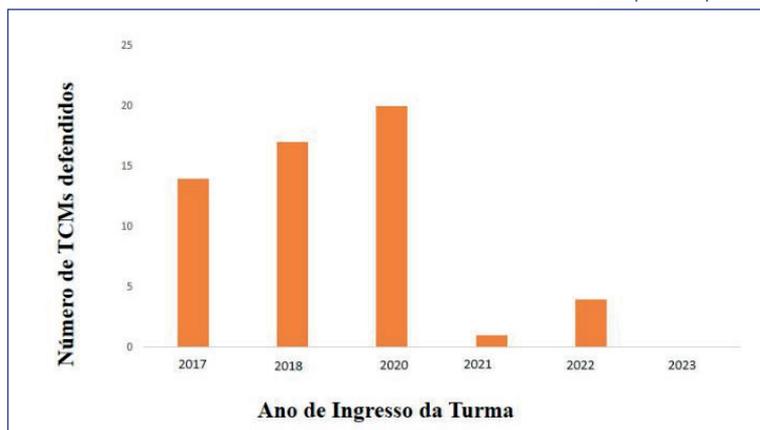
De todas as dissertações defendidas pelos egressos, cerca de 27,2% desses trabalhos versavam sobre Aplicativos, Programa de computador ou Outra Tecnologia Digital, 16,3% sobre Sequências Didáticas, 10,9% sobre Cartilhas, 9,0% sobre Jogos incluindo RPGs e 33% Outros Temas diretamente relacionados ao ensino de Biologia. Essas informações foram apresentadas na Figura 2.

**Quadro 1** – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Biologia – PROFBIO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em números gerais. Quantitativos em recursos humanos e atuação (linhas de pesquisas) observados através da informação pública disponível em [https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/alunos.jsf?lc=pt\\_BR&id=1057](https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/alunos.jsf?lc=pt_BR&id=1057).

Recursos Humanos do PROFBIO/UERN e Linhas de Pesquisa	Discentes ativos	Orientadores Credenciados	Macroprojetos (Linhas de Pesquisa)
<b>Totais</b>	59	14	14

Fonte: Autoria Própria

**Figura 1** – Quantitativo de Defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso de Mestrado (TCMs) registradas na página de acesso público do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Biologia – PROFBIO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

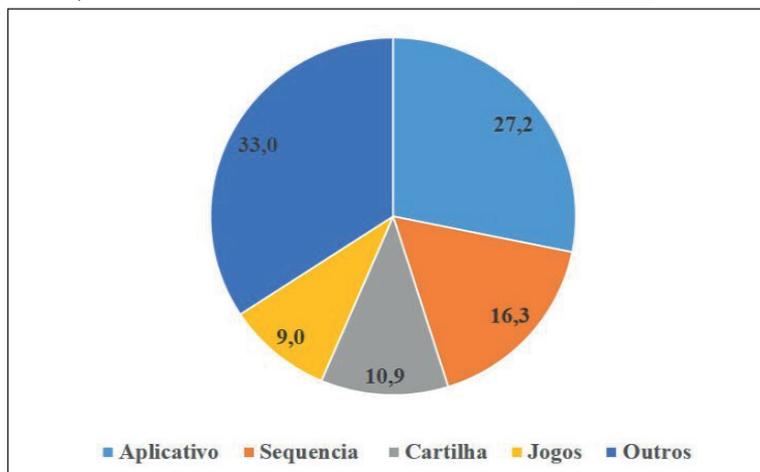


Fonte: Autoria Própria

De acordo com o trabalho de Camarotti et al. (2021), os mestrandos do PROFBIO puderam compartilhar vivências durante os dois anos de curso, expondo sobretudo, momentos de suas práticas pedagógicas. Para muitos deles, fazer parte do Programa representou a realização de “um sonho” em cursar uma formação de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Em alguns relatos analisados no trabalho das referidas autoras, foi observado que embora com o distanciamento da vida na universidade, alguns professores-mestrandos mantinham a vontade de retornar à universidade para atualizarem seus conhecimentos. Ainda que

atuando bastante na Educação Básica, muitos mestrandos expressaram a necessidade da retomada de participação no ambiente acadêmico (CAMAROTTI et al., 2021).

**Figura 2** – Classificação dos Produtos gerados pelos discentes e informados nos Trabalhos de Conclusão de Curso de Mestrado (TCM) obtidos na página do PROFBIO/UERN. As produções observadas foram classificadas de acordo com o tipo de produto descrito pelo autor do TCM. Os produtos mais citados foram: Aplicativo ou Programa de Computador, Sequência Didática, Cartilha Pedagógica, Jogos (incluindo RPG) e Outros Formatos Diversos.



Fonte: Autoria Própria

Ainda segundo Camarotti et al., (2021) os professores-mestrandos expressaram que sua formação no mestrado ocorre através da relação entre conhecimentos e experiências acadêmicas e escolares o que segundo as autoras corrobora a ideia proposta por Zabala e Arnau (2014). Para Zabala e Arnau (2014) o desenvolvimento de competências se manifesta de forma conjunta em redes de relação e de saber fazer. As autoras propõe que tal relação consiste também numa possibilidade de aperfeiçoamento da educação pública. Ademais, viabiliza o surgimento de outras problematizações sobre a natureza dos conhecimentos acadêmico-científicos. Dessa forma, esses conhecimentos podem e devem ser compreendidos não como verdades completas, nem acabadas e muito menos inquestionáveis (CAMAROTTI et al., 2021).

Aqui perfeitamente caberia trazer o conceito de saber docente proposto por Tardif (2014) o qual tem relação direta com o saber docente estimulado através das experiências no cerne do PROFBIO. Isso certamente estimula um senso crítico em relação à prática docente dos mestrandos desse Programa de Pós-Graduação (CAMAROTTI et al., 2021).

Para Dewey (1979) a atividade prática e a democracia são importantes elementos do processo de ensino e de aprendizagem. O referido autor considera que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia a dia, o que resulta no bloqueio da educação e da vida. Ainda de acordo com Dewey (1979) os alunos são capazes de aprender mais quando realizam atividades práticas relacionadas ao conteúdo. Também aprendem quando são estimulados a experimentar e pensar por si próprios, a construir e seguir por meio de abordagens consensuais (ALMEIDA, SILVA, SOSTER, 2022).

De acordo com Almeida, Silva e Soster (2022), para que o trabalho do docente obtenha real caráter investigativo, é de suma importância que haja construção de referenciais e práticas pedagógicas que se relacionem a pressupostos que atendam às necessidades sociais. Um referencial pedagógico não é sedimentado apenas em currículos pré-determinados. Ele necessita de vivências cotidianas e didáticas que fundamentem a bagagem de experiência do docente. Assim, isso permitiria o crescimento das turmas de estudantes atendidas e, especialmente, do trabalho profissional do professor (MONTEIRO, 2018).

A separação entre pensar e realizar persistiu ao longo de toda a história da humanidade. Ao que parece, esse *modus operandi* continua em muitos espaços modernos (ALMEIDA, SILVA, SOSTER, 2022). De certa maneira, ainda considerando o contexto histórico, a educação privilegia o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, onde conteúdos e atividades intelectuais têm a primazia e por diversas vezes a prática é deixada de lado, como se ela mesma fosse uma coisa subversiva (ALMEIDA, SILVA, SOSTER, 2022). Muito embora, quer pela precariedade da vida, quer por descuido político, em inúmeras ocasiões, o âmago dos currículos se voltou exclusivamente ao aluno, considerando a aprendizagem uma ação individual, deixando os demais membros da comunidade escolar em segundo, terceiro planos (ALMEIDA, SILVA, SOSTER, 2022).

Para Camarotti et al. (2021) as autoras destacam que seja pelas possibilidades marcantes apontadas pelos professores-mestrandos para a formação e qualificação dos professores da escola básica seja pelas inquietações experimentadas em relação a temas considerados contraditórios do curso, parecem fazer parte de uma experiência que transforma os professores-mestrandos e as suas ações da prática do ensino de Biologia nas escolas (CAMAROTTI et al., 2021). As autoras enfatizam no referido trabalho que a importância a qual professores-mestrandos exibem sobre como o PROFBIO está representando uma forma de valorização do ensino de Biologia na Educação Básica. Essa valorização

exerce forte impacto especialmente na profissionalidade desses professores ao se sentirem reconhecidos em suas atividades de ensino. E nesse sentido merece destaque a importância da relação entre a escola e a universidade (CAMAROTTI et al., 2021).

Considerando a concepção de Paulo Freire (1998), a realidade educacional no Brasil requer a contemplação das necessidades existenciais. O que significa não ter como objetivo minimizar a práxis pedagógica a uma Educação bancária. Através dessa atitude o professor somente deposita ideias e seus alunos precocemente as consomem. Tal processo, conforme exposto por Freire (1998), impede a construção da autonomia do indivíduo. Em outras palavras, o impede de pensar, agir e transformar (ALMEIDA, SILVA, SOSTER, 2022).

No atual modelo educacional algumas características são essenciais a todos os profissionais da Educação. De acordo com o proposto por Kulisz (2004), a autora enfatiza que os professores enquanto profissionais devem ser ativos e a construção do currículo deveria atender as necessidades do indivíduo, porém, indo além o seu trabalho, como integralizador. Os professores e professoras são importantes atores de parte do processo ensino-aprendizagem (MONTEIRO, 2018).

Para Cunha (2005), não resta dúvida alguma de que a relação escola-sociedade existe. É por meio dessa relação que um país inteiro pode intervir no seu processo de emancipação social e político. A referida autora escreve que não podemos menosprezar no processo educativo as conjecturas políticas e sociais mesmo porque aquelas estão intrínsecas na formação integral de qualquer ser humano (CUNHA, 2005). Um estudante é antes de tudo, um ser social e necessita dessa formação para viver enquanto cidadão. “O ato pedagógico é um ato político” e sem perceber os educadores “levam isto para sua sala de aula, pois atuam com gentes e são veiculadores de ideias” (CUNHA, 2005; MONTEIRO, 2018).

Segundo Almeida, Silva e Soster (2022) o currículo e muito menos a prática exibem neutralidade. Eles estão comumente recheados de intencionalidades, com marcadores sociais e históricos, datados, e associados a contextos determinados. Os professores, os estudantes, a escola, as famílias, a comunidade, todos se manifestam com suas respectivas histórias, referências e repertórios que são movidos permanentemente pelos interesses, pela configuração política e social e por estarem inseridos no tempo e em um lugar, seguindo através de um processo dinâmico (ALMEIDA, SILVA e SOSTER, 2022). Não representa apenas

um, todavia são diversos currículos que são emaranhados e representam a trama da ação (ALMEIDA, SILVA e SOSTER, 2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do estado da arte das dissertações defendidas pelos egressos do PROFBIO da UERN durante o intervalo de tempo avaliado sugere que a temática de Aplicativos, Programas de computador ou Outras Tecnologias Digitais foi a mais abordada, sendo portanto alvo para estudos posteriores a fim de compreender a recorrência desse tema.

Segundo Camarotti et al. (2021) a autonomia profissional dos mestrandos do PROFBIO influencia sobre o fazer docente, ao passo que os professores-mestrandos conseguem perceber que são capazes de ir além das maneiras de ensinar mais frequentemente conhecidas e utilizadas. Esses profissionais podem lançar mão de novas estratégias metodológicas que proporcionam resultados impactantes no envolvimento dos estudantes por eles atendidos, no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Almeida, Silva e Soster (2022) é importante compreender a sala de aula como esse tecido vivo que é produzido através da participação ativa de todos, os professores e estudantes. Isso permite a criação e transformação de significados, o que requer aceitar e evidenciar a expansão de horizontes do currículo, indo seu alcance para além dos limites da sala de aula (ALMEIDA, SILVA e SOSTER, 2022). Essa expansão dos limites do currículo alcança todas as direções. Especialmente para a vida ela é resultado do verdadeiro encontro mediado pelo mundo. Parafraseando Paulo Freire (1987), nesse “lugar de encontro, onde não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam ser mais”.

De acordo com Camarotti et al. (2021) merece destaque a relevância que os professores-mestrandos mostram como o PROFBIO está representando uma forma de valorização do ensino de Biologia na escola e Educação básicas. Essa valorização influencia também a experiência desses professores ao serem reconhecidos em suas atividades de ensino. Merece também destaque a importância da relação entre a escola e a universidade.

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo financiamento do Programa e ao apoio das IES participantes do PROFBIO.

O autor gostaria de manifestar seus agradecimentos a toda equipe do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Biologia (PROFBIO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), à Coordenação do Programa, aos mestrandos, aos egressos e, especialmente, aos professores do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UERN.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F.J.; SILVA, M.G.M.; SOSTER, T. Construção social do currículo: o que os alunos fazem. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-14, 2022. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.64673>

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE**. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. ([https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)) (Acesso em: 15/09/2024)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. ([https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)) (Acesso em: 15/09/2024)

CAMAROTTI, M. F.; PEDREIRA, A.J.; GOMES, M.M.P.L.; FEITOSA, A.A.F.M.A.; SANTOS, A.V.F.; SILVA, J.M.C. Impactos do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) na Prática Docente: Percepções de Mestrandos. **XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC ENPEC EM REDES – 2021**

CUNHA, M. I. **O Bom professor e sua prática**. 15ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 4ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

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

KULISZ, B. **Professores em cena: o que faz a diferença.** Porto Alegre: Meditação, 2004.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE BIOLOGIA – PROFBIO. (<https://www.profbio.ufmg.br/>) (Acesso em 29/02/2024)

MONTEIRO, L.N.S. **Qualificação docente: contextos e perspectivas educacionais.** Cadernos da Fucamp, v.17, n.30, p. 96 – 111, 2018.

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

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências.** [recurso eletrônico] - Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.017

# RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE E A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS NA INTERFACÉ PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Marília Albuquerque de Sousa<sup>1</sup>

Maria Beatriz Gonçalves Leite<sup>2</sup>

Luciana Lobo Miranda<sup>3</sup>

## RESUMO

A Formação de Professores é um potente campo de atuação para psicólogos(os) escolares, convocando uma prática que possibilite a construção de um espaço-tempo de problematização e reflexão, em específico quando se dá por meio da relação entre Escola-Universidade. O presente trabalho tem como objetivo explorar a importância dessa relação na construção de espaços formativos para Professores Diretores de Turma (PDTs) de uma escola de Ensino Médio da cidade de Fortaleza/CE através de uma pesquisa-intervenção no contexto escolar. Os professores participantes dessa política pública do Estado do Ceará – Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) -, são responsáveis por acompanhar individualmente os estudantes, seus rendimentos escolares e os aspectos socioemocionais que atravessam o processo de escolarização. Partindo de resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado em andamento, percebe-se uma escassez de formações para PDTs, em específico no que se refere à condução das aulas de Projeto de Vida e às competências socioemocionais. Associado a isso, constatamos a repetição da queixa de sobrecarga emocional que atravessa essa prática, tendo em vista a responsabilização do(a) professor(a) sobre os aspectos emocionais, cognitivos e, por vezes,

1 Mestranda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, [mariliaadesousa@hotmail.com](mailto:mariliaadesousa@hotmail.com);

2 Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará- UFC, [mariabeatrizgleite@gmail.com](mailto:mariabeatrizgleite@gmail.com);

3 Doutora, Professora titular, Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFC; Pesquisadora CNPq - Nível 2; [luciana.miranda@ufc.br](mailto:luciana.miranda@ufc.br);

sociais dos alunos, o que foi consideravelmente intensificado durante e após a pandemia da Covid-19. Temos como base referenciais teórico-metodológicos da psicologia escolar crítica, marcada por uma perspectiva sociopolítica da atuação *psi*, e de autores institucionalistas da pesquisa-intervenção em contextos escolares. Em vista das demandas endereçadas, construímos um curso de extensão com certificação para os professores DTs, cujo objetivo foi fomentar o pensamento crítico e construir estratégias de promoção de saúde através de atividades de discussão e reflexão acerca dos efeitos da pandemia nas suas práticas e nas queixas escolares no retorno presencial. Diante disso, ressaltamos a imprescindibilidade da relação entre Escola-Universidade na construção de espaços formativos tanto para estudantes de psicologia quanto para professores(as) da educação básica.

**Palavras-chave:** Psicologia escolar, Formação de Professores, Escola, Universidade.

## INTRODUÇÃO

A Formação e Orientação de Professores é, tradicionalmente, uma das principais possibilidades de atuação da Psicologia Escolar e Educacional, em que psicólogos/as inserem-se no ambiente escolar para intervir nas dinâmicas institucionais, considerando a complexidade, a especificidade e a singularidade dos processos subjetivos implicados na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças e jovens (MARTINEZ, 2010). Historicamente, a relação entre psicologia e formação de professores foi delegada ao campo acadêmico, através das disciplinas de Psicologia educacional nos cursos de formação de pedagogia e licenciaturas, entretanto essa é apenas uma das vias dessa atuação.

Desde a Lei nº 11.502 de 2007 (BRASIL, 2007), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a desenvolver ações cuja finalidade é induzir e fomentar a formação inicial e continuada através de programas, dentre eles o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os Observatórios e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerido pela Capes e pelas Secretarias dos estados e dos municípios (OLIVEIRA, LEIRO, 2019).

Nesse sentido, aponta-se um fortalecimento da relação entre Escola Básica e Universidade, o que, de acordo com Nacarato (2016) deve ser uma construção coletiva, sustentada pelo respeito e pela abertura ao diálogo. No âmbito acadêmico, essa perspectiva de formação e de compromisso com a escola pública deve ser fortalecida, visando a construção e o fortalecimento de estratégias de formação de professores sustentadas por uma perspectiva crítica, especialmente no campo da Psicologia. Essa prática crítica se torna urgente em vista das práticas hegemônicas de Formação de Professores pautadas por um viés de fortalecimento de competências e habilidades que, em sua maioria das vezes, estão deslocadas da realidade cotidiana desses profissionais, além de uma concepção pautada na transmissão de manuais de conhecimentos lineares, que superficializam o ato de ensinar (DIAS, 2011).

Assim, a proposta de Formação de Professores que emerge na contramão desse movimento hegemônico e que lançamos mão nesta pesquisa parte de inspiração das perspectivas pós-estruturalistas e institucionalistas (DIAS, 2012; ROCHA, 2012). Essa perspectiva crítica visa o fortalecimento do caráter democrático e igualitário da educação pública, bem como a potencialização da ação reflexiva de professores/as, que compõem e constroem o cotidiano escolar,

questionando a dicotomia entre especialistas-professores, ensinar-aprender (ROCHA, 2012).

A consolidação dessa política formativa torna-se ainda mais urgente em vista do cenário pós-pandemia da Covid-19, que impôs modificações e adaptações que incidiram de diversas formas na realidade escolar e na prática dos/as professores/as e demais profissionais da educação, adaptações curriculares e na carga horária, inacessibilidade dos alunos, os dilemas com as tecnologias, modificações nos exames e avaliações, alterações na relação aluno-professor, dentre outras questões que emergiram (COELHO et al, 2021; SOUZA, 2022).

Além disso, podemos elencar alguns discursos e práticas que tornam complexo o retorno ao ensino presencial pós-pandemia, a saber, o imperativo de “não poder parar” e/ou o de “recuperar o tempo perdido” (STANKONSKI; SILVA, 2023). Os/as professores/as encontram-se sobrecarregados, tendo em vista a demanda por recuperar o “tempo perdido”, recompor as aprendizagens, realizar o continuum curricular, além da demanda por incorporar as tecnologias digitais e informacionais em sua prática.

A ausência de tempo para parar, pensar, propor e planejar durante a pandemia e pós-pandemia produz um cenário fadado a reproduzir desigualdades e fracasso escolar, tendo em vista as condições históricas, sociais, culturais e econômicas associadas ao período de isolamento social, ao fechamento das escolas e à distribuição desigual dos efeitos da pandemia.

Diante disso, percebe-se um cenário marcado pela cobrança e pela sobrecarga de trabalho, tendo em vista que a demanda por inserção das tecnologias digitais e de novas práticas de ensino são somadas às atribuições regulares de professores, isto é, planejamento, construção de planos de ensino, avaliações externas, correção de provas, burocracias intermináveis, dentre outras, mas sem o devido aumento de carga horária para planejamentos nem para formação continuadas.

Frente ao exposto, este artigo tem como objetivo discutir a importância da relação Escola-Universidade na construção de espaços formativos para Professores/as Diretores/as de Turma (PDTs) de uma escola de Ensino Médio da cidade de Fortaleza/CE através de uma pesquisa-intervenção no contexto escolar.

De antemão, torna-se necessário apresentar a política educacional que estabelece a função de Professor/a Diretor/a de Turma, bem como suas potencialidades e dilemas. Vigente desde 2008 e implementado pela Secretaria de

Educação do Ceará (SEDUC), o Projeto Professor Diretor de Turma foi uma experiência piloto em três municípios do Estado do Ceará: Canindé, Eusébio e Madalena, e, posteriormente, inserido em outras escolas de Ensino Médio do Estado. O projeto designa que um professor, independente de sua área de ensino, se responsabilize pelo acompanhamento integral de uma ou duas turmas, realizando dossiês sobre a turma, observando tanto seus rendimentos escolares quanto a frequência e o engajamento no processo educacional (CEARÁ, 2010).

Além disso, o projeto visa o enfrentamento da evasão escolar e do desengajamento estudantil no Ensino Médio, realidade excruciante da educação pública do Estado e do Brasil, somado a isso, a proposta visa construir uma educação humanizada e uma sala de aula desmassificada (CEARÁ, 2010; MOTA, 2020). Em contrapartida a essa importante singularização do ato educativo, nos deparamos com algumas problemáticas do projeto, em decorrência da intensificação da precarização do trabalho docente. Bandeira (2023) assinala alguns desafios que comprometem a ação do projeto, são eles: a ausência de formação, o excesso de demandas do projeto, a participação mínima da família, as questões burocráticas e a carga horária reduzida (BANDEIRA, 2023). Ademais, os/as professores/as que ocupam essa função não recebem um acréscimo remuneratório por ocupar essa função, ainda que exista um aumento de atribuições profissionais (MACHADO, 2017).

Diante disso, essas problemáticas da função de PDT são somadas às demandas próprias do trabalho docente, que, no cenário educacional brasileiro, é marcado por jornadas de trabalho excessivas, baixas remunerações e pouco reconhecimento (ESTEVES-FERREIRA, SANTOS, RIGOLON, 2014). Outrossim, como afirma Oliveira (2004), nos dilemas cotidianos da escola pública brasileira e em vista das características que essa instituição assume, os/as professores/as são convocados a dar conta de exigências que estão além de suas formações, pois, muitas vezes, o/a professor/a desempenha funções de agente público, psicólogo, assistente social, enfermeiro, etc. (OLIVEIRA, 2004).

Isto posto, destaca-se a necessidade de construir espaços formativos, haja vista o que mesmo com as regulamentações que garantem a construção de práticas de Formação de Professores, como exposto anteriormente, ainda existe uma escassez de formações continuadas e de suporte para os profissionais da educação básica (MIRANDA et al, 2018), o que também surgiu como analisador na pesquisa de campo que este artigo visa apresentar. A insuficiência de formação dos/as Professores/as de Turma e as consequências disso em suas práticas

foi o ponto de partida para a construção do Curso de Extensão, eixo da presente análise: “Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma”.

A seguir, será apresentado o percurso teórico-metodológico de construção do Curso de Extensão e uma breve descrição dos encontros de cada módulo do curso, posteriormente, como resultados e discussão, serão analisados a função do Curso como um dispositivo mobilizador de agenciamentos coletivos no âmbito institucional e o fortalecimento da relação entre Escola-Universidade através da formação de Professores/as Diretores/as de Turma.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo trata de um recorte de uma pesquisa de mestrado em Psicologia que está em andamento, a saber, “Cartografia das práticas dos/as Professores/as Diretores/as de Turma de uma escola pública de Ensino Médio pós-pandemia”, a referida pesquisa tem como objetivo cartografar os efeitos da pandemia nas práticas de Professores/as Diretores/as de Turma de uma escola pública de Fortaleza/CE, desenvolvendo um olhar crítico diante do retorno ao ensino presencial pós-pandemia da Covid-19. A seguir, será apresentado o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

Trata-se de uma abordagem qualitativa que lança mão da Pesquisa-Intervenção (PI) de base cartográfica como dispositivo teórico-metodológico, o que implica em um rompimento com perspectivas tradicionais de pesquisa. Essa modalidade de pesquisa se desenvolve diante de um cenário de efervescente crítica aos modos de pesquisa científica clássica, pautadas em perspectivas representacionistas e positivistas (AGUIAR, ROCHA, 2007).

No caso da Pesquisa-Intervenção (PI), fortemente influenciada pela Análise Institucional (AI), produz-se um rompimento com perspectivas positivistas de pesquisa, ao passo que

Aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micro-política na experiência social. (ROCHA, AGUIAR, 2003, p. 67).

A PI parte do pressuposto de que toda pesquisa é uma intervenção (PASSOS, BARROS, 2016). Sendo assim, produz-se uma ruptura nos modos

de construção de pesquisas em que os/as participantes da pesquisa estão em um lugar de objeto e o pesquisador/a em um lugar de neutralidade (PAULON, 2005). Em contraponto a isso, os partícipes da pesquisa se inserem tanto no processo de diagnóstico da situação-problema quanto na construção dos caminhos de enfrentamento e solução dessas questões (AGUIAR, ROCHA, 2007).

Dessa forma, a pesquisa se torna algo a ser feito **COM** os/as educadores/as e não **SOBRE** os/as educadores/as (RIBEIRO et al., 2016), arriscando alcançar um trabalho compartilhado que é produto da pesquisa-intervenção, dada a sua ação crítica e implicativa.

Em vista disso, a pesquisa dividiu-se em dois tempos, a saber, 1) a inserção na escola, participação nas aulas de Projeto de Vida e entrevistas de manejo cartográfico com os/as professores/as e 2) o Curso de extensão “Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma”. Este artigo, portanto, tem como objetivo explorar a importância dessa relação na construção de espaços formativos para Professores Diretores de Turma (PDTs) de uma escola de Ensino Médio da cidade de Fortaleza/CE através de uma pesquisa-intervenção no contexto escolar. Para isso, apresentaremos a seguir o processo de construção e de implementação do dispositivo de formação de professores.

Vale ressaltar que a presente pesquisa foi construída em parceria com o Projeto de Extensão “É da nossa escola que falamos”<sup>4</sup>. O grupo foi composto por três estudantes de graduação em Psicologia, sendo uma delas bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), duas estudantes de pós-graduação, sendo uma delas a pesquisadora principal, e a professora coordenadora e orientadora. Esta pesquisa se insere dentro da pesquisa guarda-chuva “Escola, Promoção de saúde e Modos de subjetivação em tempos de pandemia”, financiada pelo CNPq.

No que se refere às questões éticas, esta pesquisa se insere dentro da pesquisa guarda-chuva “Escola, promoção de saúde e modos de subjetivação em tempos de pandemia”, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o número

4 O projeto de extensão “É da nossa escola que falamos”, que está vinculado ao Laboratório em Psicologia, Subjetividade e Sociedade (LAPSUS), do departamento de Psicologia, da Universidade Federal do Ceará (UFC), foi fundado em 2018. O projeto articula pesquisa e extensão, estabelecendo uma relação entre escola-universidade, em que estudantes de graduação e pós-graduação constroem pesquisas com estudantes e professores das escolas públicas do estado do Ceará, convidando-os a serem pesquisadores do próprio cotidiano, ocupando um lugar de protagonismo na análise e na produção de conhecimento sobre a escola.

de parecer 4.729.878. Ressaltamos que seguiremos as diretrizes da resolução 466/12 do CNS de pesquisas envolvendo seres humanos e a CNS sobre as normas aplicáveis à pesquisa em ciências humanas e sociais. Os/as professores/as foram advertidos e orientados em todas as etapas da pesquisa, sendo resguardados pelos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## UM DISPOSITIVO MOBILIZADOR EM CONSTRUÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

O processo que antecedeu e subsidiou a construção do Curso de Extensão foi crucial para o estabelecimento do vínculo com os/as professores/as e para a escolha das temáticas que compuseram os módulos do curso.

Inicialmente foi realizada uma observação participante no cotidiano da escola, em que nos inserimos nos espaços de convivência dos/as professores/as, nas aulas de Projeto de Vida - disciplina ministrada pelos/as professores/as DTs - e nos encontros de área, que são divididos em três dias da semana: linguagens e códigos na terça-feira; matemática e ciências da natureza na quarta-feira; ciências humanas na quinta-feira. Na ocasião, nos chamou atenção o fato dos PDTs não possuírem um dia específico para planejamento e troca pedagógica entre colegas.

No que se refere às características da instituição em que a pesquisa foi realizada, trata-se de uma escola pública de grande porte localizada no centro da cidade de Fortaleza que é reconhecida por acolher um público plural, de múltiplos bairros da cidade e com condições econômicas contrastantes. Essa escola possui uma formação voltada para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais vestibulares, dispondo de grande número de aprovações. Além disso, por ser uma das duas maiores escolas da capital cearense, ela possui uma centralidade no que se refere às políticas educacionais e aos projetos que são implementados no Estado.

A escola possui por volta de 1464 estudantes matriculados, sendo eles divididos em trinta e nove (39) turmas, treze (13) de primeiro ano, treze (13) de segundo ano e treze (13) de terceiro ano, além das turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite. São sessenta e cinco (65) professores e professoras, sendo que, aproximadamente, vinte e seis (26) professores e professoras atuam como Professores/as Diretores/as de Turma, alguns deles atuando como DT de duas turmas.

Após o processo de habitar o território escolar, realizamos entrevistas de manejo cartográfico com três Professores/as Diretores/as de Turma (uma mulher e dois homens) e a coordenadora responsável pelo Projeto Professor/a Diretor/a de Turma da escola, que também é professora e já atuou como DT, totalizando quatro entrevistas. Estas foram realizadas entre o período de setembro a novembro de 2023 no espaço da escola e duraram em média 50 minutos, foram gravadas e transcritas.

A entrevista de manejo cartográfico rompe com a perspectiva representacionista e aposta na experiência e na intervenção, levando em consideração que esse manejo da entrevista permite acompanhar processos e intervir provocando mudanças, “catalisando instantes de passagem, esses acontecimentos disruptivos que nos interessam conhecer” (TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2013, p. 300). Assim, o que interessa não é apenas o conteúdo dito ou a informação, mas a experiência do dizer e do lembrar (TEDESCO, SADE, CALIMAN, 2013).

As entrevistas levantaram algumas questões importantes que foram incorporadas como temáticas a serem discutidas no curso de extensão. Dentre as questões emergentes nas entrevistas, destacamos as seguintes: 1) ausência de formação de Professores/as Diretores/as de Turma para conduzir as aulas de Projeto de Vida; 2) Os conflitos intergeracionais no contato entre professores/as e estudantes, levando em consideração a aproximação assinalada como necessária entre professor/a e aluno/a para a efetivação do projeto; 3) A intensificação de problemas que já existiam antes da pandemia, tais como a agressividade, a impulsividade, a indisciplina e ausência de diálogo, associado ao aumento no número de adolescentes com diagnósticos psiquiátricos após o retorno ao ensino presencial.

## **FABRICAÇÃO COLETIVA: UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O segundo tempo da pesquisa foi caracterizado pela construção e implementação do Curso de Extensão de formação de professores, vinculado à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (PREX-UFC). Contando com a carga horária de 40h, os encontros do curso aconteceram presencialmente nos espaços da escola, com atividades assíncronas para complementar a carga horária.

O curso de extensão intitulado “Escola, pós-pandemia e promoção de saúde: Formação de Professores Diretores de Turma” teve como objetivo fomentar o pensamento crítico e construir estratégias de promoção de saúde através de atividades de discussão e reflexão acerca dos efeitos da pandemia nas suas práticas e nas queixas escolares no retorno presencial pós-pandemia. E, como objetivos específicos, 1) Construir um espaço formativo para professores/as diretores/as de turma; 2) discutir com os/as professores/as sobre os efeitos da pandemia nas suas práticas cotidianas; 3) investigar a percepção dos/as professores/as acerca das queixas escolares enunciadas no contexto pré e pós-pandemia; 4) criar estratégias coletivas de acolhimento e construção de recursos para lidar com as queixas escolares no contexto pós-pandemia.

Para isso, metodologicamente, foram construídas oficinas temáticas para proporcionar um espaço-tempo de interrogação e elaboração, apostando na ruptura e na produção de novos questionamentos ao convidar os/as professores/as a refletirem sobre suas práticas através de dinâmicas, atividades manuais e recursos artísticos.

Ancorado em uma perspectiva crítica da atuação da Psicologia Escolar na Formação de Professores, o principal compromisso ético-político que nos orientou foi a criação de um espaço formativo para esses/as profissionais foi não decair em uma perspectiva de capacitação ou transmissão de informações e conteúdos. A proposta foi discutir os problemas que surgem para os/as PDTs nas micropolíticas do cotidiano escolar e as estratégias encontradas para lidar com problemas, para além da mera “solução”, construindo um ambiente propício para a passagem do professor solucionador, para o professor problematizador (Dias, 2011).

O Curso foi dividido em cinco módulos teóricos (25h), a saber: 1) O fazer dos professores diretores de turma: dilemas, desafios e potencialidades; 2) A prática dos professores DTs no contexto pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico; 3) Queixas escolares no pós-pandemia; 4) Professores Diretores de Turma e as relações intergeracionais; 5) A escola como espaço de promoção de saúde e Construção de estratégias pedagógicas e institucionais coletivas. Os módulos foram divididos em encontros mensais aos sábados, sendo uma temática para cada encontro.

Em paralelo aos encontros teóricos, as atividades práticas, que contabilizavam 15h da carga horária total, foram repassadas para os/as professores/as.

Essas atividades, ocorridas fora do horário dos encontros com os PDTs, envolviam planejamento, execução e avaliação dos encontros de formação.

Nove professores/as participaram assiduamente dos encontros. Quatro professoras mulheres, com faixa etária entre 42 e 60 anos, duas delas autodeclaradas brancas, uma parda e outra preta, e cinco professores homens, com faixa etária entre 30 e 42 anos, quatro se autodeclararam brancos e um se autodeclara preto. Uma professora era da área de Linguagens e Códigos (português), outra professora era de Matemática e os demais eram das áreas das Ciências Humanas (dois de filosofia e dois de geografia) e das Ciências da natureza (um de física, uma de biologia e uma de química).

A dinâmica de cada encontro variou, a depender dos/as professores/as que estiveram presentes - alguns mais comunicativos e disponíveis a trazer suas experiências cotidianas e outros mais silenciosos e observadores -, mas em todos os módulos houve implicação e participação dos/as profissionais no diálogo.

## **COLETIVIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS**

O primeiro encontro do curso teve como objetivo discutir o módulo 1, “O fazer dos professores diretores de turma: dilemas, desafios e potencialidades”, através de excertos de discursos dos/as próprios/as professores/as, problematizando os desafios e as potencialidades desse projeto. Esse encontro foi dividido em três momentos, inicialmente uma apresentação, em que os/as professores/as foram convidados a se apresentar respondendo a pergunta “Quem eu sou quando não sou professor/a?”, posteriormente, o segundo momento, tinha como objetivo debater por meio dos discursos dos/as professores/as<sup>5</sup> sobre os desafios e as potencialidades do PPDT. E, ao final, no terceiro momento, tratou-se de discutir coletivamente estratégias para encaminhar os desafios cotidianos enfrentados pelos/as Professores/as Diretores/as de Turma.

Algumas questões se destacaram, são elas a dificuldade de dar contorno para a prática com Professor/a Diretor/a de Turma, o que ocasiona uma confusão em torno das relações produzidas entre professores/as e alunos/as, a grande

5 Os excertos de falas dos/as professores/as trabalhados nesse encontro foram retirados tanto das entrevistas de manejo cartográfico quanto das respostas do formulário de inscrição no Curso de Extensão, que possuíam perguntas acerca da experiência como PDT.

quantidade de aspectos que tornam o PPDT um projeto potente no acolhimento das singularidades dos/as jovens, pois transforma a relação professor/a-aluno/a e redimensiona a dinâmica de sala de aula. Entretanto também foram assinalados os inúmeros desafios enfrentados por esses/as professores/as, tais como a condução das aulas de Projeto de Vida, o manejo das questões sociais e emocionais dos estudantes, a relação com a família, o tempo reduzido para planejamentos e insuficiência de espaços formativos.

Já o segundo módulo, intitulado: “A prática dos professores DTs no contexto pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico.”, teve como objetivo instigar a reflexão crítica acerca dessas três temporalidades através de uma tentativa de materializar a experiência vivenciada. Para isso, convocamos a participação dos/as professores/as, o que serviria como carga horária complementar ao curso, e solicitamos via *WhatsApp* ao longo da semana que os/as professores/as trouxessem uma materialidade, seja ela um objeto, uma música, uma poesia, uma imagem, etc., que concretizasse a prática como Professor/a Diretor/a de Turma **antes, durante e depois** da pandemia.

Um momento ilustrativo desse encontro e que engloba as problematizações realizadas neste módulo foi o momento em que Caetana - nome fictício atribuído à professora de matemática - foi apresentar seus objetos. A professora afirmou que antes da pandemia, o objeto de trabalho dela era uma bolsinha, que continha diversos pincéis de quadro e apagadores, já os objetos da pandemia eram o notebook e o celular e, para demonstrar o objeto do pós-pandemia ela juntou notebook, celular e a bolsinha de pincéis, afirmando que havia juntado tudo.

Esse momento retratou na forma de imagem o que era dito não apenas por esses professores, mas também pela literatura sobre o tema (SANTOS, CRUZ, 2023; PEREIRA, CORDEIRO, 2023). Antes os/as professores/as tinham atribuições específicas, materiais e tecnologias próprias da sala de aula e de sua prática como docente. Durante a pandemia, novas tecnologias, objetos e práticas foram incorporados ao fazer docente. Com o fim da pandemia, não houve um retorno ao que era antes, mas também não aconteceu uma mudança radical no modo de funcionamento da escola e das aulas, o que Caetana retratou, através de seus gestos exaustos e inconformados. Professores e professoras incorporaram as novas tecnologias às suas práticas, mas sem o devido delineamento e formação, o que na verdade acabou por sobrecarregá-los em uma nova realidade.

No que diz respeito ao terceiro encontro do curso, trabalhamos o módulo “Professores Diretores de Turma e as relações intergeracionais”. Nesse momento, o objetivo era discutir acerca de ideais alunos que cercam a experiência dos/as professores/as, retratando os/as alunos/as que eles/as foram, os/as alunos/as que recebiam na escola antes da pandemia e os/as alunos/as que passaram a receber no pós-pandemia. Para isso, pedimos que eles enviassem registros fotográficos de quando eles/as eram estudantes e, no momento da discussão, trouxemos as seguintes perguntas: que aluno vocês eram quando estavam na escola? Que alunos vocês receberam no período anterior à pandemia? E, por fim, que alunos vocês recebem atualmente, no pós-pandemia. Destacou-se, ao longo desse encontro, a forma como os ideias de aluno/a engendram as práticas desses/as profissionais e como essas relações são atravessadas pelas experiências singulares de cada professor/a no período escolar. Outra questão importante, foi a dificuldade dos/as professores/as de pensar e materializar os/as alunos/as de antes da pandemia sem utilizar como referência a pandemia. Podemos afirmar que esse foi o principal analisador desse encontro, já que o terceiro momento - que seria a materialização dos/as alunos/as que eles/as receberam no pós-pandemia - não precisou ser solicitado. Afinal de contas, uma temporalidade só existe em relação às outras duas, só existem os períodos pré-pandêmico e pós-pandêmico porque existiu o pandêmico.

O quarto encontro, dedicado a discutir “Queixas escolares no pós-pandemia”, que objetivou explorar as concepções dos/as professores/as acerca da queixa escolar e de seus encaminhamentos no ambiente educacional. Para conduzir a discussão, dispusemos algumas mesas ao centro da sala e espalhamos o material que seria utilizado na atividade disparadora. Foram impressos trechos de textos e artigos que discutem o tema da queixa escolar, tais como, Souza (2020) e Lima, Prado e Souza (2014). Além disso, foi disponibilizado canetinhas, pinces e post-its, para que os/as professores/as pudessem interagir com os escritos, através de intertextualidades, incluindo também desenho e colagens.

Os debates construídos neste encontro foram importantes para situar a multiplicidade de questões e demandas que chegam aos/às professores/as DTs, além de escancarar a sobrecarga vivenciada por esses profissionais. Ainda que o encontro tenha sido pensado para discutir a queixa escolar, o que frequentemente é visto a partir do viés de queixa do aluno, no debate construído com os/as professores/as a principal questão foi a necessidade de um cuidado direcionado a eles. “Quem olha pra gente? Quem cuida da gente?”, foram perguntas

que se repetiram e que deslocaram o movimento de culpabilização frente ao fracasso escolar que era recorrente no discurso desses profissionais. Ao invés de se culparem por não dar conta de acolher e transformar a realidade dos estudantes em situação de vulnerabilidade social ou sofrimento emocional, eles passaram a refletir sobre o contexto de trabalho, a falta de recursos e o excesso de demandas.

O encontro de encerramento foi dedicado a discutir o módulo: “A escola como espaço de promoção de saúde e Construção de estratégias pedagógicas e institucionais coletivas”, cujo objetivo foi identificar quais os modos de promoção de saúde assinalados pelos/as professores/as na escola e construir saídas coletivas para as problemáticas institucionais.

Como disparador do encontro, pedimos que os/as professores/as escrevessem uma carta endereçada a alguma coisa que os fizesse bem na escola (uma pessoa, um lugar, um acontecimento, um dia da semana, etc.). A escrita endereçada a algo que os faça bem estava ancorada com a proposta do encontro, que abordou os modos de promoção de saúde na escola, mas também tinha o objetivo de construir um espaço de experimentação coletiva em que esses/as professores/as pudessem parar, pensar e escrever sobre o cotidiano.

Em resumo, as cartas escritas pelos/as professores trouxeram à tona a importância das relações construídas na escola. Uma das professoras escreveu a carta para uma aluna, dois professores escreveram a carta para o planejamento das quintas-feiras, outra professora endereçou a carta ao senhor que trabalha na portaria da escola e outra professora endereçou às pessoas que lhe sorriem ao longo do dia. Em todos os escritos notava-se a importância do afeto, das relações e da coletividade na construção do dia-a-dia. Além disso, os/as professores/as ressaltaram a necessidade de desenvolver ações de cuidado para si, tais como o acompanhamento de psicólogos, o encaminhamento para dispositivos de saúde e assistência e a articulação de uma rede com a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC).

## **CURSO DE EXTENSÃO: UM DISPOSITIVO MOBILIZADOR**

Como acessar o plano comum e heterogêneo do território escolar com os/as Professores/as Diretores/as de Turma (PDTs)? Como acessar um plano coletivo de forças quando se é uma estrangeira em terras desconhecidas? Como construir uma relação entre Escola e Universidade em que se possa falar, pensar,

sentir e discordar? Todas as questões devem levar em consideração que o coletivo não é um grupo de várias pessoas, mas um processo que cria um território de multiplicidade e possibilidades (MACHADO, 2012).

Essas foram as questões que nortearam a condução do Curso de Extensão fruto desta Pesquisa-Intervenção e elas possibilitaram percorrer um caminho crítico e problematizador na construção desse dispositivo. Valendo do intuito de construir um grupo para o trabalho com professores/as, com o objetivo de desconstruir ideias, práticas e análises apriorísticas, apontando para um dispositivo-grupo de afirmação de novos modos de subjetivação (AGUIAR, ROCHA, 2007).

Diante disso, torna-se fundamental apresentar alguns contornos teóricos acerca do que seria o dispositivo e como ele pode se tornar mobilizador de questões coletivas e institucionais no processo de formação de professores.

Foucault descreve o dispositivo como uma rede estabelecida por um conjunto de elementos heterogêneos que engloba desde os discursos, as instituições e as organizações arquitetônicas até as leis, medidas administrativas e os enunciados científicos, bem como as proposições filosóficas, morais e filantrópicas (FOUCAULT, 1995). Além disso, o autor acrescenta que o dispositivo tem uma função estratégica e visa responder uma urgência de determinado momento histórico (FOUCAULT, 1995).

De acordo com Deleuze, o dispositivo é “como as máquinas de Raymond Roussel, máquinas de fazer ver e de fazer falar, tal como são analisadas por Foucault” (DELEUZE, 1996, p. 1). Um dispositivo faz ver e faz falar, são redes e forças que confluem para a construção de um território que propicie subjetivações específicas, dependendo de suas práticas e discursos incorporados às relações de saber e poder. Weinmann (2006) salienta uma conceitualização de subjetivação apresentada por Foucault em que o sujeito participa ativamente desse processo, o que requer pensar o dispositivo como um conjunto heterogêneo de práticas de saber, de poder e de subjetivação.

Isto posto, o dispositivo do Curso de Extensão foi pensado para construir um território que problematizasse os instituídos da função de PDT, elucidando as linhas de saber e poder que atravessam essa função docente e, nesse caso, as especificidades do acréscimo de funções do PPDT. Em vista, disso, os encontros do curso foram pensado para instaurar não apenas um espaço catártico, em que os/as docentes pudessem expor e elaborar suas angústias e frustrações em torno dessa prática, mas também possibilitando a construção de uma perspec-

tiva crítica de si e da função desempenhada, fortalecendo as redes de relações entre os/as docentes.

No decorrer dos encontros do curso de extensão percebeu-se a emergência de algumas questões que foram tensionadas ao longo das discussões, tais como a individualização da prática docente, escancarada pelas angústias dos/as professores/as em apontarem a si mesmo como os responsáveis pela formação pedagógica e emocional dos estudantes, além das demandas por inovação, criatividade e flexibilidade para a condução do componente curricular Projeto de Vida. Essa imposição que vem por meio do discurso escancara a incidência da governamentalidade neoliberal, que funda uma racionalidade, isto é, toda uma maneira de ser e de pensar (FOUCAULT, 2008).

Além disso, como exposto anteriormente, as especificidades da escola pública brasileira demandam ações dos/as educadores/as em áreas que ultrapassam as suas formações (OLIVEIRA, 2004). Os professores, dessa forma, são circunscritos em uma lógica que já não é somente educacional, mas também de mercado, pois são convocados a responder às demandas, cumprir metas e criar oportunidades para o ensino/aprendizagem, independentemente das condições em que sua prática está localizada. A lógica neoliberal incide diretamente na prática docente, reforçando ideais de individualidade, competitividade e meritocracia (GADELHA, 2016)

Em vista desse cenário, o curso de extensão se consolidou como um dispositivo que permite uma relação potente entre Escola e Universidade, na medida em que se fabrica uma relação de mão dupla, em que ambas se beneficiam dessa relação. Essa relação corrobora com o compromisso ético-político que foi estabelecido desde o início da construção da pesquisa, pois desde a chegada na escola, quando a proposta foi apresentada, os/as professores/as e a gestão escolar deixaram bem explícito o pedido para que a pesquisa não seguisse o movimento padrão de “retirar” um conhecimento da escola e não deixar nada nesse processo.

Dessa forma, a relação que se produziu no encontro entre as pesquisadoras da Universidade e os/as professores/as da escola básica foi marcada pela partilha de um plano comum, o que é fundamental para a pesquisa de base cartográfica (KASTRUP, PASSOS, 2013). Nesse comum, a formação de professores foi construída COM os/as professores/as, com base nas questões cotidianas apresentadas por eles/as como questões e enigmas de suas práticas, com as

suas memórias juvenis e profissionais, com seus corpos e a criatividade que se produz no encontro.

Vale ressaltar, nesse sentido, que esse encontro da Psicologia com a escola básica foi atravessado por uma perspectiva crítica da atuação em psicologia escolar, afastando-se dos especialismos que estabelecem uma relação hierárquica entre os/as profissionais, o que estabelece lugares pré-determinados de quem ensina e quem aprende ou de quem sabe e quem não sabe (ROCHA, 2012). Como consequência da história entre Psicologia e Educação atravessada por práticas culpabilizante, individualistas e estigmatizantes (PATTO, 2015), a convocação a tensionar essa relação e produzir novos encontros entre psicólogas escolares e escola básica tornou-se urgente e orientou a construção de cada encontro e cada módulo trabalhado com os/as professores/as.

Destaca-se, portanto, a potência do curso de extensão como um dispositivo que proporciona uma zona de compartilhamento de estratégias que rompe a dimensão individualizada dos desafios enfrentados pelos/as professores/as. O Curso de Extensão, desde o primeiro encontro, possibilitou a construção de um plano de forças que potencializou um dinamismo e um movimento próprio de intensidades que, geralmente, ficam às margens do currículo, dos prazos, da burocracia e da competitividade que compõem a prática desses profissionais. Em contraposição a isso, a coletividade se produz no compartilhamento e na implicação, forças que rompem as formas rígidas e fixas.

Com a inspiração da Formação Inventiva de Professores, reafirmou-se um princípio ético-estético-político, pois em sua dimensão ética nos abre a possibilidade de fazer escolhas e, portanto, quebra os formalismos padronizados que destituem a centralidade da experiência docente; enquanto uma estética, encaminha-nos em direção à criação de caminhos possíveis para romper estilos de vida consensuais e conformados; e, como uma política, propõe a confrontação diante dos modos de ser, possibilitando novos encontros que nos movimentam para diferir daquilo que somos (DIAS, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa construída destacou-se a necessidade de construir espaços formativos para acolher a demanda de formação dos/as Professores/as Diretores/as de Turma, que ocupam uma função crucial no combate à eva-

são e ao abandono escolar, bem como na construção de uma sala de aula desmassificada.

Frente a isso, o Curso de Extensão surgiu como um importante dispositivo que tornou possível visibilizar enunciados e enunciações que, em vista da aceleração do cotidiano dos/as docentes e do excesso de demandas, são esquecidas e/ou ignoradas. Além disso, por meio desse dispositivo foi fortalecida a dimensão coletiva das problemáticas institucionais, trazendo ao debate as experiências singulares de cada professor, aproximando-as e tornando potente a partilha dos erros e acertos na prática como Professor/a Diretor/a de Turma.

Dessa forma, o dispositivo do Curso de Extensão possibilitou a construção de um espaço formativo heterogêneo, diverso e que comporta a diferença. Em vista disso, como exposto anteriormente, essa característica proporcionou um rompimento com práticas individualizantes e burocratizadas de capacitações e reforçamento de competências. Em contraposição a isso, o curso de extensão se tornou um espaço para explorar habilidades inventivas, afeto e experiências. Ademais, destaca-se a urgência de potencializar a ação crítica dos/as professores/as e da autorização do saber pedagógico acerca das problemáticas escolares.

Assim, por meio da relação entre Escola e Universidade, foi possível construir uma Formação de Professores que se afastasse de lugares pré-determinados de especialistas-professores, estabelecendo uma relação de parceria e de contribuição por meio de uma via de mão dupla. É nesse sentido que a Pesquisa-Intervenção com professores encontra suas potencialidades e torna possível construir novas práticas de acolhimento, orientação e construção com a escola.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. DE .; ROCHA, M. L. DA .. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 648–663, dez. 2007

BANDEIRA, A. dos S. Análise do Projeto Professor Diretor de turma: um estudo a partir da abordagem do ciclo de políticas. . **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 13, p. 1–15, 33450, 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 12 de julho de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/l11502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/l11502.htm) Acesso em 18 out. 2024.

CEARÁ. Chamada pública de adesão ao projeto professor diretor de turma. Fortaleza: SEDUC/CE, 2010.

COELHO, E. A.; DA SILVA, A. C. P.; DE PELLEGRINI, T. B.; PATIAS, N. D. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **PSI UNISC**, v. 5, n. 2, p. 20-32, 10 jul. 2021.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Vega, 1996, p. 83-96.

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores:** Aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS R. O. **Formação inventiva de professores.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ESTEVES-FERREIRA, A. A.; SANTOS, D. E.; RIGOLON, R. G.. Avaliação comparativa dos sintomas da síndrome de burnout em professores de escolas públicas e privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 987-1002, out. 2014.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995, p. 1-14.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

KASTRUP, V., PASSOS, E.. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, 2013.

LIMA, C. P., PRADO, M. B. R., SOUZA, B. P. Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, 2014, p. 67-75.

MACHADO, A. M. Prefácio In DIAS, R. O. (Orgs.) **Formação Inventiva de Professores.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 7-9.

MACHADO, E. K. S. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma.** [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará] Repositório Institucional da UECE, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82977> Acesso em 18\_out. 2024.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MIRANDA, L. L. et al.. A Relação Universidade-Escola na Formação de Professores: Reflexões de uma Pesquisa-Intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 2, p. 301–315, abr. 2018.

MOTA, B. Humanização do ensino é grande marca do Projeto Diretor de Turma em 12 anos de existência. Secretaria de Educação do Governo do Ceará – SEDUC, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/10/06/humanizacao-do-ensino-e-grande-marca-do-projeto-diretor-de-turma-em-12-anos-de-existencia/>

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 699-716, 2016.

OLIVEIRA, D. A.. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set. 2004.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R.. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20170086, 2019.

PASSOS, E., BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E., KASTRUP, V., ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2020, p. 17-31.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Intermeios, 4 ed., 2015.

PAULON, S. M. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, V. 17, n. 3, 2005.

PEREIRA, S, CORDEIRO, M. T. Os caminhos da educação no pós-pandemia: um olhar sobre a necessidade de mudança na prática docente. **Caderno Intersaberes**, v. 12, e. 42, 2023, p. 299-311.

ROCHA, M. L. Pesquisa-Intervenção na formação escolar. In DIAS R. O. (Orgs.) **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 42-51.

ROCHA, M. L. da .; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64–73, dez. 2003.

SANTOS, A. J., CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar e sofrimento. In SOUZA, B. P. (Orgs.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020, p. 241-278.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 40–53, 2022.

STAKONSKI, A. C., SILVA, I. M. M. (Re)invenção da Educação e da Aprendizagem em Tempos de (Pós)pandemia: Vislumbrando Possibilidades a Partir do Diálogo com Crianças e Professoras Brasileiras. **Revista Interações**, [S. l.], v. 19, n. 64, p. 1–28, 2023.

TEDESCO, S. H., SADE, C., CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: revista de Psicologia**, v. 25, 2013.

WEINMANN, A. DE O. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 16–22, set. 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.018

# O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Kaila Maria Sousa da Silva<sup>1</sup>  
Jusciane do Bom Parto Pinheiro Oliveira<sup>2</sup>  
Amanda Marinho Bogea<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo discute a formação de professores no Brasil, com foco no Programa Residência Pedagógica (PRP). Inicialmente, apresenta o histórico da formação de professores, em seguida o contexto de surgimento do Programa Residência Pedagógica, frente a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e os desdobramentos do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Maranhão. O estudo se caracteriza como qualitativo, com vistas à análise teórica amparando-se nas contribuições de André (2010), Machado e Bianchini (2022), Nóvoa (1995), Romanelli (2007), Saviani (2005, 2009) e Tanuri (2000); análise documental das Resoluções CNE/CP nº 02/15, CNE/CP nº 02/19 e CNE/CP nº 01/2020 e edital do Programa Residência Pedagógica da CAPES 06/2018 e da UFMA. Conclui-se que o Programa Residência Pedagógica embora trazendo em seu texto uma visão reducionista da formação docente, há subprojetos na Universidade Federal do Maranhão que vão contra essa lógica e somam lutas para uma formação emancipadora e permanente. Além disso, salienta-se a necessidade da retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, sendo esse um caminho importante para garantir a valorização dos profissionais

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, kailamaria65@gmail.com

2 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, jusciane.dbp@gmail.com

3 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, amandaamarinho9@gmail.com

da educação e que deve ser discutido no processo de construção do Novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o próximo decênio em bases sólidas, democráticas, com participação social e em sintonia com o campo da educação brasileira.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Residência Pedagógica, Políticas de Formação de Professores.

## INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de professores, do ano 2015, de alguma forma, têm refletido nas inúmeras mudanças que vêm ocorrendo na atividade docente e em sua formação inicial, constituindo foco de vários estudos e pesquisas que demonstram seu avanço em relação às políticas de formação de professores dos anos 2000. Para tanto, podemos afirmar que o Ministério da Educação (MEC), em 18 de outubro de 2017, lançou a Política Nacional de Formação de Professores. Conforme divulgado pelo Ministério, a política deveria abranger a criação de uma ampla Base Nacional Docente que teria como foco a ampliação da qualidade, e o acesso à formação inicial e continuada dos professores para a Educação Básica. No entanto, as novas políticas para a formação de professores, ao invés de garantir uma base comum de formação, conforme defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), institui um currículo mínimo, baseado em competências, por meio da instituição de uma Base Nacional Comum (BNC-Formação), que se diferencia substancialmente dos princípios defendidos pela ANFOPE.

O presente artigo traz uma análise da implementação do Programa de Residência Pedagógica no Brasil, a partir de 2018. O contexto precedente da aprovação do programa está relacionado ao processo de atrelamento da formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, entretanto esse atrelamento vai na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial ofertada a nível superior e para a Formação Continuada de Professores, em vigor pela Resolução nº 02, de primeiro de julho de 2015. Essa Diretriz, em seu Capítulo II – Formação do Magistério para Educação Básica: Base Comum Nacional, versa sobre a Educação como processo emancipatório e permanente e reconhece a especificidade do trabalho docente que deve ser conduzido pela práxis como expressão da unidade entre a teoria e prática, dentre outros elementos que serão abordados ao longo desta pesquisa.

Outra estratégia de atrelamento da formação inicial de professores da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi a instituição do Programa Residência Pedagógica – PRP, em 2018, que visa a adequação curricular dos cursos de licenciatura, o qual será abordado ao longo deste estudo. Esse direcionamento também está refletido nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que, ao normatizá-la, instituiu também a Base Nacional Comum para a formação de professores. Sendo assim, o MEC propõe a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica – BNC – Formação (BRASIL, 2019) que, dentre as proposições, apresenta a adequação dos currículos dos cursos de formação inicial docente para atender a BNCC, alinhada a outras medidas.

Para Militão (2015), nos anos de 1990, as práticas de reformas do Estado se intensificam no Brasil e se difundem, porém, com o seguinte argumento: o Estado brasileiro não teria condições de abranger as questões sociais, financiá-las e gerenciá-las. Dessa forma, o Estado passa a divulgar as vantagens de um Estado mínimo quanto a sua governabilidade e de impacto econômico social.

Os impactos da reforma evidenciam um processo de “[...] despoliticização, em que questões políticas e sociais passam a ser tratadas como técnicas [...]” (MILITÃO, 2015, p. 112), tanto para o planejamento quanto para a execução de soluções, em termos de políticas públicas, ou seja, buscam-se respostas técnicas para problemas políticos e sociais. Há diferença da Base Nacional Comum proposta pelo MEC e a Base Comum Nacional proposta pela ANFOPE. A BNC – Formação, de 2020, enfatiza aspectos da prática docente e é destituída de um projeto democrático de formação, pelo seu caráter estritamente prático, podendo ser considerada uma “solução” técnica aos problemas políticos, educacionais e econômicos. Cabe ressaltar que as entidades representativas cumprem considerável papel de importância nos processos de análise das reformas educacionais ao denunciar, propor e lutar para reversão de medidas que infringem a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

## METODOLOGIA

Para entendermos as configurações e ajustamentos dentro do Programa Residência Pedagógica (PRP), optou-se por realizar uma pesquisa do tipo qualitativa, com levantamento bibliográfico e documental, amparando-se em teóricos, autores e marcos legais que tratam dessa temática e nessa perspectiva, o segundo tópico traz o Histórico de Formação de Professores, pois é necessário observarmos como foi estruturada a Formação de Professores no Brasil até a criação e implementação do programa. Mediante isso, no tópico seguinte

discute-se o PRP mediante a Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a análise das entidades, assim como os desdobramentos do Programa Residência Pedagógica no âmbito da UFMA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com André (2010, p.174) “a formação de professores vem constituindo-se como um campo autônomo de estudo”, pelo aumento de produção científica sobre o tema que torna notório o interesse de estudiosos sobre essa temática. Neste momento houve a necessidade de distinguir a Escola Normal Superior que se destinava a formação de professores para o ensino secundário, enquanto a Escola Normal estava voltada para a formação de professores do ensino primário. Nesse sentido, os primeiros passos em relação a instituição da Escola Normal, surge, segundo pesquisas históricas, na Europa, como apontado abaixo:

Napoleão, ao conquistar o norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo Francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além da França e Itália, os demais países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, escolas normais (SAVIANI, 2005, p. 12).

Seguindo a tendência de outros países, especialmente a França, as províncias do Brasil começaram a instituir escolas normais para a preparação de professores, principalmente, após a independência quando se vislumbra a organização da instrução popular. Desta maneira, através da Lei nº 10 de 1835 foi criada na Província do Rio de Janeiro em Niterói a primeira escola normal brasileira, que naquele momento, era sua capital. Porém, a escola seria regida por um diretor, que também exerceria a função de professor ensinando os alunos a ler e escrever através do método lancasteriano, além disso, o currículo se resumia ao conteúdo da própria escola elementar sem se preocupar com a formação didático-pedagógica.

Nesta perspectiva, Tanuri (2000, p.64) afirma que “em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada submetidas a um processo contínuo de criação e extinção”. Neste cenário é possível afirmar que

elas não foram nada além de ensaios rudimentares e mal sucedidos que somente atingiram certa estabilidade após 1870, durante o período imperial, vindo consolidar-se no período republicano. Com a ascensão da burguesia, implementação definitiva do capitalismo e com o processo de urbanização houve a necessidade de instruir as camadas populares e, sob a influência do ideário iluminista, a educação brasileira passou a ganhar importância nos anos seguintes, principalmente, pela compreensão de que esta colaboraria para o desenvolvimento do país.

A reforma educacional iniciada em São Paulo que preconizava a instrução primária, criação de grupos escolares e implantação das escolas normais, influenciou os outros estados da república que, por sua vez, também as implantaram. Dentre as mudanças mais significativas estão a instrução primária dividida entre elementar e complementar com duração de oito anos. Assim, pois, o ensino complementar era uma preparação para o ingresso na escola normal que após a reforma passou a ser dividida em dois ciclos.

É fundamental destacar a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação que ajudou a disseminar os ideais da escola nova e, foi justamente estes ideais que passaram a influenciar fortemente as transformações na educação depois de 1930. Segundo Saviani (2011, p. 32) “o Movimento dos pioneiros da Educação Nova em 1932” pode ser considerado como marco histórico que introduz as ideias escolanovistas na educação brasileira. Conforme Saviani (2009) o movimento escolanovista configura-se como oposição à escola tradicional sendo entendido como um pensamento revolucionário para o campo educacional ocorrido no início do século XX. Além disso, tal movimento é influenciado pelas ideias de John Dewey, mas teve como líderes Anísio Teixeira e Lourenço Filho; estes defendiam a reformulação da formação docente de maneira que estivesse alinhada às mudanças das concepções de escola, ensino e aprendizagem.

A revolução de 1930 provocou mudanças na ordem político-social, sobretudo, na organização estrutural da educação no país. Tal fato se evidencia, pois, com a instituição de cursos superiores para a formação de professores as escolas normais deixaram de ser promovidas. Assim, além de outras ações, o movimento pela renovação da educação culminou com o decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931. Este decreto estabelece padrões de organização do ensino superior no Brasil e caracteriza uma preocupação com a formação de professores, sendo, pois, assim, direcionada das escolas normais para as uni-

versidades. Em 1932 foi criado por Anísio Teixeira o Instituto de Educação do Distrito Federal; no ano seguinte 1933 foi criado o Instituto de Educação de São Paulo cuja implantação foi realizada por Fernando de Azevedo, tanto o primeiro educador quanto o último, são ligados aos ideais da Escola Nova. Na visão de Saviani (2009, p.146),

Os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiam corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais.

A partir do decreto-lei nº 1. 190, de 4 de abril de 1939 foram organizados cursos de formação de professores para as escolas secundárias que se expandiram por todo o país. Este decreto tornou oficial a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A Faculdade Nacional de Filosofia criada em 1939 foi estabelecida como padrão para as universidades do país, dividida em quatro seções, sendo elas: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, esta última com uma seção especial de Didática que habilitava os licenciados para docência no ensino secundário (ROMANELLI, 2007). Em outros termos, com a preocupação em regulamentar o preparo de professores para a escola secundária que, no Brasil, as licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 30. E, do ponto de vista do currículo, seguiam o esquema “3+1” em que as disciplinas pedagógicas tinham duração de um ano e as disciplinas de conteúdo tinham duração de três anos, essa organização era adotada para os cursos de licenciaturas e de Pedagogia.

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Neste contexto, mesmo após a criação dos Institutos Superiores grande parte dos professores eram oriundos das escolas normais que sofreram altera-

ções na estrutura de seus cursos através da promulgação das Leis Orgânicas, também conhecidas como “Reformas Capanema”. Mas, de acordo com Saviani (2005) em virtude do processo de modernização e das várias mudanças tanto econômicas, social e política que ocorreram no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases só foi promulgada em 1961 (Lei nº 4024/61) e manteve a estrutura de organização derivada das reformas Capanema. A LDBEN de 1961 viabilizou uma política educacional, no entanto, o foco era voltado para a formação técnica, visto que, a profissionalização era pautada tanto para a educação fundamental quanto superior. Podemos apontar como ponto positivo da lei da educação a descentralização administrativa, pois, a mesma atribuiu competências aos entes federativos. Além da LDBEN de 1961, outra lei foi promulgada em 28 de novembro de 1968 para definir normas de organização e funcionamento do Ensino Superior.

Apesar de promissora a Reforma Universitária, na prática, não conseguiu atender às aspirações da formação de professores, visto que, sob o aspecto da organização do currículo apresentou fragmentação entre as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas didático- pedagógicas. Nesse sentido, em 11 de agosto de 1971 a Lei 5.692 estabeleceu Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo grau a ser realizada em cursos de Licenciatura curta com três anos de duração e plena com duração de quatro anos, de acordo com Saviani (2009, p. 147) “nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau”. Sendo assim, é possível compreender que nesse período a formação de professores sofreu uma descaracterização se comparado ao que era realizado nos cursos normais, agora, a formação de professores da escola primária estava a cargo das chamadas Habilitações Específicas para o Magistério de segundo grau.

Ainda segundo Saviani (2009), havia dissociação entre teoria e prática o que configura uma marca da escola capitalista com o intuito de separar o pensar do executar. Nessa direção, os organismos internacionais tais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico indicaram a necessidade de reforma do sistema educacional com o objetivo de educar e preparar melhor as novas gerações para os desafios do mundo do trabalho que se apresenta de forma plural, com

rápidas mutações e altamente competitivo, sendo assim, a educação necessitava de ajustes para se alinhar a este mercado. Esse discurso capitalista aponta que a educação precisava ser produtiva e para isto seria fundamental gerenciar melhor a escola, os conteúdos e, evidentemente, a formação docente. No final da década de 1970 e início da década de 1980 a atuação do Comitê pela Reformulação dos Cursos de Formação de professores, assim como da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foram fundamentais para redirecionar as discussões sobre formação docente, desvencilhando da visão tecnicista que entendia esta formação apenas como preparo de mão de obra para o setor educacional.

Segundo Pimenta (2000) nesse período, o curso de Pedagogia quase foi extinto e, conseqüentemente, a profissão de pedagogo. Os esforços foram empreendidos no sentido de instituir oficialmente o curso às políticas de formação de profissionais da educação, para isto, foram discutidos e elaborados documentos que abordavam sobre a formação dos especialistas em educação. Dessa forma, ficou estabelecido que os pedagogos seriam formados por meio de habilitações posteriores aos cursos de licenciaturas.

É preciso destacar que nesse período a formação de professores tinha um viés tradicional desvinculada do aspecto político, social e cultural. Sobre isto, Candau (2000, p. 50) esclarece que “o profissional da educação é visto exclusivamente como um ‘especialista de conteúdo’, um ‘facilitador da aprendizagem’, um ‘organizador das condições de ensino- aprendizagem’ ou um ‘técnico em educação’”. É justamente no final dos anos 1970 que a educação passa a ter influência de teóricos marxistas que questionam o papel da escola que até então agia como reprodutora da classe hegemônica ou dominante. Neste sentido, a crítica que se faz é que a formação docente estivesse pautada em uma reflexão crítica e que a escola não estivesse a serviço da transformação social no intuito de combater a ideologia dominante.

Os anos de 1980 foi o período em que houve um distanciamento da visão tecnicista, pois, os educadores, agora influenciados pela perspectiva crítica de educação reivindicavam que a educação estivesse centrada nas questões sócio-políticas e que fosse abandonado o caráter mecanicista das teorias crítico-reprodutivistas. Neste sentido, destacam-se autores que defendem que a formação de professores deve possibilitar uma prática reflexiva para o desenvolvimento do trabalho docente entre eles estão Schon (1997), Nóvoa (1995),

Zeichner(1993), dentre outros que defendem a racionalidade prática e a formação voltada para uma prática reflexiva, ou seja um professor reflexivo.

A defesa de Schon (1997) é pela formação de uma profissional reflexivo tanto que ele idealizou o conceito de professor prático- reflexivo; este autor desvaloriza o conhecimento científico em detrimento de uma prática profissional que é vista como o momento de construção do conhecimento em que o professor por meio da reflexão, análise e problematização desenvolve sua prática e, assim, sua atuação necessariamente, implica o conhecimento prático pautado no saber fazer, portanto, na ação docente. Schon entende que a formação docente não deve ocorrer dissociada da experiência prática, mas, deve propiciar aos professores um diálogo constante entre teoria e prática. Entendemos, no entanto, que para o docente desenvolver sua prática é necessária uma base epistemológica e teórica de maneira que possibilite ao professor uma autonomia enquanto intelectual da educação.

Sendo assim, o conhecimento teórico relacionado com a prática dará base tanto para análise quanto para a modificação do fazer docente. Nesse sentido, compreendemos que uma formação focada no fazer limita a ação docente e não é suficiente para o preparo do profissional da educação. Por outro lado, Zeichner (1993) defende uma formação reflexiva, mas esta é diferente da noção de prática reflexiva da racionalidade prática de Schon. Na visão de Zeichner o ensino reflexivo é equiparado à prática social; esta por sua vez viabiliza um processo dinâmico, integrador e investigativo de maneira que o professor se investe de uma postura crítica frente a sua prática. Assim, o docente reconstrói conhecimentos sobre a prática e dialoga com outros professores, isso o auxilia a refletir constantemente sobre o que faz dentro e fora da sala de aula.

Os anos 1980 trouxeram marcos importantes para o campo da educação, isto porque, as discussões sobre a formação de professores se intensificaram, sobretudo, no que concerne a pedagogia como curso de formação de especialistas em educação. Nesta década ocorre vários movimentos de educadores questionando os rumos da educação, bem como, reivindicando o restabelecimento do estado democrático de direito no país, isto se deu, logo após um longo período de ditadura civil militar, com isto, os educadores lutavam pela democratização da sociedade e nesse sentido se organizavam em associações científicas e sindicais para derrubar os modelos dominantes. Após inúmeras emendas populares, as reivindicações surtiram efeito e alguns pontos foram contemplados na Constituição Brasileira de 1988 que institui princípios demo-

cráticos e incorpora aspectos de valorização dos profissionais do magistério. Assim, a ANFOPE desempenhou e ainda desempenha um importante papel nas discussões e definição de políticas de formação docente que devem estar voltadas para a valorização do profissional da educação e, portanto, essa formação deve compreender ações estratégicas que objetivem atender a necessidade do domínio teórico-prático de conhecimentos fundamentais para a atuação profissional.

Assim, a concepção de formação que estava sendo discutida era voltada para a relação teoria e prática com acentuada preocupação com função social da escola e da educação, vale dizer, que se discutia, também, a relação entre competência técnica e compromisso político. Já na década de 1990 considerada a “década da educação” tornou-se veemente a preocupação com a melhoria da qualidade da educação e, para isto, se discutiu o reconhecimento da profissionalização do magistério, pois, para que se colocasse em prática os objetivos pretendidos para a educação os professores eram vistos como importantes para viabilizar as mudanças almejadas. Sobre este aspecto trataremos na subseção seguinte.

A pedagogia das competências ganha destaque nas políticas educacionais dos anos de 1990, visto que, as reformas educacionais que ocorreram no Brasil buscaram reordenar o sistema educativo para atender as demandas geradas pela reestruturação produtiva do capital. E, nesse sentido, as discussões giraram em torno do discurso de que a educação e formação de professores eram pontos estratégicos para que as mudanças desejadas ocorressem. É, pois, nesse sentido que a educação se torna uma preocupação especial porque nesse momento o ideal era mobilizar os países a garantir escolarização em todos os níveis de forma que todos tivessem acesso. Para isto, a formação de professores era considerada imprescindível; o objetivo era formar professores com habilidades e competências para implementar as reformas do processo produtivo oriundas das demandas de desenvolvimento do capital no presente século. Desse modo, a reforma do setor educacional apresenta novas perspectivas de acesso ao ensino superior e têm como objetivo atingir o interior dos sistemas educacionais, isto é, a escola, a educação básica.

É importante destacar as conferências mundiais de educação que foram realizadas em várias partes do mundo, dentre elas as de Jomtien em 1990 e a de Dacar em 2000. Dessas conferências resultaram documentos elaborados por organismos internacionais como Banco Mundial (BM), a UNESCO, a

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) que apontaram como prioridade a educação básica. Os organismos internacionais definiram ainda, como estratégia para o desenvolvimento da educação deste nível o ensino pautado em habilidades e competências, sendo assim, os educandos deveriam adquirir as competências gerais relativas à linguagem, ciências, matemática, comunicação, além de desenvolverem as habilidades para o mundo do trabalho.

Os acordos firmados nessas conferências causam impactos em vários países. No Brasil, por exemplo, ocorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos que contemplou o período de 1993 a 2003 e como o próprio nome já sugere o objetivo era alcançar a meta de ofertar educação para todos; isto implicou na necessidade de formação docente para educar os estudantes da educação básica.

O Plano Decenal de Educação para Todos é o marco do início da reforma na educação da década de 1990, pois as orientações presentes no plano juntamente com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 ocasionaram várias políticas para atender às exigências dos organismos internacionais para a educação. É importante que se diga que a LDBEN estabeleceu princípios, parâmetros e diretrizes que a educação no Brasil deveria seguir, pois, esta lei determina que todas as normas educacionais sejam desenvolvidas e implementadas seguindo com rigor os princípios estabelecidos por ela. Ao que se refere a formação de professores, as “orientações” dos organismos internacionais estão contempladas na LDBEN, pois, desencadearam políticas públicas de educação e de formação docente muitas vezes aligeiradas e de baixo custo típicas das medidas de racionalização do estado mínimo.

De acordo com Brzezinski (2002) a LDBEN fortalece a desvalorização da formação de professores, visto que, a própria lei admite a formação mínima para professores da educação infantil e anos iniciais ainda na modalidade normal. Portanto, entendemos que a lei da educação apresenta um retrocesso neste aspecto ao se referir à formação de professores sendo como mínimo o nível médio. A ANFOPE contrapondo-se a essa visão defende que o curso de Pedagogia é o local privilegiado para a formação dos profissionais da educação básica. Assim, o processo de formação deve fornecer subsídios para que os profissionais possam exercer atividades que estejam para além da docência

e do espaço escolar. Outra crítica que a ANFOPE faz diz respeito aos Cursos Normais Superiores que caíram no descrédito apesar de estarem regulamentados pela atual LDBEN. Além da ANFOPE, o Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR) também teve importante protagonismo na defesa da formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação em nível superior.

Em cumprimento a lei, nesse período, houve ampliação de ofertas de vagas no ensino superior visando atender as políticas educacionais que estavam voltadas para alcançar o objetivo de oferecer educação para todos. Nesse sentido, foram promovidas políticas de formação docente, contudo, na visão de Saviani (2009, p. 148) “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”. Em conformidade com esse pensamento, Severino (2001) afirma que “a atuação docente só terá qualidade se na sua formação for assegurada um complexo articulado de elementos: competência epistêmica, técnica e científica; criatividade estética; sensibilidade ética; criticidade política”. Portanto, a universidade ainda é considerada o local propício para desenvolver a formação científica e técnica dos profissionais da educação.

Nas últimas décadas, especialmente a década de 1990 e os anos 2000, as discussões referentes à formação de professores têm se ampliado por parte dos estudiosos que investigam esse fenômeno educativo, levando em consideração a necessidade de se repensar a formação para o magistério, baseada nas realidades específicas de seu trabalho cotidiano, o que sugere uma tentativa de compreender os caminhos para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Isso se evidencia quando se observa que há um aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente [e crescente] surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente” (ANDRÉ, 2010, p. 174). Diante disso, a formação de professores passou a ser configurada como um campo fértil para pesquisas educacionais, em virtude da possibilidade de se levantar questões que possam suscitar alternativas para promoção de avanços, especialmente, no âmbito da educação básica pública.

Visualiza-se a importância de realizar estudos das Políticas Educacionais de Formação Docente do Brasil, estudos que visem aprofundar a discussão sobre a Nova Política de Formação de Professores no Brasil, e os enquadramentos dessa

Política no Programa de Residência Pedagógica-PRP é interessante recorrer à Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais(DCN) para formação do professor e aos discursos da ANFOPE E ANPED, na perspectiva de melhor compreender e apreender o objeto aqui analisado.

O Programa Residência Pedagógica (RP) integra a Política Nacional de Formação de Professores como uma das atividades de formação inicial realizada por discentes, que estão regularmente matriculados em cursos de licenciatura. É desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo, visando o aperfeiçoamento da formação docente e das práticas de ensino nos cursos de licenciatura, mediante a imersão do licenciando nas escolas de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O PRP possui a seguinte composição:

Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola- campo;

Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática; Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica;

Projeto Institucional: projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades de residência nas escolas-campo;

Escola-campo: escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de residência pedagógica. Núcleo de residência pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários;

Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais. (CAPES, 2020)

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído, em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que,

por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), lançou o EDITAL CAPES no 06/2018, visando a seleção de instituições de Ensino Superior (IES) para a “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. Neste Edital (2018), o PRP objetivou:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerando o objetivo II preconizado pelo PRP, podemos argumentar que as direções e racionalidades apontadas sugerem uma reformulação das propostas de estágio já existentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em todo o país, entretanto inferimos que as orientações sugeridas no Edital CAPES nº 06/2018 não garantem uma possível reformulação do estágio. Outros elementos constitutivos da formação docente precisam ser levados em conta, não silenciados nem inibidos na proposta apresentada. Segundo o posicionamento da ANPEd (2018), o que se propõe é um formato conservador e tradicional, limitando as atividades de estágio à hora da prática. Percebe-se ainda uma interferência na autonomia da Universidade, assegurada pela Constituição Federal/1988, mantida pela LDB/1996 e reforçada pelas Diretrizes/2015, ao disporem no Art. 9º § 1º que “a instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica (...)”.

Quanto ao objetivo III, o modelo proposto no Edital CAPES nº 06/2018 provocou algumas inquietações por parte das entidades, como pode-se observar a seguir:

O discurso do MEC/CAPES que celebra a sinergia entre escola e universidade encobre o fato de que o Programa de Residência Pedagógica é uma tentativa de desconstrução de projetos de formação inicial comprometidos com a docência como atividade intelectual e criadora. Isso tem efeitos profundamente de profissionalizantes nos cursos de Licenciatura. (ANPED., 2017)

Frente a esses instrumentos de controle, que pretendem enquadrar a política de formação de professores no país, as entidades educacionais têm se manifestado, em atitude de repúdio e resistência, pois, consideram a BNCC um documento de estreitamento curricular, construída sem discussão com as partes diretamente interessadas, vinculada às avaliações em larga escala. Para além, traz uma visão reducionista da formação ao propor uma desvinculação definitiva de teoria e prática, passando a formação docente a um praticismo descompromissada de uma concepção sócio-histórica e emancipadora.

Além disso, o PRP prevê o parcelamento de horas de ambientação, imersão e regência, de forma pontual, nas escolas-campo. A proposta legitima o caráter horista em que os estudantes, denominados de residentes, precisam cumprir 440 horas de atividades sob a supervisão do professor da educação básica (preceptor):

A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (Brasil, 2018)

O trecho sugere uma lógica unificada em âmbito nacional em que os licenciandos devem desenvolver atividades previamente definidas pelo próprio programa. Segundo Silva e Cruz (2018), o problema não se restringe à distribuição da carga horária para o desenvolvimento das atividades, mas há um interesse explícito do PRP em induzir a forma e o conteúdo das atividades e reflexões sobre o trabalho docente que atravessam ações de estágio. Segundo as autoras, outra questão que deve ser problematizada é a ênfase nas atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula, centrando o ato pedagógico

no fazer metodológico- curricular. Essa lógica consolida uma relação hierárquica e excludente entre teoria e prática e universidade e escola, como já sinalizado pelas ANPED:

Nesses termos, entende-se que o Edital nº 06/2018 descon sidera o amplo debate do campo da formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a importância e riqueza das diversas experiências em andamento no Brasil em diferentes universidades e cursos, retomando a velha fórmula observação, participação e regência, desta feita consorciada a oferta de bolsas para estudantes e professores no contexto dos estágios obrigató rios, autodenominada de residência pedagógica. (ANPEd, 2017)

E pela ANFOPE:

A perspectiva defendida é de que as propostas a serem submetidas precisam enfatizar e fortalecer o projeto institucional de formação via implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE 02/2015), assim como a concepção de trabalho docente, formação e teoria e prática que as informa, rejeitando, portanto, o pragmatismo e o aligeira mento da formação. (ANFOPE, 2018)

As entidades colocam em cena uma história de luta travada durante anos em que pleiteavam transformações relacionadas à forma de interação entre universidade e escola e ao incentivo à valorização profissional, por meio de programas delineados em parceria com as instituições de ensino superior. No discurso proferido pelas entidades, as formas de resistência estão vinculadas à rejeição e restrição à continuidade da tríade observação, participação e regên cia, que, por vezes, descon sideram as concepções de estágio enquanto campo de pesquisa e colaboração.

Nesse contexto de formação docente, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), já realizou duas edições da RP (2018 e 2020), sendo que atualmente encontra-se na 3ª edição (2022-2024). No âmbito da UFMA, o pro grama foi instituído no ano de 2018 após a submissão e aprovação da proposta institucional inscrita no edital da CAPES 06-2018. Com 33 subprojetos aprova dos e implementados, o programa alcançou 33 cursos de licenciatura em 08 Campis desta IES e um considerável número de escolas-campos da educação básica. Na segunda edição, iniciada em novembro de 2020-2022, a UFMA obteve a aprovação de 314 bolsas para discentes-residentes, além de bolsas para

professores(as)-preceptores(as) e Docentes- Orientadores(as). Atualmente, a terceira edição do Programa Residência Pedagógica está sob vigência na UFMA (2022-2024).

De acordo com Machado (2022), a segunda edição incentivou a institucionalização e a valorização da formação de professores com a criação de espaços para o exercício da docência na educação básica em contexto de crise política e adoecimento. Tudo isso desafiou ainda mais as lutas pela valorização do magistério que requer propostas de melhoria das condições objetivas de trabalho, de planos de carreira, do piso salarial, dos espaços educativos, da formação docente e das práticas educativas na educação básica e educação superior. Na Residência Pedagógica foi possível observar duas principais iniciativas de valorização da formação docente: a socialização de experiências educacionais exitosas de regência online e incentivos à qualificação pela concessão de bolsas aos docentes, licenciandos residentes e professores (preceptores). Este último reuniu, nacionalmente, o grupo da RP/PIBID, articulados pelo FORPIBID-RP, em manifestações de reivindicação, por ocasião da suspensão do pagamento das bolsas decorrentes do corte orçamentário nos meses de setembro, outubro e novembro de 2021.

O programa possui o acompanhamento e a avaliação contínua do Comitê de Articulação Docente da UFMA, instituído nesta IES no ano de 2018, por solicitação dos editais da CAPES. Neste Comitê, existe a representação do Coordenador Institucional do programa, servidores da UFMA, representantes dos programas e das redes municipais e da rede estadual de ensino do Maranhão.

É importante destacar as lutas e resistências por projetos contra-hegemônicos de formação docente na UFMA, relatados no ebook organizado pela professora Raimunda Machado e pelo professor Ângelo Rodrigo intitulado de “A Residência Pedagógica na formação docente: os saberes da práxis remota no período de 2020 a 2022” que traz relatos dos orientadores, preceptores e residentes envolvidos nas escolas-campo de diferentes municípios maranhenses que compartilham os saberes e produção de conhecimento no exercício da práxis pedagógica vivenciado durante o programa na edição de 2020-2022. Além disso, é relatado que o espaço de formação remota, se desafiou na luta pela valorização da docência, privilegiando o exercício da práxis. Funcionou como laboratório de vivência e análise do funcionamento das diferentes concepções pedagógicas experimentadas em novos contextos de atividades e-learning forçadas pela pandemia. Este laboratório, que foi chamado pela autora, de

campo- vivência de práxis remota, cujo espaço/ tempo os licenciandos residentes foram desafiados a agir com suas perspectivas de análises sobre as condições materiais de ensino online (prática) e de análise deste ensino online (teoria), afirmando ou negando os processos de aprendizagens.

Entretanto, uma nova edição foi implementada (2022-2024) e são necessárias novas pesquisas para compreender as ações do Programa Residência Pedagógica frente a formação dos licenciandos da UFMA e do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de formação de professores no Brasil passou e passa por diversos obstáculos, que uma vez ultrapassados transformam a realidade educacional. Foram construídas e desenvolvidas diversas ações que atingissem o processo de formação de professores no Brasil, dentre estas o Programa Residência Pedagógica, objeto discutido aqui.

Dessa forma, houveram contradições fundamentais para que o Programa Residência Pedagógica estabeleça a unidade teórico-prática nos cursos de licenciaturas, de acordo com os aspectos apresentados. Justamente por ser um Programa em construção, marcado por contradições é que se defende que há possibilidades para a realização da práxis, a depender dos encaminhamentos a serem realizados pelos sujeitos envolvidos no PRP. Contudo, compreende-se que o PRP é um programa em construção e que poderá avançar no sentido da unidade teórico-prática, a partir da sistematização de uma formação para todos sujeitos envolvidos que vise uma articulação coletiva entre as escolas-campo e a IES, dos estudos coletivos e das discussões na perspectiva da emancipação humana.

Afirma-se a importância da ação docente esclarecida, crítica e fundamentada, pois ela viabiliza, dentre outros elementos institucionais e políticos, uma sólida formação inicial, que amplia, para além da prática, uma formação de professores estratégica à emancipação humana, considerando a perspectiva sócio-histórica.

Conclui-se que há necessidade de realizar mais pesquisas sobre o PRP, sobretudo, considerando os projetos propostos a partir dos editais de 2020 e 2022 da CAPES para compreender os impactos que as mudanças em seus objetivos trouxeram para o programa, para a formação docente para que diante da produção e discussão desses dados seja possível repensar o PRP e propor

uma resistência política, social e cultural comprometida com o ser e o fazer da docência. É de grande relevância que os residentes, preceptores, coordenadores e demais envolvidos neste programa desenvolvam pesquisas voltadas a esta área, propondo visibilidade a essa temática, além de servir como referência para pesquisas futuras.

Salienta-se a necessidade da retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, sendo esse um caminho importante para garantir a valorização dos profissionais da educação e que deve ser discutido no processo de construção do Novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o próximo decênio em bases sólidas, democráticas, com participação social e em sintonia com o campo da educação brasileira.

Diante disso, ressalta-se que há possibilidades de novos processos educativos para a formação docente, com base nas lutas e propostas das entidades docentes e dos profissionais da educação que tenham como finalidade a construção de uma sociedade justa, igualitária e verdadeiramente humana.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set/dez. 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos Editais CAPES de Residência Pedagógica e PIBID e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasil: ANPED, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. Brasil: ANPED, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Resistência propositiva e contra hegemônica: posição da ANFOPE sobre a adesão aos Editais 06/2018 – PIBID**. Brasil: ANFOPE, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação).

BRASIL. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 2018

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002, p. 07-19.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MACHADO, Raimunda; BIANCHINI, Ângelo. **A residência pedagógica na formação docente: os saberes da práxis remota no período de 2020 a 2022 /** organizado por Raimunda Nonata da Silva Machado e Angelo Rodrigo Bianchini. – São Luís : EDUFMA, 2022

MILITÃO, A. N. **A complexidade da Administração/Gestão Escolar, Limites e Possibilidades. 2015.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** v 4, n 40, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação, Santa Maria, v.30, n. 02, p. 11- 26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil,** vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SILVA, K. A. C. P. Políticas de formação de professores: construindo resistência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.61-88, mai/jun/jul/ago. 2000

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Trad. A. J. Carmona; Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Coleção Educa: Lisboa, 1993.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.019

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL E LÚDICA NA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE

Valéria Queiroz Furtado<sup>1</sup>  
Jefferson Olivatto Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

A educação infantil é o fundamento de todas as etapas da educação escolar, e tem como objetivo principal garantir o desenvolvimento integral da criança. Neste contexto, o papel que o educador deve assumir é o de mediador, dando sentido ao que é aprendido no contexto escolar e fornecendo à criança subsídios para que esta possa conhecer e participar do meio sócio-cultural. Nesta perspectiva, é necessário que a formação inicial e continuada dos docentes seja valorizada. No que diz respeito às propostas pedagógicas, é estabelecido que estas devem garantir o ensino de práticas que promovam novas maneiras de interação social, e que estejam engajadas com o processo de aprendizagem lúdica e sustentável. Para isso, faz-se necessário que o educador aprimore sua atuação de modo prático e por meio de uma atuação reflexiva e crítica. Levando em consideração esses aspectos, este trabalho tem como objetivo descrever a promoção de uma formação continuada de educadores infantis, provenientes de 10 municípios com baixo índice de desenvolvimento humano (IDHM) do estado do Paraná/Brasil, cujo foco foi a educação ambiental e lúdica à luz da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), tendo como aporte teórico metodológico a teoria histórico cultural. A formação continuada foi promovida na modalidade remota, com uso da plataforma google meet. Utilizou -se como método de investigação dois questionários (online), os quais foram aplicados aos participantes do curso, antes e após a realização do evento. O primeiro ques-

1 Pós-doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Docente Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL [valeriauel@uel.br](mailto:valeriauel@uel.br).

2 Pós-doutorado em História e Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR, [jeffolivatto-silva@gmail.com](mailto:jeffolivatto-silva@gmail.com);

tionário teve como objetivo obter informações sociodemográficas e, o segundo visou coletar informações sobre o conhecimento e as práticas pedagógicas de educação lúdica e ambiental. Os resultados foram analisados quantitativamente, demonstrando que a formação continuada forneceu subsídios para que o educador reconhecesse a importância do lúdico no desenvolvimento de ações de educação ambiental, bem como seu papel no desenvolvimento integral da criança.

**Palavras-chave:** Formação docente, lúdico, Educação ambiental, Educação infantil.

## INTRODUÇÃO

Atualmente o lixo urbano apresenta-se como mais um dos grandes problemas ambientais do planeta, ao lado da questão do aquecimento global, da escassez dos recursos hídricos, do desflorestamento, dentre outros. Entre os impactos ambientais negativos que podem ser originados a partir do lixo urbano produzido estão os efeitos decorrentes da prática de disposição inadequada de resíduos sólidos como o plástico, em fundos de vale, às margens de ruas ou cursos d'água. Essas práticas habituais podem provocar, entre outras coisas, contaminação do solo, assoreamento, enchentes, proliferação de vetores transmissores de doenças, tais como cães, gatos, ratos, baratas, moscas, vermes, entre outros. Outro aspecto a ser considerado, diz respeito a poluição visual, mau cheiro e contaminação do ambiente (MUCELIN; BELLINI, 2008).

Neste seguimento, a educação ambiental torna-se uma estratégia consciente e viável. Do ponto de vista legal, a educação ambiental (EA) é considerada uma demanda importante da sociedade, visto que os sujeitos envolvidos desde a infância dependem da relação entre a natureza e o uso dos recursos naturais gerados pela humanidade.

Neste contexto, existe uma ampla necessidade de compreender como a educação ambiental tem se desenvolvido em ambientes escolares e não escolares, especialmente no que diz respeito ao espaço da educação infantil, que atualmente atende crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, a Constituição Federal brasileira de 1988, em seu artigo 225, garante o direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, considerado bem de uso comum e essencial para a qualidade de vida saudável, estabelecendo a responsabilidade do poder público e da sociedade em protegê-lo e preservá-lo para as gerações atuais e futuras.

Por meio dessa determinação legal, é imprescindível a formação de uma sociedade sustentável e engajada na construção colaborativa de uma nova cultura. Essa cultura não se limita à simples transmissão de informações ou estabelecimento de normas de conduta, mas sim a uma educação ambiental baseada em reflexões e práticas. Em vista disso, a fim de promover uma nova cultura e uma sociedade com consciência ambiental, a educação ambiental deve ser introduzida desde a infância, pois é na juventude que se inicia o processo de formação de cidadãos conscientes e responsáveis por suas interações com o meio ambiente e a natureza.

Esse é especialmente o caso considerando que alguns temas estão sendo excluídos dos currículos escolares devido à extinção. Segundo Loureiro (2004, p. 39), é crucial promover um trabalho pedagógico educacional direcionado para esta temática, enfatizando os aspectos ambientais da natureza como centrais e identitários. Isso permitirá ressaltar dimensões historicamente negligenciadas pelo processo educativo .

Loureiro (2004) argumenta que a educação precisa ir além de uma visão fragmentada da realidade, promovendo uma compreensão mais integrada da vida, da natureza e da sociedade. A autora crítica a dicotomização característica da modernidade capitalista, que separa a economia da sociedade, a mente do corpo, etc.,

Neste sentido, o presente trabalho se justifica como uma discussão fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos, com o objetivo de ampliar o conhecimento e a conscientização desde a infância sobre a educação ambiental no Brasil.

De acordo com o Brasil (2018), a educação ambiental no país se tornou um elemento essencial e contínuo da educação nacional, conforme estabelecido pela lei nº 9.795/99. Ela deve ser integrada, de forma articulada, em todos os níveis e tipos de ensino, tanto de maneira formal quanto não formal. (Brasil, 2018). Em conformidade com as políticas nacionais de educação ambiental, as diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica (2013) estabelecem que a educação ambiental deve ser uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino formal, não devendo ser implementada como uma disciplina específica.

Por outro lado, as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil - DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009, em seu artigo 3º, consideram o currículo da educação infantil como um conjunto de práticas que visam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2009).

Este documento, que serve como guia para a formação de professores e para a elaboração de planos e avaliações na educação infantil, destaca a necessidade de integrar o patrimônio ambiental aos objetivos educacionais e desenvolvimento infantil.

O objetivo é promover uma prática pedagógica coerente, organizada, intencionalmente planejada e permanentemente avaliada, visando proporcio-

nar uma educação de qualidade desde a mais tenra idade. Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 38) ressalta que “as crianças estão imersas em ambientes e temporalidades de diversas dimensões, em um mundo composto por fenômenos naturais e socioculturais”.

Portanto, a escola de ensino infantil deve fornecer oportunidades para que as crianças ampliem seu conhecimento sobre o mundo físico e sociocultural, possibilitando sua aplicação no dia a dia. No contexto da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a educação ambiental (EA) é introduzida, ainda que de maneira discreta, como mais um dos temas atuais a serem incluídos nos currículos e nas propostas pedagógicas das instituições infantis, de preferência de forma transversal e integrada.

É importante destacar que o termo educação ambiental (EA) foi substituído por educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) ou educação para a sustentabilidade (EPS) e, até o momento, não há sinais claros de sua implementação como conhecimento na prática pedagógica com crianças.

Portanto, é urgente discutir a formação de professores para o trabalho pedagógico sobre a educação ambiental e suas conexões com a prática pedagógica lúdica na educação infantil, considerando os princípios fundamentais das práticas pedagógicas e as competências gerais propostas pela BNCC, assim como os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser garantidos na educação infantil, proporcionando às crianças condições para aprender em ambientes desafiadores e estimulantes para construir significados sobre si mesmas, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 35).

Nesse sentido, debater a EA à luz da BNCC nos encoraja a refletir criticamente sobre a prática pedagógica lúdica com crianças, focando em ações diversas de conscientização socioambiental. A compreensão da EA como um campo em constante construção, conforme apontado por Guimarães (1995), reflete um cenário de disputas e conquistas, que vem se fortalecendo nas políticas públicas nacionais e internacionais.

Dessa forma, e em conformidade com os objetivos do Programa Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 2018), a formação de gestores e educadores infantis é considerada altamente relevante para o processo de ensino e mediação do conhecimento sobre o meio ambiente, especialmente em relação às questões teórico-metodológicas desenvolvidas em formato presencial e semipresencial.

No contexto específico deste projeto, observa-se a formação docente em educação ambiental na infância, por meio de metodologias e práticas pedagógicas possibilitadas pela plataforma de ensino Moodle NEAD/UEL (Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Londrina).

Nesse sentido, a problemática em questão é: como tem sido estruturada a formação de professores em educação ambiental na educação infantil e quais orientações a BNCC apresenta para promover uma prática pedagógica lúdica com crianças de 0 a 5 anos?

Dessa forma, a necessidade de um profundo conhecimento em educação ambiental e de diversas experiências na prática educativa na escola infantil destaca a importância de um constante aprimoramento e atualização na profissão por meio da formação continuada de professores. Para Gatti (2009, p. 58), a formação continuada refere-se a um “aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais”. Para a autora, esse aprimoramento não é necessário apenas na área da docência, mas em qualquer profissão, uma vez que todas as áreas do conhecimento passam por constantes mudanças e descobertas.

Em Lima e Tamaru (2010), a formação continuada se torna cada vez mais urgente, não apenas pela aquisição de novas técnicas, mas também pelo processo de reflexão da teoria e prática educativa em conformidade com o tema em questão, além de potencializar situações dialógicas e propiciadoras de troca de experiências entre professores de diversas realidades educacionais, visando contribuir para a aquisição de novos conhecimentos no que tange ao trabalho pedagógico docente com as crianças.

No caso da educação ambiental, quando inserida na educação infantil, desempenha um papel importante na preservação e conservação do meio ambiente, pois as crianças desenvolvem uma consciência ambiental, atuando desde a primeira infância como sujeitos participativos do processo de ensino-aprendizagem em prol de uma educação para o desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, a proposta de que a educação ambiental deve ser incentivada desde a educação infantil não é uma ideia alheia à nossa realidade. No entanto, no Brasil, observa-se, de forma gradual, um afastamento entre as intenções das políticas governamentais e a efetiva implementação da educação socioambiental.

Dessa forma, ações que visem reverter esta situação tornam-se cada vez mais necessárias, a fim de que o problema não se agrave ainda mais. É imprescindível um novo direcionamento em relação à educação ambiental, com o

objetivo de promover, por meio do ensino, o conhecimento cientificamente fundamentado, em contraposição ao que tem sido praticado nas escolas. Entre os diversos recursos, a utilização de jogos confeccionados com materiais recicláveis (sucata), como estratégia lúdica para a transformação social e ambiental, se destaca como um dos principais mediadores do conhecimento e da aprendizagem.

A proposição de tais jogos e brinquedos é justificada como uma opção economicamente viável e socioambientalmente responsável, que promove o aprendizado em educação ambiental, estimula a coleta seletiva e possibilita que professores e crianças se conscientizem sobre a importância da preservação do meio ambiente, desenvolvendo o senso de responsabilidade individual e coletiva, a cooperação e sensibilizando-os para a confecção do brinquedo criado em detrimento do brinquedo pronto e tecnológico. (Furtado; Pimentel e Medeiros, 2009).

É importante destacar que os jogos e brinquedos feitos com materiais recicláveis podem contribuir para o desenvolvimento da criança, tanto na aquisição de valores e habilidades psicomotoras, quanto na prática de experiências criativas e simbólicas, no desenvolvimento de sua afetividade, capacidade e potencial intelectual, além de promover experiências culturais e sociais ao interagir com outras crianças.

Diante disso, é necessário considerar novos formatos educacionais e de ensino para assegurar um trabalho pedagógico que tenha grande relevância na relação entre a educação lúdica e a educação ambiental, especialmente ao refletirmos sobre a educação infantil como uma oportunidade para a promoção de atividades lúdicas que dialoguem com a educação ambiental, enquanto um processo significativo de brincar, criar e recriar por meio da criatividade, participação e envolvimento de todos.

Nesse caso, existe a oportunidade de (re)invenção dos jogos por meio da confecção coletiva entre crianças e educadores, utilizando materiais recicláveis e alternativos. Com isso, torna-se viável ressignificar o brincar das crianças pequenas, por meio de novas descobertas, além do desenvolvimento da humanidade na criança, mediado pela valorização dos aspectos sociais, criativos, afetivos, culturais e ambientais.

Entretanto, para que essa prática seja implementada, é necessário que o educador, em primeiro lugar, amplie sua aprendizagem por meio de situações teóricas e práticas, exigindo o desenvolvimento de uma atuação reflexiva competente, promovendo a conexão entre a formação inicial, a continuada e

as experiências vividas entre pares. Para isso, além de orientações para a construção de jogos e brinquedos, é imprescindível refletir sobre a importância de integrar a ludicidade à educação ambiental, visando à concretização dos objetivos propostos.

Consideramos que a formação de educadores para a utilização de práticas lúdicas com materiais recicláveis é fundamental para garantir que as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas e prazerosas. Ao oferecer oportunidades de brincar e explorar o mundo de forma criativa, contribuímos para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

## METODOLOGIA

As atividades do projeto foram realizadas na Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Psicologia Social e Institucional, utilizando a sala de aula e o Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional. Participaram do projeto três docentes, sendo dois do Departamento de Psicologia Social e Institucional e uma do Departamento de Educação, ambos da Universidade Estadual de Londrina. Vale ressaltar que houve a participação com bolsa de um recém-formado e quatro estudantes de psicologia. O curso foi direcionado a profissionais de educação infantil de instituições filantrópicas e da rede pública de ensino municipal de 10 municípios de Londrina e região, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (Foz do Jordão, Mangueirinha, Pinhão, entre outros).

O projeto foi executado com base em seis metas complementares e interdependentes: organização do trabalho, preparação dos discentes, elaboração do conteúdo e materiais didáticos para inserção na plataforma Classroom, divulgação, oferta e realização da formação continuada, avaliação do projeto e elaboração de um artigo científico, além da organização do relatório final e disseminação dos resultados em eventos nacionais e internacionais. As etapas do projeto incluíram reuniões para organizar o plano de trabalho, formação dos alunos, elaboração do conteúdo e materiais didáticos, confecção de folder e inscrição na formação continuada, realização da formação continuada, avaliação do projeto e análise dos dados, e elaboração do relatório final.

O curso foi ministrado na modalidade remota via plataforma Classroom, com 4 módulos teórico de 3 horas (remoto) e 18 horas presenciais e práticas (sala de aula), totalizando assim 30 horas.

Materiais como formulários de coleta de dados, avaliação dos módulos, livros de contação de histórias, jogos para uso em sala de aula e vídeos foram desenvolvidos e disponibilizados aos participantes. Além disso, manuais, folders e tutoriais também foram criados para auxiliar na formação continuada dos profissionais.

A Apresentação do conteúdo relacionado aos 4 Módulos, foram distribuídos da seguinte forma: I – A Educação Infantil e os campos de experiência; II – Formação e ação docente na infância: revisando teorias, construindo novas práticas; III – Contar e encantar: o contador de histórias e sua dimensão educativa na infância; Módulo IV- Educação ambiental na Infância: avanços e possibilidades para uma prática pedagógica efetiva.

Inicialmente os participantes preencheram um formulário visando identificar os seguintes aspectos: Formação lúdica do educador; visão que os professores têm sobre o brincar, presença de jogos na prática educacional; bem como identificar a inserção de contação de histórias infantis e jogos confeccionados com material reciclável nas práticas pedagógicas de educação ambiental na educação infantil.

Ao longo do curso os discentes e orientadores acompanharam as ações realizadas pelos cursistas remotamente por meio de atividades orientadas, trocas de mensagem por e-mail, devolutivas das atividades realizadas pelos cursistas.

Após a finalização da formação continuada remota, realizou-se uma devolutiva de forma on-line, o que ocorreu através de uma exposição pedagógica, ou seja, os participantes foram instruídos a preencher um portfólio digital e enviar fotos ou desenhos das crianças desenvolvendo as atividades com os jogos, brinquedos e materiais confeccionados ao longo do curso de formação continuada.

A partir das respostas obtidas por meio da aplicação dos formulários foi possível traçar um perfil desses participantes, bem como trazer à tona os conhecimentos que possuem sobre questões da educação ambiental e o uso de estratégias lúdicas. Para tanto, os dados foram avaliados por meio de uma análise quantitativa.

Segundo Silva (2010), o método quantitativo comumente é o observável, objetivo e possível de mensurar, apresentando como característica marcante a clareza nas explicações dos fatos e uma enorme variação de alternativas para o tratamento de dados.

A esse respeito autores, Fiates, Serra e Martins (2013), apontam justificativas que norteiam o uso dos métodos quantitativos, dialogando sobre sua objeti-

vidade, precisão e sua capacidade de multivariabilidade. Segundo esses mesmos autores, no método quantitativo considera-se a possibilidade de quantificação em tudo, o que traduz em números as informações e as opiniões com a finalidade de classificar e analisar o objeto de estudo em questão, com a utilização de técnicas estatísticas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso iniciou com 65 inscritos e contou com uma redução progressiva no número de participantes ao longo dos módulos. Ao final dos módulos, 24 educadores receberam a certificação de conclusão do curso. A equipe entrou em contato com os participantes que não concluíram as atividades propostas e destacou-se motivos de saúde e dificuldades pessoais como impeditivos. Acerca dos 24 que receberam o certificado, notou-se o empenho e dedicação para a realização dos módulos.

Os dados coletados por meio do questionário inicial apontaram que as expectativas dos educadores se concentravam em ampliar conhecimentos sobre sustentabilidade e as práticas lúdicas com crianças. No questionário final, os participantes relatam ter atingido esses objetivos, destacando aprendizados como o uso de jogos com materiais recicláveis, estratégias para contar histórias abarcando a questão da educação ambiental, e o papel do mediador no processo de aprendizagem. Quando perguntados acerca de qual foi o principal objetivo atingido após a realização curso, as respostas sugerem que o curso foi bem-sucedido em proporcionar benefícios variados, desde o aprofundamento em contação de histórias abrangendo a educação ambiental até a aplicação prática de jogos educativos sobre a temática, atendendo diferentes expectativas e necessidades dos participantes.

Ambas as respostas foram as mais mencionadas, cada uma com 20%. Obter acesso a recursos práticos para a sala, e a oportunidade de ressignificar a prática docente, foram cada um deles destacados por 15% dos participantes. Aprender técnicas de contação de história e Jogos com materiais recicláveis contam com 10%, demonstrando que o curso ofereceu novas habilidades práticas.

Esses resultados sugerem que o curso foi bem-sucedido em proporcionar benefícios variados, desde o aprofundamento em contação de histórias até a aplicação prática de educação ambiental, atendendo diferentes expectativas e necessidades dos participantes.

Em se tratando especificamente da contação de história como uma prática de educação ambiental, identificamos no formulário inicial que os principais desafios enfrentados pela maioria dos participantes (55,4%), ao utilizar a contação de histórias em suas práticas pedagógicas, se referia em manter a atenção das crianças sugerindo que estratégias para engajar e sustentar o interesse das crianças seriam fortes pontos para intervenção. Em seguida, os maiores desafios enfrentados indicados foram a falta de recursos e materiais necessários (41,5%) e a dificuldade para adaptar as histórias às diferentes faixas etárias (30,8%), inferindo a necessidade de investimento em materiais apropriados e diversificados, assim como acessíveis a diferentes públicos.

Com base nos dados obtidos após a realização do curso de formação, observa-se que, em relação à atenção das crianças durante a contação de histórias, a maioria das professoras relatou que as crianças se mantiveram atentas (79,2%), sem que houvesse relatos de falta de atenção. Esses resultados sugerem que as orientações fornecidas no curso, por meio de textos e vídeo-aulas, foram eficazes para aprimorar as habilidades das professoras na prática de contar histórias, o que contribuiu para manter o foco das crianças.

Quanto ao interesse demonstrado pelas crianças, 91,7% das professoras afirmaram que as crianças expressaram esse interesse por meio de expressões faciais, movimentos corporais ou comentários, o que indica uma boa recepção das histórias contadas. Não houve relatos de falta de interesse por parte das crianças.

Já no que diz respeito à participação ativa das crianças, 66,7% das professoras relataram que os alunos contribuíram com perguntas ou respostas durante a contação, embora esse número tenha sido inferior ao das demais questões. Isso sugere que, apesar de o engajamento ser positivo, há espaço para melhorias na forma como as professoras podem incentivar maior envolvimento verbal dos alunos.

Em relação às emoções identificadas durante a contação, todas as professoras (100%) conseguiram reconhecer emoções como alegria, tristeza, medo ou surpresa nas crianças. A emoção mais frequentemente observada foi a surpresa (50%), seguida de alegria (33,3%), enquanto os demais 16,7% das respostas dividiram-se entre tristeza e curiosidade. Esse dado indica que a narrativa das histórias foi eficaz em provocar reações emocionais significativas nas crianças, especialmente em momentos de reviravolta da trama.

Sobre a compreensão do enredo, 58,3% das crianças demonstraram ter entendido o enredo principal da história, enquanto 41,7% captaram a narrativa de forma parcial. Esses dados sugerem uma variação na compreensão das crianças, possivelmente relacionada à faixa etária, o que pode indicar a necessidade de ajustes na forma como as histórias são apresentadas, para garantir que todas compreendam plenamente a narrativa central.

Em relação à identificação dos personagens principais e suas características, a maioria das crianças (87,5%) foi capaz de reconhecer corretamente os personagens e suas peculiaridades, enquanto 12,5% tiveram dificuldades significativas. Isso reforça a necessidade de estratégias complementares, como discussões em grupo e atividades lúdicas que ajudem a fixar os personagens e suas características de maneira mais eficiente.

Quando se trata da sequência dos eventos da história, 58,3% das crianças conseguiram relatar adequadamente a sequência dos acontecimentos, enquanto 37,5% tiveram dificuldades parciais, e uma criança (4,2%) não foi capaz de compreender a sequência. Esses dados sugerem que é preciso reforçar o uso de recursos visuais ou técnicas que ajudem as crianças a entenderem melhor a ordem dos eventos narrados.

No que diz respeito ao interesse por outros livros após a atividade de contação, 25% das crianças demonstraram interesse em livros diversos, enquanto 8,3% mostraram interesse por temas relacionados a hábitos sustentáveis. Além disso, 20,8% das crianças preferiram histórias sobre animais, e 8,3% se interessaram por temas como natureza e brinquedos. Esse dado sugere que atividades futuras podem se beneficiar da inclusão de temas ambientais e de histórias que envolvam animais, de forma a continuar engajando o público infantil.

Quanto ao impacto da contação de histórias no comportamento das crianças em relação ao descarte ou reuso de materiais recicláveis e outras questões ambientais, 50% das professoras notaram um impacto positivo nas atitudes das crianças, enquanto 41% perceberam um impacto parcial, e 8,3% não observaram nenhuma mudança. Isso sugere que, embora a proposta tenha sido eficaz para a maioria, ainda existem áreas que precisam ser melhoradas para aumentar a conscientização e o comportamento ambiental dos alunos.

A confiança das professoras em contar histórias também foi avaliada. A maioria (88%) se sentiu confiante e bem preparada, enquanto 8,3% relataram estar apenas parcialmente preparadas. Apenas uma professora relatou não ter se

sentido preparada, o que pode indicar a necessidade de suporte personalizado para garantir que todos os participantes se sintam adequadamente preparados.

Em termos de recursos disponíveis para a contação de histórias, 91,7% das professoras afirmaram que tiveram os recursos necessários, e 8,3% relataram que os recursos foram apenas parcialmente suficientes. Isso indica que, de maneira geral, os materiais fornecidos atenderam às necessidades, mas que há espaço para melhorias.

Sobre o ambiente de contação, 75% das professoras avaliaram o espaço como adequado, enquanto 25% consideraram o ambiente apenas parcialmente propício, apontando a necessidade de ajustes no ambiente físico ou na configuração da sala de aula para melhorar a experiência de contação.

Quanto ao tempo de preparação, 70,8% dos participantes afirmaram ter tido tempo suficiente para se preparar, enquanto 29,2% indicaram que o tempo foi apenas parcialmente suficiente, sugerindo que ajustes no cronograma do curso podem ser necessários para atender melhor às necessidades de alguns professores.

Finalmente, em relação às dificuldades enfrentadas durante a atividade prática, 59,3% dos professores afirmaram não ter tido dificuldades, enquanto 18,5% citaram o gerenciamento da turma como o principal desafio. Outros desafios incluíram a pouca idade das crianças, a euforia durante a atividade, e a falta de acesso ao livro físico. Uma professora também mencionou a dificuldade em captar a atenção de alunos autistas, o que sugere a necessidade de uma formação continuada e de suporte adequado na sala de aula.

Esses dados reforçam a importância da contação de histórias como ferramenta educativa, além de destacar a relevância de uma formação contínua para os professores, capacitando-os a lidar com os desafios específicos de suas turmas.

Segundo Silva e Victor (2023) a contação da história é uma estratégia pedagógica eficaz para a educação ambiental. De acordo com as autoras a leitura de histórias com temas relacionados à educação ambiental pode ser explorada de maneiras variadas e criativas, como por meio de jogos, brincadeiras, danças e músicas, entre outros recursos lúdicos. Essas abordagens ajudam a despertar o interesse das crianças, promovendo a construção de conhecimento de forma divertida e envolvente. Introduzir o hábito da leitura desde cedo, por meio de livros ilustrados, com ou sem textos, e contos, facilita o processo de

alfabetização e letramento, além de contribuir para a compreensão dos códigos linguísticos.

Diante disso, ressalta-se o papel da contação de história como recurso facilitador do crescimento psicossocial da criança em relação às histórias, assim como de um instrumento capaz de exercitar a liberdade criativa ainda na infância. Com isso, identifica-se a importância de uma formação continuada adequada do professor e contador nesse âmbito, a fim de ter vivenciado na prática a utilização dos recursos e seu manejo dentro do contexto infantil.

Levando em consideração os aspectos mencionados, é necessário que os professores da infância desenvolvam a reflexão acerca da importância do brincar e contar história, por meio de uma formação mais sólida e lúdica da docência, em prol de um descortinar para novos olhares que precisam ainda serem ampliados. O gosto do conhecimento consiste em nunca encerrar algo, quando se chega em um “lugar”, novos desejos surgem para outros “lugares”. Assim é o sentimento que temos ao trazer essa temática tão importante no campo da educação infantil e formação humana das nossas crianças.

De acordo com Furtado e Furlan (2023), o desafio, a partir dessas discussões, é compreender que brincar é aprender e, aprender é brincar. Ainda, que a brincadeira seja uma necessidade humana da criança e é por meio dessa linguagem que há a capacidade maior de aprender com sentido e significado. Ao brincar, a criança não só aprende os elementos da cultura e da vida em sociedade, como também é capaz de transformá-los a partir do seu modo peculiar de agir sobre o mundo.

Destarte, profissionais da infância precisam reconhecer que as práticas lúdicas podem ser eficazes para o desenvolvimento integral da criança e é um direito constituído perante a lei. Para tanto, é inegável que professores da infância venham secundarizar esses momentos brincantes, haja vista que a brincadeira, o jogo e o brinquedo se, intencionalmente planejado, podem elevar as capacidades psíquicas da criança, por meio de saberes significativos para o seu desenvolvimento. Então, vamos brincar!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto marcado por crescentes desafios ambientais, a formação continuada de educadores infantis em educação ambiental se apresenta como uma estratégia fundamental para a promoção de uma consciência ambiental

desde os primeiros anos de vida. Os resultados obtidos com a realização desse trabalho demonstram a relevância dessa iniciativa e apontam para a necessidade de investimentos contínuos nessa área. A contação de histórias, como estratégia pedagógica, mostrou-se um recurso eficaz para despertar o interesse e a curiosidade das crianças pelas questões ambientais. A maioria dos educadores relatou um aumento significativo no engajamento dos alunos após a formação, indicando que as estratégias e recursos oferecidos foram relevantes.

No entanto, o trabalho também identificou desafios a serem superados, como a necessidade de aprofundar o conhecimento dos educadores em temas específicos da educação ambiental e de adaptar as atividades às características de cada turma.

É fundamental que as políticas públicas invistam na formação continuada de educadores, oferecendo oportunidades para que eles se atualizem e desenvolvam novas competências. Além disso, é preciso criar redes de colaboração entre os educadores, escolas e comunidades, para fortalecer a implementação de práticas pedagógicas que promovam a sustentabilidade.

Em resumo, a formação continuada em educação ambiental mostrou-se um investimento fundamental para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de construir um futuro mais sustentável. Ao promover a educação ambiental desde a primeira infância, estamos contribuindo para a formação de indivíduos mais engajados com as questões ambientais e mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Educação**

**Ambiental Por um Brasil Sustentável: ProNEA**, Marcos Legais e Normativos. Brasília: 2018b.

FIATES, G. G. S.; SERRA, J. R.; MARTINS, G. A. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. São Paulo: Atlas, 2013.

FURTADO, V. de Q.; FURLAN, M. R. **Brincar, reciclar e aprender na infância: efetivando práticas pedagógicas à luz da BNCC**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023

FURTADO, Valéria Queiroz; PIMENTEL Alessandra; MEDEIROS Roberta Delatorre. **Tempo de Brincar, Hora de Aprender**. Londrina: Autor, 2009.

GATTI, Bernadete. 2009. **Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf> Acesso em: 14 de abril de 2019.

LIMA, R.; T. A. **Classes Numerosas e Formação de Professores: desafios para a qualidade na Educação Infantil**. Revista Educativa - Faculdades Network, Vol. 4, N 1 (2010). Disponível em: <http://201.77.115.89:8080/ojs2009/index.php/educativa/article/view/113> Acesso em 25 de julho de 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Transformadora**. In: Layrargues, P. P. (Coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 65

SILVA, A. K. S. da; VICTER, E. das F. Reflexões para o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica a partir da contação de histórias. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 150-165, jul./dez. 2023. doi: 10.1234/rbea.2023.18.2.150

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.020

# A DUALIDADE DA APRENDIZAGEM CRIATIVA: UMA FERRAMENTA DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Jhones Rodrigues de Jesus<sup>1</sup>  
Guadalupe Edilma Licona de Macedo<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a potencialidade da Aprendizagem Criativa como ferramenta de reflexão crítica na prática docente, estabelecendo um diálogo teórico com as concepções de prática reflexiva apresentadas por Zeichner (2008) e Tardif e Moscoso (2018). A partir de uma análise comparativa, o estudo explora como a criatividade pode servir como um catalisador para a autoavaliação docente, promovendo a reconfiguração do papel do professor e a construção contínua de saberes pedagógicos. A análise realizada demonstra que a Aprendizagem Criativa, ao proporcionar um ambiente flexível e inovador, não apenas transforma o espaço de ensino-aprendizagem, mas também atua como um mecanismo que exige e fortalece a reflexão crítica sobre o contexto sociopolítico e cultural no qual o ensino ocorre, ampliando sua consciência sobre as necessidades e demandas emergentes do contexto escolar. Conclui-se que a Aprendizagem Criativa oferece um caminho promissor para a renovação da prática pedagógica reflexiva, ao não apenas fomentar uma educação mais inclusiva e significativa, mas também ao promover a formação de docentes capazes de agir como agentes de mudança, engajados na transformação crítica e contínua da educação.

**Palavras-chave:** Reflexão Docente, Inovação Pedagógica, Formação Docente, Criatividade.

1 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [jhones.rodrigues12@gmail.com](mailto:jhones.rodrigues12@gmail.com);

2 Professora Dra. da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus Jequié. [gmacedo@uesb.edu.br](mailto:gmacedo@uesb.edu.br).

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o conceito de prática reflexiva emergiu como um dos pilares teóricos centrais no campo da formação docente, alçando-se como um eixo estruturante para a construção de uma pedagogia que transcenda o caráter meramente técnico da ação educativa. Tal conceito, inicialmente desenvolvido no bojo de movimentos críticos da educação, ganhou maior robustez com as contribuições de teóricos como Donald Schön e, posteriormente, Maurice Tardif, Javier Nunez Moscoso e Kenneth M. Zeichner, cujos trabalhos enfatizam a indissociabilidade entre o pensar e o fazer docente.

A prática reflexiva, sob essa ótica, não é concebida como um processo isolado ou mecanicista, mas como uma atividade intelectual contínua, pautada pela análise crítica das decisões pedagógicas, da complexidade do ambiente escolar e das dimensões sociopolíticas que circunscrevem o ato de ensinar.

No contexto contemporâneo, entretanto, novos desafios emergem à medida que o cenário educacional se transforma diante de demandas crescentes por inovação, criatividade e o desenvolvimento de competências que extrapolam os limites da memorização e da reprodução de saberes pré-estabelecidos.

É nesse cenário que se insere a proposta da Aprendizagem Criativa, defendida por Mitchel Resnick, que busca integrar os princípios da criatividade, da colaboração e da experimentação ao processo educativo. Para Resnick (2017), a Aprendizagem Criativa, longe de ser uma simples técnica pedagógica, representa um paradigma que visa contribuir no entendimento do papel do professor e do aluno, promovendo um ambiente de ensino que valoriza o aprendizado por meio de projetos, a construção de ideias e a resolução colaborativa de problemas.

O presente estudo, ao entrelaçar os referenciais sobre a prática reflexiva de Zeichner (2008) e Tardif e Moscoso (2018) com a abordagem da Aprendizagem Criativa de Resnick (2017), propõe-se a explorar as possibilidades da criatividade como uma ferramenta de reflexão crítica na prática docente.

Nesse sentido, a Aprendizagem Criativa é analisada não apenas como uma abordagem de ensino, mas como um instrumento que permite ao professor revisar, experimentar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, em consonância com os preceitos de um profissional reflexivo.

A reflexão crítica sobre a própria prática, como argumentam Zeichner (2008) e Tardif e Moscoso (2018), é fundamental para que o professor transcenda

a repetição de práticas pedagógicas tradicionais, desafiando-se a repensar o processo educativo à luz de uma análise epistemológica e ética. Nesse ponto, a Aprendizagem Criativa surge como um terreno fértil para que essa reflexão se concretize, permitindo que o docente, ao experimentar novas abordagens e promover a criação de conhecimento em parceria com os alunos, revise suas práticas pedagógicas e se engaje em um processo de autorreflexão contínua.

O objetivo deste artigo é analisar a potencialidade da Aprendizagem Criativa de Resnick como ferramenta de reflexão na prática docente, estabelecendo um diálogo crítico com as concepções de prática reflexiva presentes nas obras de Zeichner (2008) e Tardif e Moscoso (2018).

## METODOLOGIA

A presente investigação insere-se no campo dos estudos qualitativos de caráter comparativo (Ludke e André, 1986), fundamentando-se em um levantamento teórico acerca das noções de prática reflexiva e Aprendizagem Criativa. A opção por esse delineamento metodológico deve-se à natureza do problema investigado, que busca compreender e articular as dimensões que subjazem à prática reflexiva no ensino, conforme proposto por Zeichner (2008) e Tardif e Moscoso (2018), e à concepção de Aprendizagem Criativa de Resnick (2017). Nesse sentido, a metodologia utilizada visa não apenas à análise isolada dessas teorias, mas à construção de um diálogo crítico que ilumine as possíveis intersecções entre elas.

A escolha destas teorias decorre da relevância que esses autores conferem à prática reflexiva como eixo estruturante da formação docente e do desenvolvimento profissional do professor, tematizando a reflexão crítica como um processo de tomada de consciência intelectual e política.

Por sua vez, a obra de Resnick (2017), que fundamenta a Aprendizagem Criativa, foi selecionada por propor uma inovação pedagógica que privilegia a criatividade e a experimentação, características que podem potencialmente fomentar a reflexão crítica na prática docente.

O corpus teórico foi delimitado pelas seguintes obras: *Uma análise crítica sobre a "Reflexão" como conceito estruturante na formação docente*, de Zeichner (2008); *A noção de "Profissional Reflexivo" na educação: Atualidade, usos e limites*, de Tardif e Moscoso (2018); e *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play*, de Resnick (2017). Além disso, foram

incorporados outros referenciais que complementam e ampliam as discussões em torno das temáticas centrais deste estudo.

A análise dos textos selecionados foi conduzida por meio de uma abordagem hermenêutica, focada na interpretação e articulação dos conceitos-chave de cada obra. O método hermenêutico, conforme delineado por Gadamer (1998), permite a interpretação profunda dos textos, visando compreender o sentido dos conceitos no contexto das ideias dos autores, suas nuances teóricas e suas implicações para o campo educacional.

Inicialmente, foram extraídos dos textos de Zeichner (2008) e Tardif e Moscoso (2018) os principais elementos que caracterizam a prática reflexiva no contexto da formação docente. Esses elementos permeiam três eixos temáticos: (1) a reflexão crítica sobre a prática pedagógica; (2) a revisão de pressupostos epistemológicos e éticos; e (3) a consideração das condições sociopolíticas que permeiam o ensino. Esses eixos foram escolhidos devido à centralidade que ocupam nas discussões teóricas desses autores, permitindo assim uma análise detalhada e coerente de suas contribuições para o campo da reflexão docente.

De maneira análoga, a análise da obra de Resnick (2017) foi conduzida a partir da identificação dos pilares da Aprendizagem Criativa e da articulação desses princípios com os eixos da prática reflexiva. O objetivo desse procedimento foi investigar como a Aprendizagem Criativa pode atuar como uma ferramenta que não apenas potencializa a criação de ambientes educativos inovadores, mas também fomenta um processo reflexivo contínuo no professor, alinhado à concepção de profissional reflexivo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A reflexão sobre a dualidade da Aprendizagem Criativa, enquanto abordagem pedagógica e ferramenta de reflexão crítica da prática docente, revela algumas nuances interessantes entre o conceito de *profissional reflexivo*, conforme delineado por Zeichner (2008) e Tardif e Moscoso (2018) acerca da formação docente. No cerne desta análise, observa-se que tanto o paradigma reflexivo quanto a Aprendizagem Criativa convergem em um objetivo comum: a transformação do ato de ensinar e aprender. Contudo, esses conceitos se desdobram em trajetórias distintas, mas complementares, ao promoverem a agência docente e a inovação pedagógica.

Entretanto, para aprofundar a discussão sobre a relação entre reflexão crítica e prática pedagógica, é necessário compreender a essência da Aprendizagem Criativa. Assim, na subseção a seguir, será explorada a natureza dessa abordagem, suas características fundamentais e como ela pode servir como uma ferramenta poderosa para a inovação pedagógica e o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva.

## A NATUREZA DA APRENDIZAGEM CRIATIVA

A Aprendizagem Criativa, conforme delineada por Resnick (2017), representa uma abordagem educacional que transcende os limites da instrução tradicional, propondo um modelo de ensino que valoriza a interação, a experimentação e a construção de conhecimento de forma colaborativa.

Fundamentada em quatro pilares centrais identificados com “Espiral da Aprendizagem Criativa” — *imaginar, criar, compartilhar, refletir imaginar* — a Aprendizagem Criativa busca fomentar um ambiente no qual os alunos se sintam encorajados a investigar suas curiosidades, a desenvolver projetos originais e a colaborar com seus pares para a construção de significados.

Um dos aspectos distintivos dessa abordagem é a ênfase na criatividade como um componente essencial do processo educativo. Resnick (2017) argumenta que a criatividade deve ser entendida como uma habilidade fundamental que todos os indivíduos podem desenvolver, sendo um elemento intrínseco à natureza humana.

Nessa perspectiva, a Aprendizagem Criativa, portanto, visa cultivar essa habilidade por meio de atividades que incentivem a geração de ideias, a resolução de problemas e a inovação. Portanto, a abordagem não se limita a promover a aquisição de conhecimentos, mas busca também capacitar os alunos a aplicar esses conhecimentos em contextos variados, desafiando-os a pensar de maneira crítica e a agir de forma autônoma.

Fica claro que, a interação social e a colaboração são componentes-chave da Aprendizagem Criativa. Resnick (2017) destaca que, ao trabalhar em grupo, os alunos não apenas compartilham suas ideias, mas também se beneficiam das perspectivas e conhecimentos dos outros. Essa troca enriquece o processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes construam um entendimento mais profundo e multifacetado dos conceitos abordados. Além disso, a prática da

colaboração incentiva o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como a comunicação e a empatia, que são indispensáveis no mundo contemporâneo.

Outro elemento fundamental da Aprendizagem Criativa é a reflexão, que desempenha um papel vital na consolidação do aprendizado. Ao refletirem sobre suas experiências, os alunos são levados a considerar o que funcionou, o que não funcionou e por quê, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado.

Essa reflexão não se limita a uma avaliação superficial das atividades realizadas, mas envolve uma análise crítica das práticas e processos que foram empregados, contribuindo para a formação de um docente reflexivo que revisita suas abordagens pedagógicas à luz das experiências vividas.

Nessa direção, Bocchi et al. (1996) discutem o papel do professor, do aluno e do relacionamento entre eles, defendendo abordagens de ensino que favoreça tal relação. De acordo com os autores, o professor tem a função de criar um ambiente propício para que o aluno possa aprender, estimulando sua curiosidade e encorajando-o a escolher seus próprios interesses, desde que demonstre autodisciplina, responsabilidade em suas escolhas e uma postura crítica diante dos desafios futuros.

Além disso, o professor deve oportunizar a participação ativa do aluno na formação e construção do programa de ensino ao qual ele pertence. Assim, ao considerarmos que uma parte significativa da aprendizagem ocorre por meio da observação do comportamento do outro, fica evidente que o ensino da criatividade começa com o desempenho do professor (Morais; Miranda & Wechsler, 2008).

## REFLEXÃO DOCENTE: A ANÁLISE COMPARATIVA

Tanto Zeichner (2008), quanto Tardif e Moscoso (2018) oferecem uma visão crítica e profundamente interligada da prática reflexiva na formação docente, destacando a necessidade de articulação entre teoria e prática, a construção de uma consciência crítica, e o desenvolvimento da autonomia profissional.

Embora convergentes em muitos aspectos, Zeichner (2008) enfatiza a necessidade de uma reflexão mais radical, que vá além das práticas tradicionais e enfrente as limitações impostas pelas instituições educacionais. Tardif e Moscoso (2018), por outro lado, reconhecem as dificuldades de implementar plenamente a prática reflexiva em contextos institucionalizados, mas acreditam

na sua capacidade de gerar melhorias contínuas no cotidiano docente, como destacado no quadro 1.

**Quadro 1.** Análise Comparativa das Concepções de Prática Reflexiva em Zeichner (2008) e Tardif e Moscoso (2018)

Aspecto/ Dimensão	Zeichner (2008)	Tardif e Moscoso (2018)	Análise Comparativa
<b>Título da Obra</b>	Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente	A Noção de “Profissional Reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites	Ambas as obras têm como foco central a reflexão crítica sobre a prática docente e sua relevância na formação.
<b>Conceito de Reflexão</b>	A reflexão é essencial, mas precisa ser entendida criticamente, evitando uma adoção superficial.	A prática reflexiva é central para o desenvolvimento do professor como um “profissional reflexivo”.	Ambos autores concordam com a importância da reflexão, mas Zeichner adverte sobre o risco de simplificações na sua implementação.
<b>Finalidade da Reflexão</b>	Visa à transformação da prática docente, conectando teoria e prática em contextos de ensino diversos.	Desenvolver um professor capaz de tomar decisões autônomas e críticas em situações concretas de ensino.	As duas obras concordam que a reflexão deve ser voltada à transformação e à autonomia profissional do docente.
<b>Criticidade na Formação Docente</b>	Enfatiza que a reflexão precisa ir além da autoavaliação técnica, envolvendo a análise crítica das condições sociopolíticas e educacionais.	A prática reflexiva deve ser uma ferramenta para questionar as condições de trabalho e as políticas educacionais.	Há uma convergência sobre o papel crítico da reflexão na formação docente, com foco na transformação social.
<b>Relação Teoria-Prática</b>	Defende uma integração dialógica entre teoria e prática, em que a reflexão docente surge da prática e a transforma.	A prática reflexiva é um processo de articulação entre o saber teórico e a prática concreta da sala de aula.	Ambos os autores valorizam a articulação teoria-prática, mas Zeichner enfatiza a necessidade de evitar uma dissociação superficial.
<b>Desafios e Limites da Reflexão</b>	Aponta o perigo da reflexão se tornar um clichê ou ser reduzida a um processo técnico e descontextualizado.	Reconhece os desafios na institucionalização da prática reflexiva, sobretudo diante de estruturas educacionais rígidas.	Ambos destacam limites, mas Zeichner critica mais fortemente a banalização do conceito; Tardif e Moscoso focam em obstáculos estruturais.

Aspecto/ Dimensão	Zeichner (2008)	Tardif e Moscoso (2018)	Análise Comparativa
<b>Formação do Professor</b>	A reflexão deve estar vinculada a um projeto de formação docente que considere o contexto político e social em que o professor atua.	A formação do professor reflexivo deve priorizar sua capacidade de tomar decisões informadas e autônomas em sua prática.	Ambos entendem a formação docente como um processo que vai além do técnico, envolvendo uma postura crítica e consciente.
<b>Condições Sociopolíticas da Educação</b>	Sugere que o professor reflexivo deve ser capaz de analisar criticamente as condições sociopolíticas e agir de maneira transformadora.	A prática reflexiva deve capacitar o professor a agir com consciência das condições políticas que afetam sua profissão.	Ambos defendem que a reflexão crítica também inclui a análise das condições estruturais e políticas da educação.
<b>Autonomia Docente</b>	A prática reflexiva é vista como essencial para a construção da autonomia do professor, permitindo uma prática mais consciente e fundamentada.	Enfatiza que o professor reflexivo deve ser capaz de tomar decisões autônomas baseadas em uma análise crítica das circunstâncias educacionais.	Ambos valorizam a autonomia docente, embora Zeichner explore mais profundamente o papel do professor como agente transformador social.
<b>Impacto na Prática Pedagógica</b>	Defende que a prática reflexiva tem o potencial de transformar radicalmente a prática pedagógica, desafiando estruturas conservadoras.	A prática reflexiva contribui para a melhoria contínua da prática pedagógica, embora existam barreiras institucionais.	Zeichner enfatiza uma transformação mais radical e ampla da prática pedagógica, enquanto Tardif e Moscoso apontam mais para a melhoria contínua, com foco nos obstáculos.

**Fonte:** Elaborado pelos autores

A noção de profissional reflexivo, conforme apresentada por Tardif e Moscoso (2018) é intrinsecamente vinculada a uma abordagem que transcende o ato de ensinar como mera transmissão de conhecimento. Os autores argumentam que o conceito de reflexão na prática docente não deve ser reduzido a uma técnica ou a um conjunto de habilidades a serem adquiridas.

Em vez disso, a reflexão deve ser compreendida como um processo contínuo e profundo de análise crítica da própria prática pedagógica. Para esses autores, a prática reflexiva envolve o questionamento sistemático das decisões tomadas em sala de aula, incluindo o contexto sociopolítico e cultural em que o ensino ocorre.

Na mesma direção, Freire (1996) defende que o professor reflexivo precisa entender que suas decisões em sala de aula não são neutras, mas carregadas de

significados e implicações que podem reforçar ou desafiar estruturas de poder e opressão.

Esse processo reflexivo deve incluir a análise do contexto em que o ensino acontece, pois as dinâmicas culturais e políticas influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Assim, o ato de refletir sobre a prática docente exige que o educador esteja consciente de seu papel não apenas como facilitador de conteúdo, mas como agente de transformação social.

Assim, Tardif e Moscoso (2018) defendem que a prática docente deve ser continuamente reformulada, com base em uma reflexão crítica que envolve a revisão dos pressupostos epistemológicos, ideológicos e éticos que orientam as ações do professor.

Nesse sentido, a prática reflexiva é vista não apenas como um processo técnico, mas como uma atividade intelectual e política. A reflexão crítica, portanto, não se limita à análise das técnicas de ensino, mas engloba um exame profundo das próprias concepções sobre conhecimento, aprendizagem e o papel da escola na sociedade.

Arelado a isso, os autores também enfatizam a importância de uma reflexão que seja capaz de considerar as condições concretas em que a prática pedagógica ocorre, como, às pressões institucionais, às políticas educacionais e às expectativas sociais que frequentemente moldam a atuação do professor.

A prática reflexiva, nessa perspectiva, exige uma tomada de consciência do docente sobre sua posição como agente de transformação social e de como suas ações podem contribuir para a reprodução ou para a superação das desigualdades educacionais (Tardif et al, 1991; Shulman, 2005).

Sendo assim, a crítica de Tardif e Moscoso (2018) é particularmente relevante no contexto atual, em que o conceito de “profissional reflexivo” muitas vezes é apropriado de maneira superficial ou distorcida. Em algumas abordagens contemporâneas de formação de professores, a reflexão é tratada como uma técnica isolada, destinada a melhorar a eficiência do ensino, sem questionar as estruturas mais amplas que sustentam a prática educativa.

Para esses autores, essa abordagem instrumentaliza a reflexão, reduzindo-a a um mecanismo de aperfeiçoamento técnico, em vez de promovê-la como um processo de transformação intelectual e ética.

Assim como Tardif e Moscoso (2018), Zeichner (2008) critica as abordagens que reduzem a reflexão a um exercício de autoavaliação técnica, voltada unicamente para a melhoria de desempenho profissional. Em sua perspectiva, a

prática reflexiva deve ser entendida como um processo de conscientização que leva o professor a questionar suas crenças, valores e práticas, à luz de uma análise crítica das relações de poder que permeiam o campo educacional.

Para Zeichner (2008), esse processo de reflexão crítica é indispensável para que os professores possam se engajar em uma prática pedagógica que seja verdadeiramente emancipadora, promovendo uma educação que não se limite à reprodução de conhecimentos, mas que seja capaz de questionar as estruturas sociais e educacionais vigentes.

Dessa forma, a reflexão crítica é vista como um ato político, que visa não apenas à melhoria da prática pedagógica, mas à transformação das condições que afetam o processo de ensino e aprendizagem. A prática docente, sob essa ótica, deixa de ser um conjunto de ações tecnicamente eficientes para se transformar em um campo de luta intelectual e social, onde o professor atua como um agente de mudança, consciente das implicações éticas e políticas de suas decisões pedagógicas (Freire, 1996; Gauthier et al, 1998).

A reflexão docente, portanto, segundo Zeichner (2008) e Tardif e Moscoso (2018), é uma atividade que exige um posicionamento crítico frente à prática educativa e às condições em que essa prática se realiza. É uma atividade que envolve uma análise profunda das concepções epistemológicas, políticas e ideológicas que orientam o trabalho docente, bem como uma avaliação constante das consequências de suas ações sobre os alunos e sobre a sociedade.

A prática reflexiva, longe de ser uma técnica isolada, constitui-se como uma atividade intelectual que tem o potencial de transformar tanto o professor quanto o contexto educacional em que ele atua.

Essa análise ressalta a importância de entender a prática reflexiva como um processo dinâmico e crítico, que não se limita ao nível da técnica, mas abrange uma reflexão mais ampla sobre as condições sociais, políticas e culturais que moldam o ensino. Sob essa perspectiva, a reflexão docente é vista como uma prática transformadora, que permite ao professor agir de forma mais consciente e crítica em relação à sua atuação profissional, tornando-se, assim, um agente ativo na promoção de mudanças significativas no campo da educação.

## APRENDIZAGEM CRIATIVA COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Como visto até aqui, a Aprendizagem Criativa propõe uma abordagem mais descentralizada, onde o educador atua como facilitador do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa dos alunos e a exploração criativa, bem como, promove a conscientização sobre as relações de poder presentes na sala de aula.

Os professores podem questionar e desafiar hierarquias tradicionais, buscando estabelecer relações mais igualitárias com os alunos. Isso não apenas fortalece a conexão entre educador e educando, mas também cria um ambiente propício ao diálogo aberto e à construção colaborativa do conhecimento (Resnick, 2017).

Ou seja, a Aprendizagem Criativa, enquanto abordagem pedagógica que valoriza a experimentação, a colaboração e a autonomia dos estudantes, apresenta um potencial significativo para se tornar uma ferramenta de reflexão da prática docente.

Segundo Zeichner (2008), a prática reflexiva implica um processo sistemático de questionamento das próprias ações pedagógicas, o que inclui a análise de pressupostos, escolhas metodológicas e suas consequências para a formação do aluno. Nessa perspectiva, a Aprendizagem Criativa possibilita ao docente refletir de forma ativa sobre as condições e os resultados de suas práticas ao promover um ambiente de ensino que estimula a criatividade e a inovação.

Ao desafiar os modelos tradicionais de ensino e incentivar a participação ativa dos alunos, o docente se vê impelido a reavaliar constantemente o papel das metodologias que utiliza e suas implicações para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos educandos.

Como visto anteriormente, Tardif e Moscoso (2018), por sua vez, enfatizam a noção de “profissional reflexivo”, no qual a prática pedagógica não se restringe à simples aplicação de técnicas ou métodos previamente estabelecidos, mas sim à construção de um conhecimento experiencial que surge da interação contínua entre teoria e prática. A Aprendizagem Criativa, nesse sentido, opera como um catalisador dessa reflexão ao provocar no professor a necessidade de adaptar suas práticas em função das respostas dos alunos e dos desafios emergentes em sala de aula.

Essa abordagem promove uma postura investigativa, na qual o professor questiona continuamente os resultados de suas intervenções pedagógicas e busca novas formas de facilitar a aprendizagem por meio de estratégias que valorizem o protagonismo estudantil.

Assim, ao integrar a Aprendizagem Criativa à sua prática docente, o professor não apenas estimula um ambiente de ensino mais dinâmico e significativo, mas também desenvolve uma postura crítica e reflexiva sobre suas próprias ações pedagógicas. Esse movimento reflexivo contribui para a construção de uma prática docente mais consciente e orientada pela transformação social e educacional.

No tocante a isso, a contextualização social também emerge como um ponto crucial na Aprendizagem Criativa. Os professores são incentivados a compreender as realidades socioeconômicas, culturais e políticas que permeiam o ambiente educacional. Resnick (2017) afirma que, essa consciência contextual permite uma adaptação mais eficaz das práticas pedagógicas, considerando as diversidades presentes na sala de aula e garantindo que a educação seja mais relevante e significativa para todos os alunos.

Assim, a Aprendizagem Criativa, por sua própria natureza inovadora, exige uma postura reflexiva. Os professores são desafiados a avaliar regularmente a eficácia de suas práticas, a compreender como as estratégias estão impactando o engajamento dos alunos e a identificar áreas que necessitam de ajustes. A reflexão, nesse contexto, transcende a mera avaliação de resultados para abranger uma compreensão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a dualidade da Aprendizagem Criativa se manifesta na constante necessidade de adaptação. A reflexão permite que os professores ajustem suas abordagens com base não somente nos feedbacks dos alunos, mas também, fundamentado nas mudanças no ambiente educacional e nas evoluções nas demandas da sociedade, como destacado por Zeichner (2008).

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis

consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (Zeichner, 2008, p. 546).

Na mesma direção, Veiga (1994), pontua que, a prática educacional em que a consciência tem uma intervenção frágil resulta em um cenário no qual o professor não consegue atribuir significado às suas próprias ações.

Ele é convertido em manipulador de instrumentos. Falta ao professor uma consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários para efetivação das atividades educacionais, e de sua missão histórica. (Veiga, 1994, p. 18, 19).

Por isso, a capacidade de refletir sobre a prática docente torna-se, uma ferramenta dinâmica para moldar a Aprendizagem Criativa de acordo com as necessidades em constante transformação.

Essa prática reflexiva envolve não apenas uma análise individual, mas também um diálogo aberto entre educadores, na qual a colaboração entre professores, a troca de experiências e a discussão de desafios comuns desempenham um papel crucial na reflexão docente. Esse intercâmbio de ideias enriquece a compreensão individual, assim como, cria uma comunidade de prática que fortalece a implementação da Aprendizagem Criativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da articulação teórica entre a Aprendizagem Criativa e a prática reflexiva, este estudo revelou que a criatividade pode atuar como um vetor significativo para a reflexão crítica na prática docente. Ao analisar os conceitos de prática reflexiva de Tardif e Moscoso (2018) e Zeichner (2008) evidenciou-se que a Aprendizagem Criativa, conforme proposta por Resnick (2017), se apresenta como uma oportunidade para que os professores repensem suas ações pedagógicas de maneira dinâmica e investigativa.

Desse modo, a análise comparativa realizada neste estudo reforça a ideia de que a Aprendizagem Criativa favorece uma prática reflexiva que transcende a tecnicidade da docência, convidando os professores a engajar-se em um processo contínuo de autoavaliação, construção de saberes pedagógicos e transformação educacional.

Esse movimento reflexivo, além de valorizar a criatividade como uma competência central no ensino, permite que o docente se aproprie de sua prática de forma crítica, integrando teoria e experiência, e, ao mesmo tempo, promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo, colaborativo e inovador.

Portanto, a Aprendizagem Criativa configura-se como uma ferramenta poderosa para a reflexão na prática docente, ao contribuir para a formação de um professor mais consciente de seu papel no processo educacional, capaz de transformar o ensino em um espaço de experimentação criativa e, sobretudo, de reflexão crítica.

Em última instância, este estudo aponta para a necessidade de aprofundamento dessa discussão em futuras pesquisas, particularmente no que tange à aplicação prática da Aprendizagem Criativa em diferentes contextos educacionais e à formação continuada de professores como profissionais reflexivos.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

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

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília, DF: Liber, 2012.

MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. M.; BAHIA, S. **Criatividade**. Braga: Psiquilibrios, 2008.

RESNICK, M. **All I really need to know (about Creative Thinking)I learned (by Studying How Children Learn) in Kindergarten**. ACM Creativity & Cognition conference, Washington DC, June 2017.

SHULMAN, L. S. **Pedagogies. Liberal education**, Chicago, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Editora Pannonica, 1991.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.021

# O PEDAGOGO E A MATEMÁTICA: FORMAÇÃO CONTINUADA EM FOCO NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA/GO

Regina Alves Costa Fernandes<sup>1</sup>  
Cícero Rodrigues Barbosa<sup>2</sup>  
Marcelo Rodrigues de Paula<sup>3</sup>  
Romeu Fernandes de Lima<sup>4</sup>

## RESUMO

Este relato trata da ação formativa *Matemática em Foco* cujo objetivo foi subsidiar o trabalho dos professores pedagogos referência do 5º ano da Rede Municipal de Goiânia/GO, desenvolvido em 2023. O planejamento desta ação considerou as opiniões e sugestões dos professores cursistas visando o aperfeiçoamento da prática pedagógica, de acordo com suas necessidades relativas aos objetos de conhecimento da matemática. Foram realizadas pesquisas pelo formulário *google forms* com sugestões acerca dos objetos de conhecimento previstos em cada bimestre, relacionados ao material estruturado *Aprender Sempre*. Com base nessas pesquisas, foram selecionados os dois objetos de conhecimento mais votados para o planejamento dos encontros de cada módulo. O curso foi estruturado em quatro módulos, organizados em oito encontros presenciais e as atividades complementares foram conduzidas de forma presencial e/ou através da *Google Sala de Aula*. O Módulo 1 contemplou objetos de conhecimentos sobre os Números Racionais e Figuras Geométricas Espaciais. No Módulo 2 foram estudados conhecimentos esta-

1 Doutora em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás – UFG, [regina\\_cfernandes@hotmail.com](mailto:regina_cfernandes@hotmail.com);

2 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás - UFG, [cbarodrigues@gmail.com](mailto:cbarodrigues@gmail.com);

3 Especialista em Educação Matemática da Universidade Federal de Goiás - UFG, [marcelorodrigues.sme.goiania@gmail.com](mailto:marcelorodrigues.sme.goiania@gmail.com);

4 Especialista em Educação Inclusiva - FABEC, [romeulima15@gmail.com](mailto:romeulima15@gmail.com);

tísticos relativos à pesquisas, coleta e organização dos dados, probabilidade, cálculo de áreas e perímetros de figuras poligonais. No Módulo 3 desenvolveu-se a representação fracionária dos Números Racionais. O Módulo 4 contemplou as reflexões sobre a utilização e diversificação dos recursos e estratégias de ensino de matemática. As vagas disponibilizadas foram 330, se inscreveram 378 professores. Desse total, 257 (68%) tiveram direito à certificação. As avaliações dos cursistas foram realizadas de forma contínua e processual, considerando a participação e a realização de atividades nos encontros presenciais, assim como também no desenvolvimento das atividades complementares por meio do *Google Sala de Aula*. Durante o processo formativo, os cursistas registraram a satisfação em participar de um curso que possibilitasse o compartilhamento de conhecimento, favorecendo o crescimento pessoal e profissional, sendo sistematizado a partir do interesse apresentado pelos cursistas, sobretudo, nos comentários durante os encontros e avaliações.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Pedagogo, Educação Matemática, Processo formativo, Relato de experiência.

## INTRODUÇÃO

Este relato trata da ação formativa desenvolvida pela Gerência de Formação dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (GERFOR/SME), realizado em 2023, com os professores do 5º ano, denominada *Matemática em Foco*, promovendo reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem da matemática.

A ação formativa *Matemática em Foco* teve como objetivo geral subsidiar o trabalho dos professores pedagogos referência do 5º ano da rede municipal de Goiânia/GO, para que possam desenvolver ações pedagógicas junto aos estudantes, a fim de promover a recomposição, recuperação e o aprofundamento das aprendizagens do componente curricular de Matemática. Essa ação considerou os estudos de Pimenta (2005), Giroux (1986), Freire (1997, 2001), Vasquez (2011), dentre outros; a proposta do Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado) e do Material Estruturado Aprender Sempre.

Aliando teoria à prática, numa perspectiva de práxis docente, a ação formativa foi elaborada promovendo discussões sobre a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais (5º ano), para que esses pudessem refletir e avaliar o próprio trabalho, promovendo sua ressignificação. Neste sentido, Freire (2001, p. 42-43) ressalta que

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Nesta perspectiva, o curso foi estruturado em quatro módulos, além do encontro de abertura. Cada módulo foi organizado em dois encontros presenciais e as atividades complementares foram conduzidas de forma presencial e/ou através da Google Sala de Aula, uma ferramenta virtual de apoio à aprendizagem.

O Módulo 1 contemplou objetos de conhecimentos sobre os Números Racionais e Figuras Geométricas Espaciais. No Módulo 2 foram estudados conhecimentos estatísticos relativos ao desenvolvimento de pesquisas, coleta e organização dos dados. Também neste módulo foram abordados objetos de conhecimentos acerca de probabilidade e do cálculo de áreas e perímetros de figuras poligonais. No Módulo 3 desenvolveu-se o conteúdo de representação fracionária dos Números Racionais. O Módulo 4 contemplou as reflexões sobre

a utilização e diversificação dos recursos e estratégias de ensino de matemática. Foram disponibilizadas 330 vagas, porém, inscreveram-se 378 professores, sendo que desse total, 257 (68%) obtiveram a certificação do curso.

As avaliações dos cursistas foram realizadas de forma contínua e processual, considerando a participação e a realização de atividades nos encontros presenciais, assim como também no desenvolvimento das atividades complementares por meio da *Google Sala de Aula*. Destaca-se que, durante o processo formativo, muitos cursistas registraram a satisfação em participar de um curso que possibilitasse o compartilhamento de conhecimentos, favorecendo o crescimento profissional e pessoal. Isso foi sistematizado a partir do interesse apresentado pelos cursistas, sobretudo, nos comentários durante os encontros e nas avaliações.

## METODOLOGIA

A ação formativa orientou-se por meio de uma organização que envolveu o trabalho coletivo, a ludicidade, situações problematizadoras, a *práxis* pedagógica, avaliação, a utilização de diferentes aplicativos pedagógicos, dentre outras reflexões que tiveram o intuito de (re)significar o trabalho dos docentes envolvidos.

A ideia é compreender o que ocorre na atividade docente, no seu trabalho, centralizando no que nos move como ponto de referência para compreender a dinâmica dos sujeitos e das instituições, considerando a *práxis* como uma atitude filosófica, que ultrapassa a concepção de atividade meramente utilitária, individual e auto suficiente (VÁZQUEZ, 2011).

Para atender a esses propósitos, a formação foi organizada com um encontro de abertura e oito encontros mensais de 4h, totalizando 36 horas realizadas na modalidade presencial, e 14 horas de atividades complementares que foram desenvolvidas na plataforma *Google Sala de Aula*, perfazendo 50 horas. A carga horária do curso totalizou 50h: sendo 36h destinados aos encontros presenciais e 14h em atividades complementares (leitura de artigos, *Google Forms*, trabalhos), conforme apresentado no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1:** Conteúdo Programático

Módulos		CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	C.H.	CRONOGRAMA
Abertura		Apresentação da ação formativa;	4h	3ª semana/ Fevereiro
Módulo 1	1º encontro	Números racionais: suas representações e aplicações no sistema monetário brasileiro.	4h	3ª semana/ Fevereiro
	2º encontro	Figuras Geométricas/Identificar regularidade nas contagens de faces, vértices e arestas de prismas e pirâmides, medidas de contorno das figuras planas e ângulos/identificar ângulos retos e não retos.	4h	2ª semana Março
Módulo 2	3º encontro	Pesquisa, coleta e organização dos dados por meio de tabelas e gráficos; cálculo de probabilidade; área e perímetro de figuras poligonais.	4h	2ª semana Abril
	4º encontro	Grandezas (comprimento, massa e capacidade), as suas unidades de medidas padronizadas ou não e seus respectivos instrumentos de medida.	4h	1ª semana Maio
Módulo 3	5º encontro	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica	4h	3ª semana Junho
	6º encontro	Números racionais (reconhecimento; significado; leitura; representação na reta numérica e equivalência).	4h	2ª semana Agosto
Módulo 4	7º encontro	Variação de proporcionalidade direta e inversa entre duas grandezas, a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais e a ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas.	4h	3ª semana Setembro
	8º encontro	Socialização de recursos e estratégias de ensino tais como: desafios, jogos, teatro, música, curiosidades, textos, etc.	4h	1ª semana Dezembro
Carga horária presencial/Encontros			36h	
Atividades complementares (google sala de aula)		Artigos, <i>google forms</i> , planos de aula	14h	Fevereiro/ Dezembro
Carga horária total do Curso			50h	

**Fonte:** elaborado pelos autores.

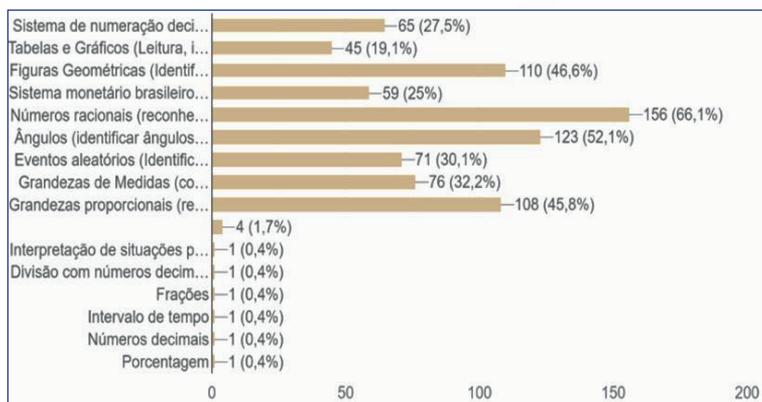
O planejamento da ação formativa considerou as opiniões e sugestões dos professores/cursistas visando o aperfeiçoamento da prática pedagógica, de acordo com as suas necessidades relativas aos objetos de conhecimento da

matemática. Foram realizadas pesquisas pelo formulário do *google forms* com sugestões acerca dos objetos do conhecimentos previstos em cada bimestre, relacionados de acordo com o material estruturado Aprender Sempre (material referência utilizado pela rede municipal de educação). Com base nessas pesquisas foram selecionados os objetos de conhecimento mais votados para o planejamento dos encontros de cada módulo.

Os objetos de conhecimentos trabalhados em cada módulo, foram escolhidos pelos professores por meio de formulários google, sendo que os objetos de conhecimento para o módulo 1 foram escolhidos na inscrição do cursista para a ação formativa, enquanto que os objetos de conhecimento escolhidos para os módulos 2, 3 e 4, foram escolhidos nos últimos encontros dos módulos 1, 2 e 3 respectivamente.

Em relação aos objetos de conhecimento listados de acordo com o 1º Bimestre do Material Estruturado Aprender Sempre, os professores escolheram em sua maioria Números Racionais (66,1%) e Ângulos (52,1%) respectivamente para serem estudados no Módulo 1 da ação formativa, conforme figura 1 a seguir. Nesse sentido, compreendemos que os professores possuíam dificuldades de aprendizagem históricas referente aos Números Racionais.

**Figura 1** - objetos de conhecimentos do Módulo 1 - Matemática em Foco.

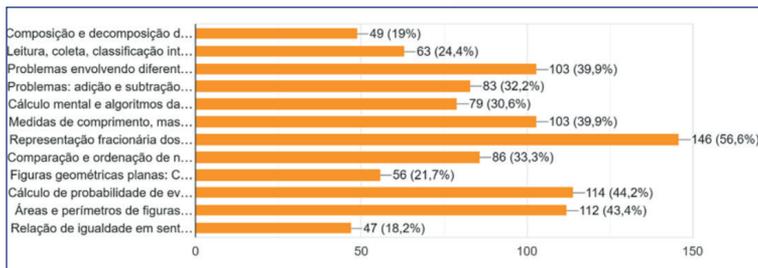


**Fonte:** elaborado pelos autores.

Para o 2º bimestre, seguindo o mesmo critério da listagem dos objetos de conhecimento, foram escolhidos pelos professores/cursistas a representação fracionária dos Números Racionais (56,6%) e cálculo de probabilidades de eventos (44,2%) respectivamente, conforme figura 2. Os números racionais

apresentam-se como um conteúdo em que os professores apresentam dificuldades desde a educação básica, passando pela graduação.

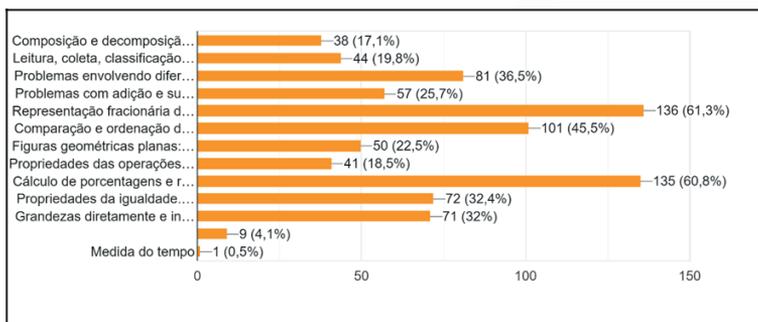
**Figura 2** - objetos de conhecimentos do Módulo 2 - Matemática em Foco.



**Fonte:** elaborado pelos autores.

Para o 3º bimestre, novamente os números racionais foi o objeto de conhecimento mais escolhido (61,3%) para ser estudado no módulo 3 da ação formativa, seguido por cálculo de porcentagens (60,8%), de acordo com a figura 3. Após a análise dos objetos escolhidos identificamos que o objeto de conhecimento acerca dos Números Racionais, apresentava-se verdadeiramente como uma lacuna que precisava ser preenchida na formação.

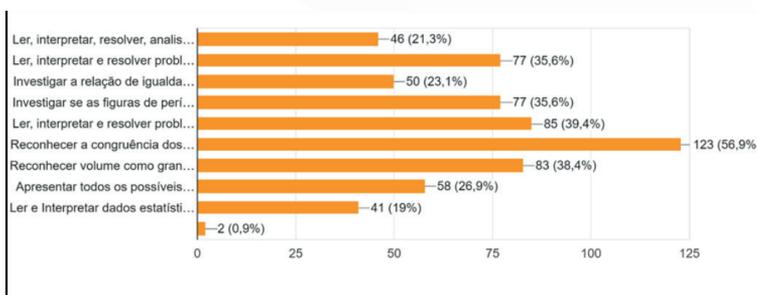
**Figura 3** - objetos de conhecimentos do Módulo 3 - Matemática em Foco.



**Fonte:** elaborado pelos autores.

No 4º bimestre, os professores selecionaram o reconhecimento dos ângulos e a proporcionalidade dos lados dos polígonos semelhantes (56,9%) além de ler, interpretar e resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais (39,4%) de acordo com a figura 4 a seguir.

**Figura 4** - objetos de conhecimentos do Módulo 4 - Matemática em Foco.



**Fonte:** elaborado pelos autores.

O desenvolvimento desses objetos de conhecimento foi trabalhado coletivamente pelos formadores e cursistas, por meio de aulas dialogadas, apresentações e a utilização de metodologias que favoreceram o processo de ensino-aprendizagem da matemática, na perspectiva da Educação Matemática. Para isso, pôde-se lançar mão de recursos:

- Audiovisuais;
- Jogos matemáticos;
- Atividades coletivas;
- Recursos digitais, tais como *Google Formulário*, *Kahoot*, apresentação de slides, dentre outros;
- Criação e desenvolvimento de materiais pedagógicos.

As atividades complementares foram disponibilizadas por meio da plataforma de apoio à aprendizagem (*Google Sala de Aula*), desenvolvida em um ambiente virtual, que promoveu a interação entre cursistas e formadores, além do acompanhamento das atividades realizadas pelos cursistas, como:

- Análise reflexiva de textos e artigos científicos;
- Vídeos sobre as temáticas trabalhadas;
- Elaboração e aplicação de atividades pedagógicas;
- Materiais pedagógicos;
- Atividades avaliativas.

Considerando a flexibilidade nas dimensões tempo e espaço, a disponibilização da sala de aula virtual *Google Sala de Aula* permitiu a cada professor/cursista definir seu horário de estudo e realização das atividades complementares.

## TECENDO RESULTADOS E REFLEXÕES

A ideia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento:

A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1997, p. 20).

Pressupõe-se que o potencial da reflexão é algo inerente a cada um de nós, onde não há modelo a ser seguido. Cada um possui um método e uma prática para realizar seu registro. Segundo Freire (2001, p. 39) “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Por isso, não basta apenas pensar e refletir, é preciso que tal reflexão possibilite ao professor referência do 5º ano da rede municipal de Goiânia/GO a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades e histórias. Ainda considerando o pensamento de Freire (2001), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer.

Nessa perspectiva, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Os resultados da ação formativa *Matemática em Foco* foram avaliados de acordo com o alcance dos objetivos propostos, para que se pudesse rever processualmente os conhecimentos e as atividades realizadas. Nesse sentido, foram consideradas todas as reflexões apresentadas no conteúdo programático dessa ação, possibilitando o diálogo teoria-prática, numa perspectiva de *práxis*

pedagógica transformadora. Os encontros abordaram os principais conteúdos dos quatro volumes do material Estruturado Aprender Sempre, alinhados ao DC-GO Ampliado (documento curricular de rede municipal), buscando auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem da matemática.

O percurso avaliativo da formação foi delineado e construído a partir dos encontros. Para avaliar a compreensão dos objetos de conhecimento trabalhados nos encontros, os cursistas participaram ativamente das atividades propostas e realizaram as atividades na plataforma *Google Sala de Aula*.

A avaliação dos cursistas nos encontros presenciais deu-se por meio da participação, engajamento nas atividades propostas e autoavaliações nas quais os participantes fizeram uma reflexão sobre o curso, bem como sobre seus conhecimentos em relação aos conteúdos estudados em cada encontro. Na plataforma a avaliação aconteceu por meio do desenvolvimento das atividades complementares e avaliação de aprendizagem no final de cada módulo, que compuseram sua nota de aproveitamento para fins de certificação.

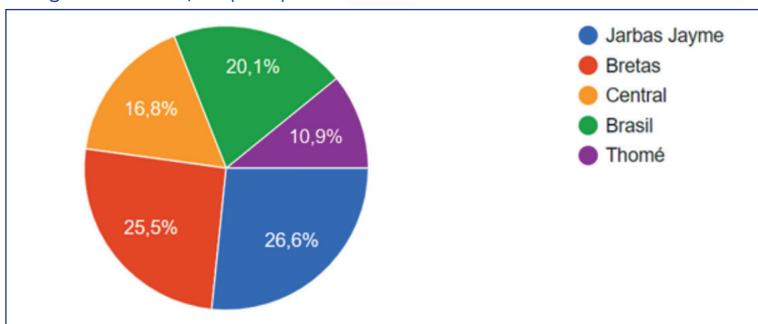
Os cursistas avaliaram cada encontro mediante instrumento elaborado pelos formadores. A avaliação geral do curso foi realizada por meio de outro instrumento específico, cuja finalidade foi de sistematizar as impressões e as reflexões dos cursistas acerca do curso. No movimento deste curso, consideramos as diversas ações envolvidas no processo formativo apresentadas a seguir:

### **AValiação da Ação Formativa pelos Professores/Cursistas:**

A avaliação dos professores na ação formativa foi delineada e construída no decorrer do curso, mediante a participação nas atividades avaliativas propostas, nas quais os cursistas refletiram sobre o desenvolvimento do curso e dos conhecimentos acerca dos conteúdos estudados.

As instituições de ensino e os professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia estão organizados em cinco Coordenadorias Regionais de Educação (CRE): Central, Maria Thomé Neto, Maria Helena Batista Bretas, Jarbas Jayme e Brasil Di Ramos Caiado. O quantitativo de cursistas que realizaram a avaliação da ação formativa *Matemática em Foco*, estão distribuídos por CRE de acordo com a figura 5:

**Figura 5:** Participação na avaliação da ação formativa *Matemática em Foco*, pelos cursistas por Coordenadoria Regional Educação (CRE).



**Fonte:** Elaborado pelos professores autores.

A categoria participação dos professores/cursistas em espaços de formação continuada na perspectiva da Educação Matemática, pode ser considerada resultado da identificação de interesses comuns e de possibilidades de compartilhar problemas, experiências, objetivos e metodologias de ensino. Essa identificação pressupõe a participação de trabalho conjunto de professores. Assim ocorrendo, estes se sentem dispostos a “compartilhar espontaneamente algo de interesse comum, podendo apresentar olhares e entendimentos diferentes sobre os conceitos matemáticos e os saberes didático-pedagógicos experienciais relativos ao ensino e à aprendizagem da matemática”, (Fiorentini, 2004, p. 54).

Quanto à avaliação do desenvolvimento da proposta da ação formativa foi utilizado como instrumento um formulário específico do *Google Formulário* para avaliar as ações desenvolvidas, possibilitando posterior análise da equipe formativa, segundo as categorias representadas no Quadro 2 a seguir.

**Quadro 2:** Proposta formativa desenvolvida.

PROPOSTA FORMATIVA DESENVOLVIDA	SIM	PARCIAL	NÃO
O objetivo do curso “Subsidiar o trabalho dos professores pedagogos referência do 5º ano, para que possam desenvolver ações pedagógicas junto aos estudantes, a fim de promover a recomposição, recuperação e o aprofundamento das aprendizagens do componente curricular de Matemática” foi atingido?	98,9%	1,1%	-
Os conteúdos e atividades desenvolvidas no curso foram coerentes com o objetivo do curso?	99,5%	0,5%	-
Os conteúdos e as atividades desenvolvidas contribuíram com a sua prática pedagógica?	98,4%	1,6%	-

PROPOSTA FORMATIVA DESENVOLVIDA	SIM	PARCIAL	NÃO
As metodologias e recursos utilizados articularam-se aos objetivos do curso?	99,5%	0,5%	-
O curso contribuiu com a utilização do material estruturado Aprender Sempre em sala de aula, melhorando o trabalho pedagógico?	96,2%	3,8%	-
A ação formativa favoreceu a interação e a socialização de experiências entre os cursistas e entre os formadores e cursistas?	99,5%	0,5%	-

**Fonte:** elaborado pelos autores.

A categoria proposta formativa abrange os aspectos relacionados às ações desenvolvidas no decorrer do processo do curso *Matemática em Foco*. Compreendemos que para a formação continuada do professor se efetivar, faz-se necessária uma proposta formativa que tenha como base a reflexão crítica, na perspectiva de *práxis*, que contribua para o exercício profissional e a construção da identidade do educador. Nesse sentido, Dourado (2015, p. 313) preconiza as condições para que a formação continuada se efetive, tal como se segue:

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades.

Além dessas questões objetivas, foram elaboradas no mesmo instrumento, duas questões discursivas que favoreceram as considerações e sugestões subjetivas dos professores sobre as contribuições do curso *Matemática em Foco* para o trabalho docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia/GO e em relação aos possíveis temas a serem abordados em uma próxima ação formativa. As questões e as respostas dos professores/cursistas estão apresentadas no Quadro 3 a seguir.

**Quadro 3:** Questões discursivas: relevância da formação continuada.

<ul style="list-style-type: none"> <li>1. O curso contribuiu para a qualificação de sua atividade docente na RME de Goiânia? Por quê?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2. Você gostaria que essa ação formativa continuasse no próximo ano letivo para o 5º ano e/ou para outros anos? Se sim, aponte os temas de seu interesse ou sugira outros temas para as ações formativas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Por ser um facilitador do conteúdo que por vezes temos dificuldade na compreensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, jogos e raciocínio lógico.</li> <li>Sim. Se o material permanecer.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim. Pois proporcionou um melhor desenvolvimento pedagógico em relação às atividades lúdicas e práticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim. Que a vertente matemática continue nos próximos anos.</li> <li>Sim. Grandeza e proporção/ Fração e números decimais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Me ajudou a buscar novos recursos e metodologias em sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sempre é bom formações que envolvam nossa prática pedagógica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, porque me trouxe muito aprendizado, além de me auxiliar nas atividades diárias da sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim. Grandeza e proporção, números decimais e suas transformações.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim... pois trouxe esclarecimentos sobre algumas dúvidas e dificuldades de entender algumas questões na apostila.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, seria ótimo continuar com essa formação e que fosse estendida às demais séries.</li> <li>Sim, geometria</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, porque aprendi muitos conteúdos que eu não tinha muito domínio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim. E sugiro a ampliação para outros anos. Há na rede uma aversão em relação a matemática por parte de muitos pedagogos que priorizam o português em detrimento da matemática. Essas formações podem desmistificar e tornar o ensino da matemática mais leve e lúdico.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, porque trouxe clareza e também podemos perceber que a matemática vai além de só fazer cálculos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim. Eu gostaria muito que este curso se estendesse às demais turmas, pois na verdade, o professor deve sempre estar em busca de melhorar, em busca do conhecimento e ser um eterno pesquisador, pois a escola só muda e tbm melhora com com profissionais conscientes de seu papel que é o de levar a seu aluno, o conhecimento.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, porque contribui para ampliação dos conhecimentos matemáticos, principalmente as dúvidas com o Caderno Aprender Sempre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim. O tema que mais me interessa ainda são números decimais nas formas fracionárias pois ainda tenho dúvidas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim. Pois consegui compreender alguns pontos em questão repassando com mais clareza para os meus alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para os outros anos e para os quintos anos, números fracionários.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, contribuiu de forma significativa. Pude aplicar em sala de aula de forma que favoreceu a aprendizagem dos estudantes.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Por que ampliou a diversidade de estratégias para a resolução das atividades.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sim, pois esclareceu dúvidas e avançamos em conhecimento matemáticos além das muitas estratégias e metodologias.</li> </ul>	

<p>• 1. O curso contribuiu para a qualificação de sua atividade docente na RME de Goiânia? Por quê?</p>	<p>• 2. Você gostaria que essa ação formativa continuasse no próximo ano letivo para o 5º ano e/ou para outros anos? Se sim, aponte os temas de seu interesse ou sugira outros temas para as ações formativas.</p>
<p>• Além de contribuir, foi um abrir de leque, demonstrando as inúmeras possibilidades de se trabalhar com a matemática em sala de aula. Saindo do tradicional e metódico. Realmente uma aprendizagem significa para os estudantes.</p>	<p>• Sim. Curso com mais encontros abordando os mesmos temas.</p> <p>• Sim! Com certeza irá agregar muito na formação dos professores.</p> <p>• Sim. Grandezas, números racionais, sistema monetário.</p>
<p>• Sim, porque mesmo você estando na área da educação há alguns anos pude perceber que as exatas trazem grandes novidades e formas de ajudar os nossos estudantes a ampliar os seus conhecimentos.</p>	<p>• Sim, principalmente direcionando para os objetos de conhecimento que são ministrados no decorrer do ano letivo. As formas geométricas e atividades de lógica agregaram bastante.</p>
<p>• Sim. Essa formação, em específico, contribuiu com minha prática trazendo novos conhecimentos e metodologias que foram úteis na sala de aula com meus alunos. A formação continuada é muito importante para qualificação do professor e isso reverbera na sala de aula.</p>	<p>• Sim. Tema: Associação entre teoria e lúdico no ensino da Matemática.</p>
<p>• Sim, pois de forma dinâmica e lúdica, enriqueceu meus conhecimentos matemáticos e foi um espaço onde compartilhamos diferentes estratégias para aprendizagem dos alunos.</p>	<p>• Sim, deveria ter para todas as séries. Com as dicas que obtive nesse curso consegui despertar mais interesse nos meus alunos pela matemática. Também me ajudou a esclarecer muitas dúvidas e a perder o medo de ministrar essa disciplina.</p>
<p>• Sim. Porque o curso de um modo geral, acredito que não tenha tirado apenas minhas dúvidas, como de muitos professores, orientando-os a levar para sua sala de aula, algo inovador e significativo aos nossos alunos no decorrer deste ano.</p>	<p>• De forma geral, eu penso que seria interessante que o curso perpassasse todos os conteúdos, até porque existem formas de abordar um conteúdo nuclear resgatando os conteúdos que orbitam em torno dele. Essa estratégia possibilita explorar vários conteúdos em um mesmo encontro.</p>
<p>• Porque foi de encontro com o momento que precisávamos trabalhar os conteúdos os quais apresentavam dificuldades e também nos ajudou na prova Brasil.</p>	<p>• Com certeza! Trabalhar com medidas de tempo, pois foi onde meus estudantes tiveram mais dificuldade.</p>
<p>• Sim! A troca de experiência e aulas dinâmicas trouxeram um olhar diferente em relação ao ensino aprendizagem de matemática.</p>	<p>• Acho importante esse curso desde o 1º ano do Ensino Fundamental para dar mais segurança aos pedagogos no ensino da Matemática. Poder trocar e aprender metodologias novas nesses cursos com certeza fará muita diferença nas aulas de matemática.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. O curso contribuiu para a qualificação de sua atividade docente na RME de Goiânia? Por quê?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2. Você gostaria que essa ação formativa continuasse no próximo ano letivo para o 5º ano e/ou para outros anos? Se sim, aponte os temas de seu interesse ou sugira outros temas para as ações formativas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sim, seria muito importante que a formação continuasse, pois contribui muito com a prática pedagógica dos professores.</i></li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores.

Adiante apresentamos na figura 6 alguns registros dos momentos formativos *Matemática em Foco*, realizados com os professores referência do 5º ano da rede municipal de Goiânia/GO.

Figura 6: Momentos formativos



Fonte: acervo pessoal dos professores formadores.

Compreendemos que a formação continuada “[...] se funda na prática de analisar a prática” (Freire, 1997, p.72). Nesse movimento de análise e reflexão, “[...] é possível perceber, embutida na prática, uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (Freire, 1997, p.72), ajudando o professor “a se tornar principais protagonistas do seu desenvolvimento profissional e do processo educacional” (Fiorentini; Nacarato, 2005, p. 9). Na condição de sujeito desse processo, ele (re)constrói novos saberes advindos da produção de seus conhecimentos e de seus pares, auxiliando-o a transpor obstáculos cotidianos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da matemática.

A cada encontro os cursistas destacaram oralmente e por escrito a necessidade de melhorar alguns pontos específicos, como a dificuldade em sair das escolas em dias de formação e a indefinição do espaço de formação pela Secretaria Municipal de Educação. O Quadro 4 a seguir apresenta alguns comentários dos cursistas:

**Quadro 4:** Fatores dificultadores para os cursistas.

- “O local poderia ser melhor!”
- “A localização dos encontros poderia ser a mesma. E não ficar trocando!”
- “O local não é de fácil acesso e a sala não tem a estrutura adequada.”

**Fonte:** elaborado pelos autores.

As mudanças na sociedade contribuem para novas demandas no contexto educacional, e conseqüentemente no âmbito da formação docente. Em decorrência disso, a formação continuada do professor tende a assumir diferentes esquemas estruturais que podem constituir permanente desafio para as redes (municipais e estaduais) e para a pesquisa no ambiente acadêmico (CUNHA, 2013).

Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem não se restringe aos muros escolares, nem às instruções específicas do conteúdo. Ele acontece por meio das relações constituídas na sociedade e em seu processo histórico-cultural. Os desafios da formação continuada do professor têm papel importante na configuração da escola como forma organizacional, nas relações interpessoais constituídas, na sua estrutura física e no espaço pedagógico.

Em nosso entendimento, o professor/cursista ao romper esses desafios por meio de um processo de formação continuada, tende a sanar as dúvidas e interrogações com base na pesquisa. Com esse olhar, ele pode (re)elaborar suas

crenças sobre o mundo, atribuir significado aos sentimentos diversos, (re)construir experiências, atribuir sentido às suas ações pedagógicas, convertendo-as em uma práxis emancipatória (Giroux, 1986) na busca consciente pela transformação de sua realidade e dos estudantes.

## **AValiação DO CURSO PELA COORDENAÇÃO**

A ação formativa *Matemática em Foco*, foi bem avaliada pela equipe de coordenação da GERFOR, uma vez que atingiu o objetivo proposto, o qual consistiu em refletir sobre a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais com relação ao trabalho desenvolvido em Matemática, articulando o Documento Curricular para Goiás Ampliado e o Material Estruturado Aprender Sempre.

Em relação ao número de concluintes, acredita-se que, conforme alguns apontamentos feitos nas questões discursivas da avaliação, foram evidenciados alguns fatores relacionados à organização interna das instituições Educacionais que podem ter dificultado a participação efetiva e continuada dos professores.

Para aqueles que conseguiram acompanhar a formação, o relato foi que esta contribuiu com a prática pedagógica e a ressignificação do processo ensino-aprendizagem por meio da utilização do material estruturado Aprender Sempre nas instituições de ensino. Em relação ao conteúdo e metodologia utilizada, algumas avaliações apontam a qualidade das discussões e clareza nos apontamentos.

## **AValiação DOS CURSISTAS PELA EQUIPE DE PROFESSORES FORMADORES**

As avaliações dos cursistas pelos professores formadores aconteceram durante os encontros com base nos estudos e diálogos, refletindo sobre sua ação pedagógica. Também considerou as atividades complementares na *Google Sala de Aula* que foram realizadas por meio da leitura de textos, artigos, questionários, planejamentos das aulas e avaliações.

Na perspectiva de Fernández (1991, p. 41), “para aprender, necessita-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos”. E a figura da equipe formadora merece destaque nesses momentos de interação porque, segundo essa autora, “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”

(Fernández, 1991, p. 52). E essa relação estabelecida nas ações desenvolvidas no curso *Matemática em Foco* poderá favorecer aos professores/cursistas uma formação emancipatória que o ajudará a superar mecanismos político-sociais e ideológicos dominantes.

O aspecto legal também foi analisado. O professor/cursista, para obter a certificação, necessitou obter frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento da carga horária do curso) e nota igual ou superior a 70, conforme está previsto no inciso 3º do Art. 25 do Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia - Lei nº 091 de 26 de junho de 2000.

## NÃO TERMINADO...

Diante do exposto, observa-se que essa ação formativa cumpriu o seu objetivo em subsidiar o trabalho dos professores pedagogos referência do 5º ano da Rede Municipal de Goiânia/GO, para que pudessem desenvolver ações pedagógicas junto aos estudantes, a fim de promover a recomposição, recuperação e o aprofundamento das aprendizagens do componente curricular de Matemática, articulando o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO) ao material estruturado Aprender Sempre.

Durante o processo formativo, muitos cursistas registraram a satisfação em participar de um curso que possibilitasse o compartilhamento de conhecimento, favorecendo o crescimento pessoal e profissional. Isso foi sistematizado a partir do interesse apresentado pelos cursistas, sobretudo, nos comentários durante os encontros e nas avaliações.

Compreendemos que a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois pode dotar os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (Pimenta, 2005, p.26).

Defendemos a articulação teoria-prática numa perspectiva de *práxis* no contexto formativo, em que as reflexões sobre a prática podem anunciar novas perspectivas no processo de formação de ser professor que, em oposição à racionalidade técnica, possa favorecer a racionalidade emancipatória (Giroux, 1986), cujo objetivo apóia a ação orientada para a liberdade e o bem dos sujeitos no âmbito individual e social. Neste sentido, a racionalidade emancipatória investe na prática da reflexão e, conseqüentemente, na prática da auto-reflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sociopolíticas e culturais nas quais as relações lineares e exploratórias não se identificam.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./ set. 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FERNANDÉZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Cultura, Formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo, Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEMFE/UNICAMP, 2005.

FIORENTINI, D. Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? In: **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

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

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.022

# CURRÍCULO CAPITAL E AÇÃO DOCENTE SUBVERSIVA

Fabrcio de Sousa Sampaio<sup>1</sup>

## RESUMO

O ser humano é um ser cultural, produto e produtor de sua segunda natureza: a cultura. Sua existêcia é construída e sentida pelos símbolos transmitidos e ressignificados com as transformações sociais e mudanças individuais que influenciam determinados grupos humanos caracterizando assim a grande diversidade socio-cultural existente. Ao enfatizar filosoficamente o ser humano e suas produções de sentido, o referido artigo de reflexão teórico-filosófica tenta analisar a crise civilizacional instaurada atualmente pelas práticas culturais engendradas pelo sistema capitalista para enfatizar o papel da educação frente a tal crise. Para tanto, dialogamos principalmente com Henry Giroux (1986), Stephen Ball (2004), Leonardo Boff (2004), Adorno (1995), Clara Mattei (2023) e Istvan Mészáros (2008). No âmago dessa crise, a educação vem sendo capturada pela ofensiva neoliberal e apontada como solução, entretanto de caráter mercantil, empreendedor e coisificador dos seres humanos e de suas relações. Em contrapartida, essa reflexão crítica, defende como um dos caminhos para solucionar a “desumanização” capitalista e o embrutecimento social, a emergência de uma educação emancipatória iniciada e praticada por uma ação docente denominada subversiva, totalmente diferente da docência conservadora e “desinteressada” da pedagogia tradicional, positivista e capital. A ação docente subversiva deve ser guiada por um pensamento crítico e dialético das relações de dominação existentes e objetivar a materialização de uma forma-

1 Doutor em Ciências Sociais pela UFRN. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Araiões. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís - Monte Castelo. E-mail: fabrcio.sampaio@ifma.edu.br .

ção crítica, solidária, democrática, ética, ambientalista, antirracista, antifascista e de reconhecimento das diferenças sociais e culturais.

**Palavras-chave:** Currículo, Ação docente, educação subversiva.

## INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser cultural, produto e produtor de sua segunda natureza: a cultura. Sua existência é construída e sentida pela mediação de símbolos transmitidos e ressignificados, historicamente, e transformados socialmente. Marcados existencialmente por um binômio fixação, reprodução e padronização cultural ou movimento, transformação e subversão cultural, os seres humanos constroem dispositivos sociais que estão incessantemente em disputa na definição das ordenações e/ou possibilidades de rupturas no interior das culturas e das sociedades.

Por ser estruturalmente ambíguo por natureza, o ser humano e social possui duas dimensões conflitantes que são explicadas por Leonardo Boff (2004) com a utilização dos termos *sapiens* e *demens*, ou seja, sabedoria e demência, bondade e maldade, *sim-bólico* e *dia-bólico*, bem e mal. A característica fundamental dessa natureza humana é que nunca alguém é totalmente mal ou inteiramente bom. São os estímulos e vivências culturais que desenvolvem mais uma ou outra tendência nos seres humanos. A energética prova de tal afirmação é a disseminação dos paradigmas de sociabilidade capitalista contemporâneos que, mesmo hegemônicos na extensão das sociedades mundiais, precisam manter sua legitimidade e fatalidade diante de inúmeras e invisibilizadas estratégias anticapitalistas e comunitárias atualmente. Evitar a disseminação do *sim-bólico*, da bondade e solidariedade é uma das principais estratégias políticas do sistema capitalista para sustentar sua dominação.

As relações sociais, no sistema do capital, foram desumanizadas pela concorrência, egoísmo, competitividade, individualismo e pela disseminação de uma lógica separatista com a natureza física ou meio ambiente. O que restou dessa desumanização e atomização são apenas relações embrutecidas marcadas pela mercantilização dos sentimentos, dos afetos e a exacerbação das ansiedades, medos e afetações negativas como mecanismos de sobrevivência e significação da existência humana na sociedade tais como a tolerância, a indiferença, o ódio e a barbárie. A maximização do lucro acima de todos e de tudo que é considerado ineficaz para o sucesso individual-financeiro, tais como o senso de solidariedade, comunidade e consciência ecológica, constitui o sentido da existência social do capital.

No plano internacional, o sistema do capital, para se manter, agrega à sua “[...] dimensão de destruição criativa uma produção destrutiva dos direitos e das

bases da vida mediante a corrosão do meio ambiente” (Frigotto, 2018, p.28). E para disseminar esse sentido, o capital se utiliza dos meios de comunicação e dos processos formativos em sua totalidade.

Intensificando a sua vida no consumo de mercadorias produzidas pela maquinaria capitalista, os seres sociais não se preocupam com o outro e o considera, em qualquer instância, um inimigo em potencial pelo simples fato de existir e vir a ameaçar o processo individual de acumulação de bens materiais ou simbólicos. Essa afirmação é ratificada pela disseminação das indiferenças dos sujeitos da contemporaneidade global em relação aos problemas sociais enfrentados pela maioria dos indivíduos nas mais variadas nações do planeta: fome e miséria social, violência urbana, assassinatos em massa e falta de acesso aos bens sociais básicos como educação, saúde, assistência social, saneamento, alimentação e saneamento públicos.

O neoliberalismo, enquanto projeto econômico-social e subjetivação do capital, justifica e prolifera esse sentimento de indiferença social através da culpabilização da vítima mediante operadores ideológicos do empreendedorismo, resiliência e meritocracia. Assim, os sujeitos sociais famintos, pobres, desempregados, assassinados e violentados por qualquer discriminação são culpados por não merecerem estar empregados em uma situação social favorável e não empreenderem através de um processo resiliente de transformar suas vidas sociais trágicas em algo positivo para o sucesso. De acordo com a subjetividade neoliberal, a miséria social e o sofrimento psíquico desses sujeitos são sintomas de seu fracasso, incompetência e falta de resiliência para existir no mundo do capital.

Segundo Boff (2004) o sintoma mais doloroso da crise civilizacional é o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, ou melhor, a falta de cuidado. Fenômeno este causado e arquitetado pelas estratégias de dominação e manipulação da mente humana, utilizadas pelo sistema capitalista, tais como: os modismos, a mídia, a propaganda e a proliferação de bens simbólicos construídos e interiorizados em um sistema cultural criado e desenvolvido para ser o “único” padrão legítimo de sociabilidade humana aceitável e inteligível. A educação formal e informal também integra esse conjunto de estratégias do capital.

A falta de cuidado é denunciada pela utilização de crianças como ‘combustível’ na produção mundial, na exorbitante quantidade de pobres, marginalizados e famintos, pelos excluídos do processo produtivo, na corrupção das instituições públicas, pelo excesso de violência, degradação da natureza e

carência de solidariedade, espiritualidade e compaixão com os problemas dos seres humanos menos favorecidos. Boff enfatiza as principais características da crise social corrente:

Um princípio de autodestruição está em ação, capaz de liquidar o sutil equilíbrio físico-químico e ecológico do planeta e devastar a biosfera, pondo assim em risco a continuidade do experimento da espécie *homo sapiens e demens*”.

[...] Recorre-se frequentemente à violência para resolver conflitos interpessoais e institucionais, normalmente superáveis mediante o diálogo e a mútua compreensão. Atulhados de aparatos tecnológicos vivemos tempos de impiedade e insensatez. Sob certos aspectos regredimos à barbárie mais atroz (Boff, 2004, p. 20).

No cerne dessa crise civilizacional, destacam-se duas crises intrinsecamente importantes: a ética e a educacional. Não é à toa que no cenário mundial os debates éticos acontecem constantemente e os estudos sobre a educação percebem a importância de dialogarem com os diversos saberes constituídos, para além do capital, para se pensar nas possíveis soluções.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é naturalmente agressivo e essa tendência à agressividade e à destruição constituirá no principal obstáculo para emergência e continuidade da civilização (Freud, 1997), esta, por sua vez, cria estratégias na luta contra essa tendência destrutiva humana que ameaça sua permanência. A estratégia fundamental civilizatória foi a constituição de uma infinidade de instituições sociais no intuito de moldar e controlar os comportamentos humanos. Dentre as principais podemos citar: a família, a religião, a educação, a moral e as instituições políticas (o Estado, por exemplo).

Das instituições acima todas se valem do princípio educativo para realizar seus objetivos seja de conformação e manutenção de uma dada ordem social ou de tentativas de construção de outra sociabilidade a partir da crítica e transformação/subversão social. A educação encerra geralmente duas finalidades: promover o *status quo* a partir da interiorização hegemônica de determinados sentimentos, ideologias, comportamentos, visões de mundo e possibilidades de futuro; ou fomentar, possibilitar e militar por estratégias para subverter os padrões de relacionamentos dominantes em uma perspectiva de ruptura e emancipação social e individual.

A função das escolas contra hegemônicas ou anticapitais é fornecer caminhos para se construir um ambiente escolar propício à finalidade emancipatória

da educação, visto que a sua atual finalidade de manutenção de uma ordem social capitalista está levando a sociedade para sua autodestruição e para o extermínio do meio ambiente. Nesse sentido, esse texto de revisão bibliográfica e, filosoficamente balizado, objetiva refletir sobre o sistema de relações sociais e o currículo do capital enfatizando o papel educativo tanto na reprodução desse sistema quanto na sua subversão a partir da centralidade da ação docente subversiva, crítica, emancipatória, solidária, democrática, ética, ambientalista, antirracista, antifascista e de reconhecimento das diferenças sociais e culturais

## METODOLOGIA

Esse artigo é constituído por reflexão teórico-filosófica que busca analisar a crise social e educacional instaurada pelo sistema capitalista neoliberal tanto para se manter em seu paradigma de exploração, dominação e acumulação de capital quanto para evitar projetos e ações que possivelmente possam romper com suas estruturas de sustentação. A educação, como alvo constante de contrarreformas, recebe atenção primordial do sistema capitalista para suprimir seu potencial emancipador e manter sua função de reprodução da ordenação social hegemônica. Para tanto, dialogamos principalmente com Rousseau (1992), Henry Giroux (1986), Stephen Ball (2004), Adorno (1995), Leonardo Boff (2004), Clara Mattei (2023), Cristian Laval (2019) e Istvan Mészáros (2008).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Rousseau nos dá uma pista a fim de refletirmos sobre o dilema ontológico educacional, é que “[...] ao invés de educar um homem para si mesmo, se quer educá-lo para os outros” (Rousseau, 1992, p. 12). A educação da sociedade erra tendendo para dois fins contrários e faz homens de duas caras “[...] parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmos” (Idem, p. 14). De que forma então podemos situar o objetivo educacional emancipatório a partir desse questionamento de Rousseau, a educação emancipatória deve objetivar uma educação do sujeito para si ou para os outros? A resolução desse dilema poderia se firmar na definição de uma finalidade da educação para si e para os outros: a liberdade, autonomia, criticidade e reconhecimento poderiam ser consideradas enquanto finalidades da educação para si; e a educação para os outros deveria objetivar a solidariedade, o cuidado, o

comunismo, o ecossocialismo, a empatia e a conscientização sobre todas formas de poder capital que destroçam a vida humana e social.

A educação, de forma geral, é sempre uma intervenção social que representa um agente de socialização cultural, que, às vezes é percebida porque é legitimada em um espaço específico – educação formal, e noutras situações ocorre tacitamente e sem delimitação espaço-temporal – educação informal. No espaço educativo, a força do currículo informal legitima o currículo formal, ou seja, são os valores, práticas e comportamentos exigidos durante a transmissão dos conteúdos escolares que materializam um projeto de educação e por sua vez um determinado projeto societário. Em outros termos, são as práticas e valores culturais interiorizados nos mais variados momentos da existência humana que possibilita o conformismo pelo modelo de educação formal instituído.

O objetivo da educação é constituir ou organizar o ser social em cada um de nós. Se “[...] pela cooperação e pelas tradições sociais é que o homem se faz humano” então o processo educativo é o processo de humanização do homem (Durkheim,1978, p.10). Cada sociedade determina o tipo ideal de homem [e mulher] a ser formado. Ela nos ensina acima de tudo, subordinar nossos interesses individuais em prol de outros como a lei, a moral, Estado e a religião (Idem, p. 45). A obra da educação é que “[...] agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social” (Durkheim,1978, p. 42).

A racionalidade positivista dominante do capital parte destas considerações e concebe as escolas como espaços de transmissão de conhecimentos, habilidades, competências e práticas comportamentais necessárias para a integração do indivíduo na sociedade capitalista. O objetivo da escolarização capital é conformar, ajustar e adaptar os jovens no meio social. O conhecimento é dado e memorizado sem questionamentos. As relações entre professor e aluno são mecânicas, não há envolvimento afetivo, e o resultado de tais relações, que é a aprendizagem, deve ser medida estatisticamente a fim de controlar seus avanços e fracassos. Nos termos do capital, “[...] educação significa o processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los a sua aceitação passiva” (Mészáros, 2008, p. 17).

A educação, que poderia ser a alavanca essencial para a mudança se transformou em uma peça do processo de acumulação de capital e de “[...] estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto

sistema de classes”. De instrumento de emancipação humana é mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema (Sader, 2008, p. 15).

No currículo positivo ou tradicional, o saber é disciplinar, bancário e fragmentado. Não há preocupação de como o conhecimento é produzido. A subjetividade, as histórias de vida e a participação do sujeito é negligenciada, pois em uma sociedade capitalista, resquícios de democracia e libertação devem ser apagados.

As práticas curriculares de estruturação das rotinas escolares funcionam como formas de controle social ao passo que socializam por meio de normas e valores os quais não são questionados. Neste sentido a análise do currículo oculto, “[...] como sendo as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”, faz-se necessário não só como “veículo de socialização” e “órgão de controle social”, mas também como instrumento de exame dos pressupostos e interesses silenciados no discurso e práticas do cotidiano escolar (Giroux, 1986, p.71).

Na finalidade de reproduzir certos padrões de vida e manter a coesão social através da escolarização, o sistema social dominante se utiliza de várias ferramentas tais como a ideologia, poder e dominação. A escola como dispositivo capital torna-se crucial na efetivação das ideias capitais, na alienação e aceitação das formas de poder capitalistas e na supressão ou eliminação de qualquer conteúdo disciplinar ou prática curricular que ameace a dominação capital. A ideologia como “[...] produção, interpretação e efetividade de significado” tanto “promove ou distorce o pensamento reflexivo e a ação” mobilizando os indivíduos para determinadas práticas e formas de conscientização (Giroux, 1986, p. 95). O poder ideológico se efetiva na naturalização de valores, normas, ideias e representações tanto na consciência quanto inconsciência dos indivíduos. Entretanto há contestações das classes as quais se direcionam as forças de determinação políticas e econômicas da vida social. Entretanto, as escolas não são apenas espaços de instrução e de reprodução da sociedade de mercado, mas também espaços de luta, crítica e resistência. Elas são constantemente controladas pelo Estado, através das políticas educacionais atualmente dominadas por imperativos neoliberais, que se efetivam por tornar os cidadãos dependentes das suas determinações, ideologias e normas de comportamentos.

O capitalismo transformou tudo em mercadoria e a educação, assim como nossos sentimentos, afetos e ideologias não escaparam dessa transformação. O

neoliberalismo, enquanto fase contemporânea de desenvolvimento e proliferação do sistema capitalista mundial, mercantiliza os processos formativos e os bens públicos em sua totalidade. É a norma neoliberal, ou melhor, “a racionalização do capital transformada em lei social geral” (Laval, 2019, p.9), a grande responsável, pela maioria da degradação mundial das condições de vida e trabalho e deterioração das instituições universitárias, educacionais e científicas.

A racionalidade governamental neoliberal promove a competição generalizada como norma de conduta, a empresa como modelo estrutural de subjetivação e o mercado como princípio de governo de si e dos indivíduos. O mercado, nesse cenário, atua como norma para a subjetividade e para os Estados (Dardot; Laval, 2016). Como ordenador de todas as relações sociais, o mercado dissemina além desta competição generalizada, uma luta econômica de uns contra os outros em que as desigualdades sociais são justificadas e o indivíduo se autopercebe e se comporta como uma empresa (Dardot; Laval, 2016).

A escola pública já está sujeita inteiramente às demandas das empresas e dos consumidores e tende a se dissolver, sob muitos aspectos, na lógica mercantil e tecnocrática. As missões escolares, os conteúdos e práticas pedagógicas passaram por mudanças tão profundas que podem transformar a instituição escolar em uma prestadora de serviços que atende “interesses” e “necessidades” de indivíduos atomizados que buscam maximizar suas vantagens pessoais (Laval, 2019, p. 303).

Ball (2004) defende que as políticas sociais e educacionais estão sendo legitimadas em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica ao desenvolver habilidades e capacidades exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (p. 1109). O Estado, nos últimos anos, passou de provedor para regulador e auditor, avaliando os resultados das operações autorizadas. O autor também destaca a performatividade como facilitador do monitoramento estatal e mercantilizador do trabalho do setor público. Por conseguinte, o ato de ensinar sofre profundas mudanças com o “novo panopticismo da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência)” (Ball, 2004, p. 1118).

Nesse contexto, as políticas educacionais buscam materializar o currículo capital, ou seja, o percurso formativo marcado pelo conjunto de aprendizagens, práticas, saberes e conhecimentos alinhado com o sistema capitalista e com a finalidade de sustentar e justificar esse sistema. Esse currículo objetiva a formação e a proliferação do ‘sujeito neoliberal’ ou ‘sujeito empresarial’ que, além de

competitivo, governa a si mesmo a partir do modelo da empresa, considerada como lócus de realização pessoal e de conjugação do “[...] desejo de realização pessoal dos indivíduos, seu bem-estar material, o sucesso comercial e financeiro da “comunidade” de trabalho e sua contribuição para a prosperidade geral da população” (Dardot; Laval, 2016, p. 323). Esse ‘sujeito neoliberal’ ou ‘empreendedor’ imerso no contexto social de competitividade como maximização de seu capital humano tem como tarefa social vital a autossuficiência, às vezes desumanamente reivindicada socialmente, antes mesmo de ele atingir a vida adulta (Dardot, Laval, 2016).

Estudantes e profissionais da educação, assim como as instituições de ensino são instigadas a competirem entre si em um “torneio” sobre o qual a chegada nas primeiras colocações pode resultar em premiações, títulos ou reconhecimento público. O currículo repleto de conteúdos úteis para inserção no mercado de trabalho ou preparação para a vivência do capital torna-se o dispositivo educacional de interiorização e materialização dessa competição neoliberal que desqualifica qualquer conteúdo, valor ou afeto que questione a ordenação social vigente ou a política educacional neoliberal: “[...] os valores da política mercantil legitimam ações como empreendimento, competição, excelência, ao passo que inibem outros, a justiça social, equidade e a tolerância ( Ball, 2004, p.1119).

Outro mecanismo de poder e dominação que faz parte dos imperativos de controle, além da ideologia praticada e reproduzida nas escolas, da coerção e repressão estatal efetivadas pelos decretos, leis e políticas educacionais e do currículo oculto das instâncias escolares, é o que Adorno (1995) chamou de indústria cultural. A principal estratégia do capitalismo é fomentar uma dependência profunda e exclusiva do homem frente às suas mercadorias. Nesse sentido, o avanço tecnológico é o parceiro mais importante deste sistema, pois cria inúmeras possibilidades técnicas de transformação e criação de novas mercadorias com a finalidade de manter intacta, disfarçada e atraente a situação vigente alienante.

Adorno (1995) concebe a indústria cultural como um dos principais mecanismos de controle e dominação da sociedade contemporânea, que é, segundo Wolfgang Leo Maar, a cultura totalmente convertida em mercadoria. Os ideais de universalidade, padronização e semelhança caracterizam genericamente este mecanismo. A indústria cultural baseia-se principalmente na disseminação de bens padronizados com a finalidade de satisfazer as necessidades dos con-

sumidores 'reduzidos a um simples material estatístico'. E suas manifestações objetivam atingir o mundo inteiro e coisificar tudo, alienando os homens na aceitação e consumo de produtos que reproduzem aquilo que se diz essencial na vida social. Através da indústria cultural os seus consumidores são aprisionados em corpo e alma em um processo dominante de tal forma que a resistência é altamente sucumbida por causa da identificação com a necessidade produzida:

Os ditames da racionalidade positivista e a consequente mutilação do poder da imaginação estão incorporados também nas formas que moldam as mensagens e o discurso da indústria cultural. Seja no excesso de enredos, piadas ou histórias repetidas, seja no ritmo rápido de desenvolvimento do filme, a lógica da padronização reina absoluta. A mensagem é o conformismo, e o meio para sua obtenção é a diversão, que orgulhosamente se apresenta revestida da fuga do pensamento crítico. Sob a égide da indústria cultural, o estilo se apodera da substância, e o pensamento é banido do tempo da cultura oficial (Giroux, 1986, p. 43).

A diversão é o meio pelo qual a indústria cultural controla os consumidores, pois após o trabalho fatigante, a fuga é o ócio que se transformou em um conjunto de atrações culturais objetivando o prazer e a alegria massacrados pelo cotidiano mecanizado. Na verdade, divertir significa esquecer a situação de exploração, sofrimento e angústia que existe, ou seja, libertar-se pelo menos por um instante do processo social vigente. Mas a liberação permitida pela cultura de massas é a do pensamento como negação em que os bens culturais exercem o papel de confirmar, distraidamente, a continuidade da realidade aterrorizante a que se tenta escapar, evitando, desta forma, a heterogeneidade e a criação de diversões contrárias aos produtos e espetáculos padronizados da indústria cultural. A indústria cultural transformou a humanidade inteira em clientes e empregados convivendo numa estrutura social legitimada como imutável, necessária e única onde reina a padronização e os estereótipos daquilo que é interessante na continuidade da mesma. O indivíduo passou a ser uma simples mercadoria que se pode explorar e condicionar a uma universalidade. Toda individualidade foi monopolizada e estereotipada com fins comerciais, por isso que o estereotipado substitui tão gloriosamente o individual. Com o seu elixir da vida – a publicidade, a crítica e o respeito, bem como as mais íntimas reações das pessoas foram completamente reificados pela indústria cultural. É tão claro o triunfo da publicidade frente aos consumidores que a compulsão pelas mercadorias culturais se tornou o princípio vital da humanidade.

A educação e a escola não escaparam da mercantilização capitalista. O currículo capital busca entreter os indivíduos para disseminar os valores, práticas e sentidos de vida capitalistas. Nesses termos, o currículo precisa ser consumível, as aulas “dinâmicas” e os professores e as professoras “animadore(a)s de palco”. A busca pelo saber multifacetado e multidisciplinar por intermédio de uma aprendizagem demorada e aprofundada nos mais diferentes conhecimentos científicos e pelas diversas manifestações culturais da humanidade foi desqualificada pela ordenação social do capital principalmente através da digitalização e plataformação da vida social. As redes sociais inauguram e intensificam a disseminação de sujeitos codificadores de mensagens rápidas e consumidores de imagens e formas de comportamento padronizados. Na atualidade, um dos sintomas da crise educacional e social é definido pela constatação de Emir Sader (2008), uma convivência de massa de informações disponíveis e incapacidade insuperável de interpretar os fenômenos, ou seja, um ‘novo analfabetismo’, “[...] porque é capaz de explicar, mas não de entender [...]” (Sader, 2008, p.17).

a diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital. É essa atividade que Istvan Mészáros chamou de ‘contrainteriorização, de ‘contraconsciência’, um processo de ‘transcendência positiva da autoalienação do trabalho’ (Sader, 2008, p. 18)

A indústria cultural nas plataformas influenciou não apenas as relações educacionais quanto as relações sociais mais amplas. O império da diversão, ao lado da empresa como moldura de sociabilidade, vem modificando subjetividades, sociabilidades, projetos societários, currículo e políticas educacionais e sociais. Assim, a interpretação e o pensamento crítico foram desqualificados na sociedade capitalista digital para ceder espaço para o espetáculo como forma de perceber o mundo e a si mesmo. A solidariedade social, a empatia com os problemas dos outros e o cuidado com o meio ambiente somente recebem audiência rápida se transformados em espetáculo para arrecadar engajamento ou visibilidade. Esses valores anticapitais não são reconhecidos e nem interiorizados em um cenário de competitividade e busca por autossuficiência pelo simples fato de serem contraditórios com a norma neoliberal cujo valor supremo é a empresa como modelo de existência social e individual.

Pensar a sociedade nesse contexto que Adorno considera como obscurantismo é se remeter à possibilidade de emergência de uma realidade social baseada na emancipação ou esclarecimento da humanidade contra o capitalismo tardio e os seus mecanismos de dominação. Essa emancipação só será possível, conforme Adorno, através da educação.

Mészáros destaca as nobres utopias educacionais, formuladas anteriormente, do ponto de vista do capital, que precisaram permanecer dentro dos limites da perpetuação dos domínios do capital “como modo de reprodução social metabólica”. As posições críticas dos bem intencionados se limitavam a desejar ‘reformas educacionais’ que tinham como propostas remediar os piores efeitos “[...] da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (Mészáros, 2008, p. 26). Para ele, a razão do fracasso desses esforços que objetivaram instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais reconciliadas com o capital, consistia e consiste no fato de que “[...] as determinações fundamentais do sistema do capital serem “irreformáveis””: “[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente ‘incorrigível’” (Mészáros, 2008, p.27). Em termos estruturais fundamentais, “[...] o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema” (Mészáros, 2008, p. 27).

A atual reforma do ensino médio, ou da educação nacional<sup>2</sup> em todos os seus níveis, representa uma demonstração contemporânea do tipo de reformas tuteladas pelo capital que objetivam blindar o sistema educacional neoliberal de possíveis intervenções ou mudanças que ameacem a hegemonia do sistema capitalista. Ao focalizar na pedagogia das competências, no empreendedorismo e na meritocracia, essa reforma promove, ao excluir a obrigatoriedade de disciplinas científicas, reduzir carga horária científica e priorizar um ensino pragmático e dependente de uma formação para trabalho ou ocupações simples, a

2 Uma vez que o seu principal dispositivo é a BNCC, que vem definindo um conjunto de competências para a educação do capital, não apenas está direcionada para a educação básica, mas sobretudo para a formação docente.

legitimidade da dualidade estrutural da educação no Brasil e a hegemonia ideológica e prática na sustentação da “ordem do capital” (Mattei, 2023).

Para Mészáros, ao limitar a mudança educacional radical a corretivos interesses do capital significa “[...] abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. E é uma contradição procurar reformas sistêmicas na estrutura do sistema do capital. É necessário “[...] romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27), pois a educação institucionalizada, especialmente os últimos 150 anos, serviu para “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também geral e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, [...]” (Mészáros, 2008, p. 35) como se não tivesse outra alternativa a essa gestão de sociedade via dominação estrutural e subordinação hierárquica imposta.

A crise da escola, fruto de múltiplos fatores conjugados e de expressão da decomposição social do capitalismo global, requer um “movimento de refundação da instituição” (Laval, 2019, p. 304). Essa crise mostra uma contradição clara entre o acesso à cultura, necessário para jovens de origem camponesa e operária, e as restrições sociais, materiais, simbólicas e culturais que impedem o acesso a eles à cultura: “a crise da educação é uma crise de legitimidade da cultura, quando esta última tende a se dobrar a imperativos de utilidade social e rentabilidade econômica” (Laval, 2019, p. 304).

Em pleno século 21, mesmo depois do reconhecido valor da teoria crítica, Adorno, Horkheimer e Marcuse, Habermas, Freire e Giroux, para não citar outros adeptos da educação para transformação social, nossa educação pública, senão particular, continua enciclopédica, positivista, bancária e tecnicista, salvo raras exceções de práticas curriculares na extensão da sociedade brasileira. A hegemonia desse projeto educacional pode ser explicada pela continuidade da dominação social capitalista que reconhece o sistema educacional como principal mecanismo de interiorização de seus valores, práticas e sentimentos tanto de proliferação do sistema quanto para conformação e internalização passiva e acrítica.

Giroux (1986) reconhece que, por mais que a teoria crítica seja de fundamental importância para se analisar as relações entre as determinações estruturais e ideológicas e as escolas como agentes de reprodução social e cultural, os teóricos críticos ao defenderem a cultura como “um momento político

“poderoso no processo de dominação” caem num paradoxo de enfatizar a “natureza esmagadora e unilateral da cultura de massa enquanto força dominante” e não valorizam a ação humana, pois “os seres humanos não apenas fazem história, eles também fazem as limitações, e é desnecessário dizer, eles também as desfazem. É preciso lembrar que o poder é uma força a um tempo capacitadora e limitadora, como Foucault (1980) salientou” (Giroux, 1986, p. 58). É apostando nesta capacidade humana de refazer o processo histórico através de um pensamento crítico e dialético que o mobilize para o agir subversivo que se encontra o pré-requisito vital para a emergência de uma sociedade diferente: “os que lutam contra os domínios do capital-opressão, dominação, exploração e alienação- tem como tarefa educacional a ‘transformação social ampla emancipatória’ (Sader, 2008, p. 18).

A educação para além do capital estaria vinculada a “luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico”, ou seja, uma luta para liberar o ser humano do determinismo neoliberal em uma perspectiva de vislumbrar uma sociedade para além do capital (Jinking, 2008, p. 12).

Giroux (1986) defendia que os educadores radicais teriam que reconstruir e aplicar os ‘insights’ da teoria crítica a fim de se constituir um fundamento teórico de uma pedagogia radical. Além disso, para tal fundamentação seria necessária uma reconceptualização do conceito de currículo oculto e a ideologia como instrumento pedagógico crítico.

Se a escola está capturada pelo currículo capital, o currículo oculto torna-se um exímio instrumento para se disseminar e efetivar tacitamente as relações e práticas culturais capitalistas dominantes e anticapitalistas. É através dele que se estruturam as formas de reprodução social e cultural e o currículo formal é legitimado. Uma reconceptualização da noção de currículo oculto de Giroux (1986) aponta para a necessidade de: integrar a noção crítica a fim de questionar as pressuposições normativas subjacentes à sua lógica e discurso; analisar “os silêncios estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar”; e ligar-se a uma noção de libertação, ao passo que se preocupa com os ditames da reprodução instaurada (Giroux, 1986, p-88-9).

Essa visão de currículo oculto que abrange os silêncios estruturantes e reprodutores da cultura hegemônica como também revela os princípios ideológicos do processo de escolarização é a condição essencial para a ação pedagógica de um educador que se compromete com a mudança social. Ao desmascarar os mecanismos de dominação existentes tanto no currículo explícito quanto no

currículo oculto, os educadores e as educadoras poderão ser capazes de refazer sua ação e pensar em formas de agir subversivo: prática docente mobilizadora da transformação social através da mudança de consciência, valores e atitudes por parte dos alunos e das alunas, pensados como disseminadores (as) de um novo processo social subversivo.

Pensando na poderosa força de dominação da cultura dominante exercida através dos mecanismos de conscientização e interiorização de significados e práticas culturais através das famílias, escolas e dos meios de comunicação de massa, que se colocam ideologicamente como insuperáveis, a maneira mais eficiente de iniciar um processo de subversão social é através do currículo oculto, ou seja, pela construção de espaços de conscientização e mobilização paralelos ao currículo formal e politicamente direcionado das escolas. Inclusive, a subversão social pode ocorrer através dos currículos ocultos das mais diferentes esferas de socialização tais como a mídia tradicional – televisão, cinema e rádio – e a mídia digital, as redes sociais como um todo.

A segunda condição para a efetivação da ação docente subversiva é a utilização da ideologia como instrumento crítico e mobilizador. A ideologia, conforme Giroux (1986), tomada como produção e efetivação do significado, tem um momento positivo de clarificação e refletividade sobre a ação social, como também uma função mobilizadora para produção da autoconsciência dos professores e das professoras frente às mensagens inscritas “[...] tanto na forma quanto no conteúdo dos artefatos culturais e materiais da sala de aula” (Giroux, 1986, p. 97). Com tal instrumento, os professores e as professoras podem entender como ocorre a produção de significados entre a escola e a cultura dominante e participar ativamente na negociação e subversão dos mesmos. Para o autor, os professores que assumem o papel de mobilizador cultural ao invés de reproduzidor cultural, devem avaliar criticamente seus pressupostos e sua participação na sociedade dominante.

A última condição se refere à fundamentação da prática pedagógica subversiva. O(a) docente subversivo(a) é fundamentado teoricamente: pela reconstrução das categorias de análise social e cultural dos teóricos da Escola de Frankfurt a fim de compreender as relações de escolarização e a sociedade como um todo; reconceptualização da noção de currículo oculto, como forma de compreender relações veladas do processo educativo e como mecanismo de intervenção emancipatória; e pela utilização do momento positivo da ideologia como instrumento pedagógico crítico defendido por Giroux (1986) de produção

da autoconsciência frente a pressupostos e mensagens ideológicas interiorizadas no âmbito das relações entre escola e cultura dominante. Entretanto, a fundamentação da ação subversiva propriamente dita requer um conjunto de aprendizagens que estão vinculados à esfera política, econômica, social, pessoal, acadêmica e corporal do(a) professor(a), mas em todas estas aprendizagens, os princípios norteadores são: o ideal de emancipação e libertação da atual estrutura de dominação e exclusão do capitalismo que está promovendo a destruição do homem e da natureza; e o ideal de preparação e humanização de agentes mobilizadores do processo de conscientização e transformação social nos mais variados espaços sociais.

A capacitação do docente que, desde os tempos escolares já se decidira em seguir a profissão do magistério, começa a ser efetivada pela observação dos professores em exercício. É a postura dialética frente às práticas docentes observadas que o professor e a professora em potencial vão construindo dialeticamente suas singularidades pedagógicas, seja negando, confirmando ou refazendo o que considera necessário diante dos saberes e experiências docentes identificadas e observadas.

A ação docente subversiva deve ser guiada por um pensamento crítico e dialético das relações de exploração e dominação existentes. Uma crítica feroz e bem fundamentada teoricamente dos processos econômicos, políticos e ideológicos constitui o ponto de partida para o planejamento de sua ação emancipatória. O acesso e fomento de tais aprendizagens docentes deveriam ser veiculadas pelos cursos de formação. É por isso que nos deparamos com uma grande quantidade de professores e professoras apenas como agentes da reprodução social e poucos agentes de transformação cultural.

A educação emancipatória resgata o caráter político do processo educacional, pois os reformadores neoliberais precisam advogar pela neutralidade educacional para que seus interesses continuem normalizados inquestionáveis. Não há ação docente emancipatória se não houver um engajamento ativo e participativo do docente anticapitalista no processo de conscientização discente e na formação de agentes de transformação social nos inúmeros espaços de sociabilidade humana.

Se o objetivo da docência subversiva é transformar o(a)s estudantes em cidadãos e cidadãs crítico(a), solidário(a), participativo(a) e ambientalista a fim de que sejam fomentadore(a)s de experiências de emancipação humana e socioambiental, o processo educativo não pode continuar com um currículo

capital, pois para formar esse novo cidadão e nova cidadã, o currículo praticável é o que defenda a inter e multidisciplinaridade, a transversalidade, a construção crítica dos conhecimentos e a conscientização anticapital, antirracista e antifascista e ecológica do(a)s estudantes.

Caso o currículo continue sendo autoritário, bancário, unilateral, fragmentado e alienado, que objetiva formar aluno(a)s passivo(a)s, conformado(a)s e excelentes servo(a)s para os processos de dominação das elites capitalistas, torna-se difícil sustentar uma ação docente subversiva, e a única maneira de realizá-la é através do currículo oculto como foi mencionado anteriormente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A normalidade neoliberal é marcada pela destrutividade seletiva dos seres humanos e de suas formas de solidariedade e responsabilidade social. O ‘sujeito empreendedor’, responsabilizado por sua autossuficiência cujas condições são cada vez mais precarizadas, permanece tentando sobreviver isoladamente em um contexto em que as políticas de apoio, assistência social e governamental são sucateadas tanto para justificar a resolução de uma crise financeira permanente quanto para não “paternalizar” as “empresas de si mesmos” em seus trabalhos incessantes de realização social e profissional (SAMPAIO. 2024). O currículo capital não apenas objetiva formar esse sujeito neoliberal como exclui, desqualifica e persegue qualquer política, prática ou saber que subverta ou questione esse ideal formativo.

Um currículo subversivo é aquele capaz de: promover a consciência crítica, social, ética e ecológica; desenvolver o respeito e o reconhecimento dos direitos humanos das diferentes humanos; e combater as desigualdades sociais, o racismo, a LGBTfobia, o fascismo, os autoritarismos e todas as formas de exclusão, preconceito e discriminação social e cultural. Nesta perspectiva esse currículo é essencialmente multidisciplinar e, sobretudo criador e renegociador de significados culturais necessários ao preenchimento da vida humana de sentidos existenciais para além do capital.

Além de aprender que sua ação é reflexivamente baseada em um pensamento crítico e dialético das relações sociais entre as escolas e as estruturas de dominação e em um processo de transformação social, o aprendizado mais significativo para uma docência subversiva é considerar que o ato de ensinar é repleto de peculiaridades complexas que às vezes são esquecidas por um/uma

professor(a) tradicional que se ocupa apenas com a transmissão de conteúdos disciplinares.

O corpo docente educa. Tanto a linguagem verbal quanto a corporal são elementos de comunicação na interação de sala de aula. As palavras e as disposições corporais docentes deixam 'marcas' que ora dificultam ora fomentam o aprendizado, pois possibilitam o consenso e aceitação efetiva e afetiva do(a) professor(a) e o conhecimento que ele/ela objetiva transmitir, como também promove o conflito negativo e a antipatia com relação aos conteúdos disciplinares como um todo. As palavras tem poder e sentido mutável dependendo das situações e da tonalidade em que são proferidas. Elas podem iniciar uma relação afetiva solícita entre docente e estudante ou inviabilizá-la. Essa aprendizagem torna-se fundamental na efetivação de um processo educacional emancipatório através do currículo oculto.

A tonalidade das palavras é essencial no ato de transmissão, principalmente por ser uma das formas de emitir juízos de valor e emoções com relação à mensagem enunciada. Os sentimentos e emoções vinculados as palavras são facilmente percebidas pelos estudantes, por isso que a relação pedagógica escolar não passa de um tipo de relação amorosa humana com todos os conflitos, alegrias, distanciamentos e aproximações característicos da mesma. O(a) docente subversivo(a) deve ser cuidadoso(a) na sua ação comunicativa para evitar possíveis interpretações dúbias ou contraditórias de seu discurso que possam, não apenas, distanciar os estudantes do processo de ensino-aprendizagem e dos processos de conscientização crítica e libertação pelas aprendizagens científicas, mas sobretudo possibilitar a reação conservadora e autoritária dos atuais grupos de extrema-direita que elencaram como uma de suas principais agendas de combate, a escola pública, o magistério crítico e emancipatório e os direitos humanos.

Da mesma forma que o docente, agente de uma ação subversiva, deve tomar cuidado com a linguagem verbalizada em sala de aula sob o risco de que o significado da mensagem proferida ser recepcionada emocionalmente de forma diferente pelos alunos ou instrumentalizada para fins políticos reacionários, ele/ela deve se preocupar também com a linguagem corporal, ou melhor, com as posturas que o seu corpo assume no ato de ensinar que viabilizam ou dificultam a interação pedagógica.

As posturas corporais assumidas pelo corpo docente na interação com os discentes são facilmente percebidas e significadas por eles. Tais disposições cor-

porais participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem podendo contribuir como dificultar a assimilação das aprendizagens objetivadas pelos docentes. Numa sociedade do espetáculo e da juventude extremamente mobilizada pelos artefatos culturais capitalistas constantemente, o corpo docente subversivo, no mínimo, não pode ser estático, mórbido e desprovido de emoções. Isso não significa que a docência precisa se competir com a espetacularização das redes sociais, por exemplo, se tornando exímios influenciadores digitais ou *youtubers*. Entretanto, em uma realidade social onde os docentes estão, a todo momento, lutando contra os inimigos da educação emancipatória tais como a consciência ingênua, a alienação do capital, a reificação dos valores e direitos humanos, a coisificação dos sentimentos, afetos e sofrimentos humanos, a barbarização das relações sociais, a mercantilização dos artefatos culturais e a escravização neoliberal das mentalidades, não se pode correr o risco de presentificar uma pedagogia tradicional fundamentada em um distanciamento com a realidade e o corpo discente e uma lógica separatista com a participação e os conhecimentos e pensamentos dos/as estudantes durante as interações pedagógicas.

O(a) docente subversivo(a) que almeje prender a audiência em sua sala de aula precisa estar indagando rotineiramente a sua prática pedagógica a fim de encontrar “pontes” para se chegar à subjetividade dos discentes e fazer com que os mesmos se comuniquem e participem do processo de ensino-aprendizagem emancipatório. Ele não precisa ser um mágico, mestre da oratória, um ator eclético ou um exímio dançarino, humorista ou influenciador digital, mas sim saber utilizar tanto a sua linguagem verbal quanto a corporal para que o sentido planejado da aprendizagem emancipatória seja discutido, dialogado e internalizado pelo(a)s estudantes sem deixar espaço para instrumentalização política reacionária vigente no país e no mundo. Destarte, será por meio de uma docência subversiva que construiremos um terreno social e subjetividades ativas para a emancipação humana e não por intermédio do currículo oficial ou pelas políticas educacionais vigentes, porque tais dispositivos materializam a “ordem do capital”.

É necessário saber o que os/as estudantes estão dizendo ao exigirem “aulas diferentes” ou “aulas mais dinâmicas”. Talvez essa exigência signifique uma repulsa pela pedagogia tradicional ou o descaso de alguns/algumas docentes quanto a relevância de terem consciência sobre as mensagens de conteúdo e

de emoção que a sua linguagem verbal e corporal está transmitindo durante o ato de ensinar.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. "**Educação e Emancipação**" [1947]; Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. In: Dossiê: "Globalização e educação: precarização do trabalho docente-II". **Rev. Educ. Soc., Campinas**, vol.25, n.89, p.1105-1126, set. dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BOFF, Leonardo. **Ética e moral**. São Paulo: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Saber cuidar- ética do humano- compaixão pela terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 17-40, 2018.

FREUD, Sigmund. **O mal-Estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1986.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MATTEI, Clara E. **A Ordem Capital**: como os economistas inventaram a austeridade e abriram o caminho para o fascismo. Chicago: University of Chicago Press, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Marins Fontes, 1992.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAMPAIO, Fabricio de Sousa. "O Brasil não pode parar!": reiteraões da necropolítica neoliberal em tempos de Covid-19. In: FURTADO, Jose Henrique de Lacerda (et all). **Estudos e práticas em enfermagem**: assistência, administração e políticas de saúde. CampinaGrande/PB: Amplla, p.176-191, 2024. Disponível em: <https://ampl-laeditora.com.br/books/2024/05/PraticasEnfermagem.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.023

# GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA

Jennifer da Silva Azevedo<sup>1</sup>  
Heloise Generoso Fernandes<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo resulta de reflexões promovidas pelo Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, parte integrante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de Presidente Prudente. O trabalho objetivou dissertar acerca dos desafios e possibilidades inerentes ao papel da Gestão no contexto escolar, assim como, as implicações e contribuições do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar para a formação inicial de professores de pedagogia e gestores. No tocante ao referencial teórico-metodológico, o trabalho se norteou pelas observações e experiências possibilitadas pelo Estágio Supervisionado, assim como, pela análise de obras voltadas para a gestão e organização escolar, discutindo o pensamento de autores que abordam a importância do Estágio Supervisionado, a complexidade da gestão escolar, a Gestão Democrática e a Cultura Organizacional da escola, tais como: Oliveira e Cunha (2006); Libâneo (2007); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Libâneo (2013); Placco e Souza (2012); o PPP do curso de Pedagogia da UNESP - Campus de Presidente Prudente (2018) e o documento que regulamenta o Estágio Supervisionado do curso (2017). Os principais resultados apontam para a existência de significativos desafios, fortemente relacionados às concepções de gestão adotadas pelas instituições educacionais. Nesse viés, destaca-se que a superação de tais desafios, implica na promoção de uma formação inicial docente de qualidade,

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Presidente Prudente, [jennifer.azevedo@unesp.br](mailto:jennifer.azevedo@unesp.br);

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Presidente Prudente, [heloise.generoso@unesp.br](mailto:heloise.generoso@unesp.br).

que aproxime efetivamente a escola e a universidade, a teoria e a prática, propiciando aos futuros professores e gestores, o desenvolvimento de uma visão reflexiva e construtiva acerca da gestão escolar.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores, Estágio supervisionado, Gestão escolar.

## INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, de acordo com a Lei nº 11.788/2008, é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (Brasil, 2008). Com a promulgação desta legislação, os estagiários obtiveram melhores condições e oportunidades dentro das instituições educacionais, uma conquista significativamente importante.

Nos cursos de licenciatura, em especial, o estágio supervisionado desempenha um papel fundamental para a formação inicial de professores, uma vez que propicia a oportunidade de os estudantes aplicarem na prática os conceitos e teorias aprendidos ao longo do curso de licenciatura. Além disso, ao ingressar no ambiente escolar, os estagiários vivenciam experiências diretas com o dia a dia da escola, como o planejamento de aulas e a organização da sala de aula e da escola.

O estágio supervisionado também é um momento de contato entre o estagiário e a comunidade escolar em sua totalidade. Os estagiários podem participar de reuniões pedagógicas, observar a relação entre a escola e a família dos estudantes, e compreender a importância da colaboração entre diferentes segmentos da escola para o sucesso do processo educativo. Essas experiências propiciam uma melhor preparação do professor em formação inicial, para lidar com os desafios da escola e do campo educacional como um todo.

A experiência do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar nos revelou inúmeras possibilidades, dado que no contexto escolar observado surgiram inúmeras situações que nos fizeram refletir sobre diferentes aspectos da educação. No entanto, neste artigo, decidimos abordar um tema diretamente ligado à disciplina de Gestão Escolar: Direção e Coordenação, do curso de Pedagogia da Unesp (FCT), a qual foi ministrada em paralelo ao estágio supervisionado. Esse posicionamento ampliou nossas reflexões e discussões acerca do estágio e do tema escolhido.

Nesse sentido, o objetivo principal deste artigo consistiu em dissertar acerca dos desafios e possibilidades inerentes ao papel da Gestão Escolar, assim como, as implicações e contribuições do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar para a formação inicial de professores de pedagogia e gestores, tendo em vista os pressupostos da Gestão Democrática e da Cultura Organizacional

da escola, assim como, as observações e experiências possibilitadas pelo Estágio supervisionado.

Para alcançar esse objetivo, o artigo foi estruturado em três tópicos: 1) Gestão e Organização da Escola, no qual buscamos explicitar os principais elementos da gestão e da organização escolar; 2) Gestão Democrática, que possui uma relação intrínseca com o primeiro tópico, no qual também são apresentados os princípios da gestão democrática e participativa; 3) Estágio Supervisionado de Gestão: Teoria x Prática, no qual compartilhamos e discutimos nossas experiências vivenciadas no contexto escolar à luz dos fundamentos do Estágio Supervisionado em Gestão, delineados pelo PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP e, de autores de referência da área da gestão.

## METODOLOGIA

O artigo segue uma abordagem qualitativa, centrando-se na observação sistemática e na análise descritiva das atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado. O estágio, destinado a oferecer experiências práticas educacionais, ocorreu em duas escolas municipais situadas no município de Presidente Prudente - SP, como parte do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Os dados foram coletados por meio de observações diretas das atividades do estágio. Essas observações envolveram interações com a equipe gestora, professores, alunos e outros membros da comunidade escolar. Além disso, foram feitas anotações de campo para registrar eventos, processos e situações relevantes ao longo do estágio.

A análise descritiva considerou aspectos como a organização escolar, a gestão, a cultura organizacional, os desafios encontrados e as soluções propostas. A análise foi conduzida de forma sistemática, procurando conexões entre a experiência do estágio e os conceitos teóricos discutidos durante a disciplina de estágio e de outras disciplinas integrantes do curso de pedagogia.

Vale ressaltar que, embora o estágio supervisionado e a redação do artigo não necessitem de aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), visto que estão inseridos no âmbito da disciplina e do curso, foram seguidas as diretrizes para pesquisas envolvendo pessoas. Nenhuma instituição escolar ou indivíduo

foi identificado, garantindo assim o anonimato e o respeito às normas éticas vigentes.

## GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Para discutir sobre a gestão e a organização de uma escola é necessário compreender, primeiramente, quem são as pessoas que constituem a equipe gestora, dado que a gestão de uma escola é um dos pilares que regem o andamento da instituição escolar. Em geral, a equipe gestora é composta por um diretor, um vice-diretor, um coordenador pedagógico e um supervisor de ensino, cada um desempenhando sua função específica.

Dentre os papéis desempenhados pela equipe gestora, é possível destacar as ações e o planejamento, que se relacionam com a organização e a gestão da escola. Segundo Libâneo (2012, p. 437), a organização escolar refere-se a “planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros e intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, visando alcançar os objetivos propostos”. A gestão escolar, por sua vez, trata-se da “atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (Libâneo, 2012, p. 438).

Essas ações se configuram como a cultura organizacional de uma escola, a qual além de ser ponto de ligação entre a organização e a gestão escolar, também pode ser entendida a partir de duas vertentes: “cultura instituída” e “cultura instituinte” (Libâneo, 2012).

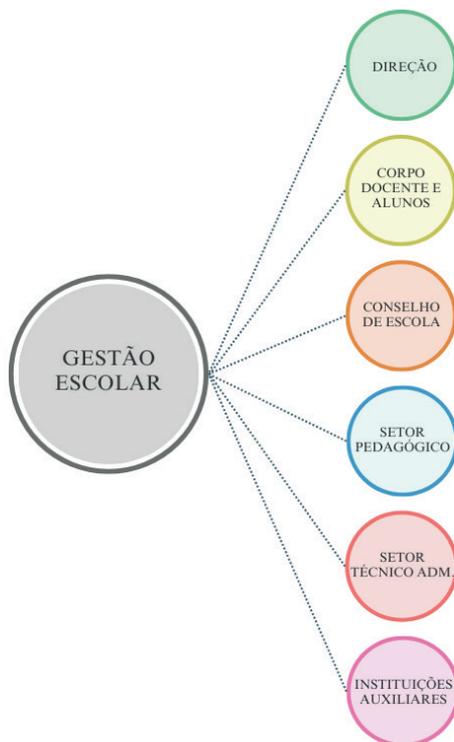
A cultura instituída corresponde às normas formais e regulamentações oficiais, compreendendo a estrutura organizacional definida, a rotina escolar, a grade curricular, os horários e as normas disciplinares. Já a cultura instituinte representa o processo dinâmico pelo qual os membros da comunidade escolar constroem e reconstróem, em suas interações e na experiência cotidiana, práticas que vão além das imposições formais estabelecidas (Libâneo, 2012).

Ademais, a cultura organizacional explica a resistência presente no ambiente escolar em relação a inovações pedagógicas, aos modos de interação com os estudantes, às estratégias para lidar com questões disciplinares e à aceitação ou rejeição de alterações na rotina de trabalho (Libâneo, 2012). Dessa forma, a cultura organizacional desempenha um papel fundamental no funcionamento das escolas de educação básica, pois cada instituição possui

características culturais próprias que as distinguem, sendo que muitos desses aspectos não são facilmente perceptíveis ou explícitos (Libâneo, 2012, p. 441), constituindo o que se entende como currículo oculto.

No que tange à gestão e organização interna, toda instituição escolar possui uma estrutura organizacional que, em geral, está delineada no Projeto Político Pedagógico e/ou em documentos e normativas educacionais específicos, aplicáveis em esferas nacional, estadual ou municipal. Segundo Libâneo (2012), as escolas que adotam uma gestão participativa tendem a possuir uma estrutura organizacional com a seguinte composição:

**Figura 1:** Estrutura organizacional da gestão escolar.



**Fonte:** Autoras, 2024.

Conforme ilustrado na Figura 1, a estrutura organizacional da gestão escolar é composta pela direção, corpo docente e discente, conselho escolar, setor pedagógico, setor técnico-administrativo e instituições auxiliares. A seguir, serão detalhadas as atribuições de cada grupo mencionado.

A direção e a vice-direção da escola são responsáveis pela organização e gestão de todas as atividades institucionais, com o suporte do corpo técnico-

-administrativo e da equipe especializada. Compete a esses gestores, assegurar o cumprimento das leis, regulamentos e diretrizes emitidos pelos órgãos superiores do sistema de ensino, bem como implementar as decisões coletivas da equipe escolar e da comunidade (Libâneo, 2012).

O corpo docente, por sua vez, engloba todos os professores atuantes na escola, cuja principal função é contribuir para o objetivo prioritário da instituição, logo, para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem. Além de suas atividades de docência, os professores participam da elaboração do plano escolar e do projeto pedagógico, da realização de atividades escolares, das decisões do conselho escolar, das reuniões com pais — com ênfase na comunicação e interpretação dos resultados de avaliação — e das atividades cívicas, culturais e recreativas junto à comunidade (Libâneo, 2012). O corpo discente, ou seja, os alunos, compõem o público-alvo das atividades educacionais e têm papel ativo, especialmente em instâncias como o grêmio estudantil.

O conselho escolar exerce atribuições consultivas, deliberativas e fiscalizadoras, abrangendo os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, conforme definido pela legislação estadual ou municipal e pelo regimento interno da escola. Sua composição equilibrada para garantir a representatividade de docentes, especialistas em educação, funcionários, alunos e pais, buscando uma paridade entre os membros da escola (50%) e da comunidade (50%) (Libâneo, 2012).

O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. As funções dos especialistas desse setor podem variar conforme as diretrizes estabelecidas nas esferas estadual e municipal; em muitos casos, suas atribuições são integradas para otimizar o desenvolvimento das ações pedagógicas (Libâneo, 2012).

O setor técnico-administrativo é responsável por manter as condições materiais e operacionais essenciais ao cumprimento dos objetivos da escola. Além disso, coordena os serviços auxiliares, incluindo zeladoria, segurança, atendimento ao público e o setor de multimeios, que abrange a biblioteca, laboratórios e a videoteca, entre outros recursos (Libâneo, 2012).

Finalmente, muitas escolas mantêm instituições auxiliares, como a Associação de Pais e Mestres (APM) e o grêmio estudantil, além de outras entidades como a caixa escolar, que frequentemente atuam em integração com o conselho escolar, onde essa estrutura é presente (Libâneo, 2012).

## GESTÃO DEMOCRÁTICA

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), que objetivam estabelecer e assegurar as bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tratam de assuntos pertinentes no que diz respeito à educação, sendo um desses assuntos a Gestão democrática.

De acordo com o Art. 4º das DCN, é responsabilidade do poder público, da família, da sociedade e da escola, garantir a todos os educandos um ensino ministrado de acordo com alguns princípios da educação. Um desses princípios, refere-se à Gestão democrática, isto é, “Gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2010). Em outras palavras, a Gestão democrática como um princípio educacional, pode ser entendida como um elemento fundamental para a garantia de direitos e de uma educação de qualidade no ensino público.

A Gestão democrática além de ser um dos elementos constitutivos para a operacionalização das DCN (Brasil, 2010), também é um elemento constitutivo do PPP da escola, o qual deve contemplar “os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil)” (Brasil, 2010). Ou seja, é a partir da gestão democrática que as tomadas de decisões se concretizam, visto que na Gestão democrática as decisões devem ser tomadas coletivamente, o “[...] que pressupõem participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação” (Brasil, 2010).

Esse compartilhamento de tomada de decisões e trocas de experiências entre a comunidade e a escola, representa não apenas a garantia de uma educação decente, como também, uma valorização de diferentes pessoas, diferentes culturas, diferentes opiniões, diferentes perspectivas, “[...] cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 2010).

Portanto, podemos definir a Gestão democrática como uma ferramenta que estreita as relações de vivência, convivência e colegiado, entre escola e comunidade, “[...] superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta [...]” (Brasil, 2010). Nesta perspectiva, é fundamental

que o Diretor e o Coordenador Pedagógico trabalhem em conjunto, buscando desenvolver os princípios da gestão democrática na escola.

Segundo Libâneo (2007), “a coordenação pedagógica deve ser uma forma de trabalho coletivo, realizado com a participação de todos os professores, em que se discutem as necessidades e os desafios para o desenvolvimento do trabalho escolar”, o gestor por sua vez, “deve garantir a participação ativa da comunidade escolar e a transparência nas decisões, para que todos possam contribuir para a construção de uma escola mais justa e igualitária” (Libâneo, 2012).

Esse trabalho deve acontecer não apenas com a comunidade escolar, como também com a comunidade externa, dado que a presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações.

Libâneo (2012) argumenta que a gestão democrática promove uma maior autonomia da escola, possibilitando que cada equipe gestora possa tomar decisões baseadas nas necessidades específicas de cada contexto, contribuindo para uma maior responsabilidade compartilhada com todos os envolvidos na educação. Além disso, o autor ainda destaca que a gestão democrática favorece um ambiente mais inclusivo e participativo, estimulando o diálogo e a cooperação entre os membros da comunidade escolar, possibilitando uma maior aproximação entre as demandas sociais e práticas pedagógicas.

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GESTÃO: TEORIA X PRÁTICA**

### **ANÁLISE DA PROPOSTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR**

Para falar mais profundamente sobre o Estágio Supervisionado em Gestão, faz-se necessário analisar a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP, a qual pode ser encontrada dentro do PPP do curso. De acordo com o documento (2018), a estrutura curricular do curso de Pedagogia está organizada em 8 (oito) semestres, compreendidos em um período mínimo de 4 (quatro) anos e máximo de 8 (oito) anos.

O PPP do curso de Pedagogia entrou em vigor em 2019, reestruturando o PPP anterior. Tal reestruturação, deve-se à necessidade que a universidade encontrava em solucionar a situação enfrentada naquele momento, isto é, a falta de professores concursados na instituição, o que subsidiou uma das principais

alterações introduzidas no documento: a eliminação do quinto ano opcional, que tinha como foco a formação de gestores educacionais (PPP, 2018).

Entretanto, apesar das mudanças realizadas, o curso de pedagogia tem procurado propiciar “[...] a formação teórico-prática, por meio de disciplinas que desenvolvam diferentes conhecimentos para atuação na gestão educacional como diretor e coordenador pedagógico em instituições escolares da Educação Básica.” (PPP, 2018, p.18), além de promover reflexões acerca dos principais elementos da Gestão Democrática em espaços educacionais, correlacionando os pressupostos administrativos e pedagógicos, o que se configura como “[...] um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações do ambiente da educação escolar.” (Regulamento et.al, 2017 p. 2).

Ademais, acerca do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar, o documento define como: “[...] aproximação ao futuro espaço de atuação profissional e momento formativo de articulação teoria e prática, bem como reflexão “sobre” e a “partir” da realidade da escola de Educação Básica.” (PPP, 2018, p. 41). Outrossim, a partir das experiências promovidas pelo Estágio Supervisionado em Gestão, o estudante em formação desenvolve um olhar investigativo, crítico e reflexivo no que concerne às problemáticas e aos conflitos inerentes ao contexto escolar.

## **OBSERVAÇÕES INERENTES À PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR**

Dirigir uma escola de educação básica é uma tarefa desafiadora que exige da equipe gestora um olhar atento e sensível às necessidades dos alunos e de toda a comunidade escolar. Segundo Libâneo (2007), “a escola é um espaço de construção do conhecimento e da cidadania, e cabe aos gestores pedagógicos promoverem uma educação de qualidade e acessível a todos, independentemente de suas condições sociais e culturais.”

Nesse sentido, as funções de direção e coordenação não se limitam ao gerenciamento isolado de atividades, mas envolvem a articulação e mobilização de esforços coletivos para a realização dos objetivos e metas estabelecidos. Como aponta Libâneo (2013, p. 177), “dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos”,

destacando que as atribuições do diretor e do coordenador são interdependentes das demais funções exercidas pela comunidade escolar.

Além disso, esses papéis demandam competências específicas, como autoridade, responsabilidade, poder de decisão, disciplina e iniciativa (Libâneo, 2013, p. 178), qualidades que nem sempre estão presentes de maneira homogênea nas equipes gestoras das escolas.

Durante o Estágio Supervisionado em Gestão, realizado em duas instituições de educação básica distintas, pudemos vivenciar a realidade prática da gestão escolar e conhecer as dimensões da gestão democrática e participativa. Esse período nos permitiu observar como são tomadas decisões institucionais, participar de reuniões e compreender as interações entre a equipe gestora e os demais membros da comunidade escolar.

Uma das principais vantagens do Estágio em Gestão é a oportunidade de aprendizado direto com os principais atores da área, incluindo a equipe gestora, o que possibilita ao estagiário construir conhecimento e desenvolver uma perspectiva crítico-reflexiva sobre as abordagens da gestão educacional, as dificuldades enfrentadas pelos gestores e suas estratégias para superar tais desafios, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da educação básica no Brasil.

De acordo com Oliveira e Cunha (2006, p. 7), o estágio objetiva “proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional clássica, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades.” Dessa forma, o Estágio se torna um importante momento de prática que, através de observações da rotina escolar, permite que os futuros gestores identifiquem as necessidades dos diversos grupos presentes no ambiente escolar e desenvolvam habilidades em liderança, comunicação, gestão e resiliência.

Entretanto, observamos que o tempo dedicado ao Estágio em Gestão nas escolas nem sempre é aproveitado de forma plena, pois muitos gestores encontram dificuldades para integrar o estagiário às dinâmicas da equipe gestora e às atividades concretas do cotidiano escolar. Em alguns casos, o estagiário acaba se encontrando desamparado, dependendo da disponibilidade e boa vontade dos demais funcionários.

É necessário considerar que essa situação pode se originar da rotina sobrecarregada da equipe gestora, constantemente envolvida em reuniões, atendimentos e diversas demandas pedagógicas e administrativas, o que limita o tempo para uma interação mais próxima com o estagiário. Em uma das escolas

onde realizamos o Estágio, por exemplo, a diretora estava de licença, e a orientadora pedagógica, recém retornada de licença-prêmio, assumiu as funções tanto pedagógicas quanto administrativas, demonstrando habilidade e comprometimento, mesmo em condições adversas.

Como exposto anteriormente, tanto o diretor quanto o coordenador desempenham papéis cruciais na instituição escolar. Libâneo (2013, p. 179) afirma que o diretor é “o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula, e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.)”.

Contudo, essa visão ampla nem sempre se concretiza, e muitas vezes as funções do diretor se restringem à burocracia, relegando o aspecto pedagógico ao coordenador pedagógico, que já é sobrecarregado com o planejamento e acompanhamento das atividades didático-pedagógicas e curriculares da escola, visando “atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos” (Libâneo, 2013, p. 181).

Placco e Souza (2013) apontam que essa sobrecarga pode causar dois problemas sérios: o afastamento entre o coordenador e os demais membros da equipe, devido à percepção de autoridade centralizada nas funções de direção, e o prejuízo para as atividades pedagógicas do coordenador, já que ele se vê obrigado a assumir funções administrativas. Assim, ao ser afastado das atividades pedagógicas essenciais para sua função mediadora, o coordenador perde a oportunidade de focar na melhoria contínua das aprendizagens dos alunos, objetivo fundamental de sua atuação (Placco e Souza, 2013, p. 11).

Embora o Estágio Supervisionado em Gestão revele inúmeros desafios, tanto para a organização do estágio quanto para a gestão escolar, essa experiência se mostrou profundamente enriquecedora para nossa formação como futuros gestores. Vivenciar o cotidiano da gestão escolar e observar de perto as medidas tomadas para solucionar problemas fortaleceu nossa compreensão dos múltiplos aspectos da gestão educacional, destacando a importância dos diferentes papéis desempenhados pelos membros da equipe escolar, inclusive da secretaria, cuja atuação prática é fundamental para a organização da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos destacar os desafios e as possibilidades que permeiam a prática do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar. Nesse contexto,

identificamos que os desafios enfrentados pela equipe gestora de uma escola são amplos, visto que a gestão escolar exige ações e esforços colaborativos, refletindo as concepções de gestão adotadas pela instituição.

Apesar dessas dificuldades, há caminhos para superá-las, especialmente por meio da promoção de uma formação sólida — inicial, continuada e específica na área de gestão. O Estágio Supervisionado em Gestão representa uma oportunidade crucial, pois nele os futuros professores e gestores podem desenvolver uma perspectiva reflexiva e construtiva sobre as diversas abordagens da gestão escolar.

Além disso, com base em nossas experiências no estágio e nas disciplinas voltadas para gestão, cursadas na faculdade, defendemos a implementação de uma gestão democrática e participativa nas escolas. Essa abordagem favorece a valorização da equipe escolar, reconhecendo tanto suas funções específicas quanto as ações coletivas, e contribui para o fortalecimento e desenvolvimento contínuo da própria instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

CNE. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**, aprovado em 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. Desenvolvendo ações e competências profissionais para as práticas de gestão participativa e de gestão da participação. In:\_\_\_\_\_. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.p. 435- 468.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. O Sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In:\_\_\_\_\_. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. As atividades de direção e coordenação. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2013.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. RED. **Revista de Educación a Distancia**, 2006. Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 04 de nov. 2023.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In \_\_\_\_\_ PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **Coordenador Pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 9-20.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e Tecnologia- **FCT/UNESP**, Presidente Prudente, fev. 2018. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 01 de nov. de 2023.

REGULAMENTO do estágio curricular supervisionado do curso de pedagogia de docência da Faculdade de Ciências e Tecnologia - **FCT/UNESP**, Presidente Prudente, jul. 2017. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/12nkHpVmY-kx4hLKHoE8vamgJJ\\_jUF87O-/view](https://drive.google.com/file/d/12nkHpVmY-kx4hLKHoE8vamgJJ_jUF87O-/view)>. Acesso em: 01 de nov. de 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.024

# PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Terezinha de Jesus Peres Gondim<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo é uma temática atual, visto que trata de situações que são apresentadas no ambiente escolar de alunos autistas e psicóticos, ou das crianças com Distúrbios Globais de Desenvolvimento que estão devidamente matriculadas e/ou laudadas por um médico especialista. O objetivo geral da pesquisa foi compreender a relevância da psicanálise na educação. Os objetivos específicos foram identificar os conceitos envolvidos na psicanálise voltadas a educação; definir o papel da formação de professor no que compete a psicanalítica e a psicologia escolar e analisar a Educação Terapêutica e o atendimento educacional especializado – AEE na Rede de Ensino de Fortaleza. O tipo de pesquisa foi de campo exploratória qualitativa. Foi utilizado como marco teórico para o estudo Kupfer (2010), Pedroza (2010) e Miranda (2019). A escola busca incluir alunos no ambiente escolar, que estejam nessa classificação e promover um ensino-aprendizagem efetiva e eficaz. A temática conduz para a compreensão da conexão existente entre professor e aluno e as relações de transferência existentes entre eles. Concluiu-se que é relevante que seja incluída a Psicanálise no componente curricular na formação dos professores, sobretudo pelo fato da psicanálise na educação contribuí para a melhoria da aplicabilidade e compreensão da ação docente.

**Palavras-chave:** Psicanálise, Educação e Formação.

<sup>1</sup> Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará-UFC- gondimterezinha@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

A psicanálise e a educação é uma temática que aguça o desejo de pesquisar, pelo fato de tratar de situações que são apresentadas no ambiente escolar, visto que alunos autistas e psicóticos, ou das ditas crianças com Distúrbios Globais de Desenvolvimento estão devidamente matriculadas e inseridas no ambiente escolar (Kupfer, 2010). A permanência do aluno na escola é uma ação de inclusão e faz parte do tratamento.

A escola diante dos pressupostos da inclusão, acolhem pessoas e alunos no ambiente escolar, até mesmo como parte do tratamento. Além de ser uma temática que explica a relação entre professor e aluno e a transferência que existe entre eles, fator essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (KUPFER, 2010).

Por esse motivo a Psicanálise na educação contribui para a aplicabilidade da ação docente (Miranda, 2019). Portanto é imprescindível que o docente em sua formação, tenha o mínimo de contato com a ciência da Psicanálise e o quanto ela pode contribuir para rompimento de ações paralisantes e homogêneas, possibilitando uma visão diferenciada, não episódica, acolhedora e estimulando a escuta ativa das falas apresentadas pelo aluno ou pelo professor.

Para abordar sobre a temática o presente artigo foi dividido em 6 (seis) tópicos. A Introdução que apresenta o artigo, o segundo será apresentado importância da psicanálise na educação, o terceiro tratará da formação dos professores e a relação de transferência no processo de ensino-aprendizagem; a apresentação da experiência da Rede de Ensino de Fortaleza será abordada no quarto no tópico.

Por fim, o artigo é concluído com mais dois tópicos: considerações finais e referências bibliográficas.

## 2 A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: COMPREENDENDO CONCEITOS

A reflexão sobre a psicanálise na educação está análise constante, sobretudo por tratar sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, e os educadores encontram respostas nos escritos de Freud, sobretudo por considerar os vínculos afetivos que os professores e alunos possuem um com o outro (PEDROZA, 2010).

A contribuição de Freud na educação é demonstrada como uma preocupação presente, embora não tenha escrito especificamente sobre o assunto (Pedroza, 2010). A psicanálise nasce de uma prática clínica, contudo à medida que vai se consolidando ao longo dos anos, passa a considerar o homem como um ser social, inserido em uma cultura e detentor de subjetividade histórica, características fundamentais que contribuem para que os professores possam desenvolver uma prática pedagógica, que irá além da mediação dos conhecimentos por parte dos docentes e da internalização dos conteúdos pelo discente, o que possibilita o rompimento de uma prática pedagógica estagnadas e homogênea.

A psicanálise na educação é uma temática complexa, sobretudo pela intercessão dos saberes que se relacionam ao desenvolvimento, o que permite analisar questões acerca do funcionamento psíquico do ser humano, o prazer de aprender no que compete ao desejo, as relações de transferência aluno-professor, a terapia, a linguagem entre outras áreas (RIBEIRO, 2014).

A intercessão anteriormente mencionada, ocorre quando a psicanálise clínica e a educação, mesmo atuando em campos diferentes do conhecimento, em algum momento sofrem uma intercessão, que Kupfer (2010) apresenta como Educação Terapêutica, e ocorre no ambiente educacional nas salas de Atendimento Educacional Especializada – AEE, em que será abordada no terceiro tópico deste artigo.

Kupfer (2010) explana sobre a diferenciação, entre esses conceitos: psicanálise clínica, a Educação Terapêutica e a prática educativa. A prática docente escolar ou realizada em ambiente educativo possui o objetivo de ensinar, educar e cuidar, sendo guiada por metodologias direcionadas às práticas condizentes com os objetivos pedagógicos definidos por idade, nível e modalidade de ensino, além da proposta pedagógica e de conteúdos estabelecidos por competências e habilidades a serem atingidas por cada aluno definidas pela legislação vigente, considerando a subjetividade e o processo de aprender a aprender de cada discente (FONSECA, 1998).

A prática na clínica psicanalítica é realizada em um ambiente organizado, que propicia o analista a realizar a escuta ativa, mediante ao conjunto de procedimentos e recursos disponibilizados no atendimento ao paciente, o que é chamado de *setting* analítico (Mionn, 2014). Durante a sessão o paciente relata suas vivências, suas dores e fragilidades, o analista escuta ativamente, acolhe o relato das experiências vividas que geraram sofrimento, depois oportuniza

que este paciente elabore seus sentimentos, possibilitando que dê um novo significado.

A intercessão da prática docente e a prática clínica surge a Educação Terapêutica, em que Kupfer (2010) explana em suas pesquisas a temática. A autora conceitua a Educação Terapêutica como um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com foco nas práticas educacionais, com busca nos resultados do desenvolvimento global do aluno, além da estruturação do inconsciente do sujeito e o resgate da identidade da criança. Ainda segundo Kupfer (2010, p.298) "(...) é uma proposta de tratamento e de inclusão de crianças autistas e psicóticas, ou das ditas crianças com Distúrbios Globais de Desenvolvimento."

Compreendendo essa diferenciação e a intercessão entre a Psicanálise e Educação, o professor poderá desenvolver sua prática pedagógica, alinhada com uma nova perspectiva de aluno, considerando sua subjetividade histórica, construída por experiências vividas com a família e o ambiente que está inserido, que é possuidor de um inconsciente com suas frustrações e recalcamientos de seu drama interior, seus desejos, o que manifesta por simbolização (PEDROZA, 2010).

Sendo assim é necessário considerar que o próprio docente ao chegar à escola ou ao relacionar-se com aluno, também é possuidor de sua própria história, tem suas experiências vividas em família, e é possuidor de um inconsciente que como o aluno, possui frustrações e recalcamientos. Essas duas pessoas, ao interagirem no âmbito educacional irão gerar vínculos, e influências mediante a transferência. De acordo com Pedroza (2010, p.89): "(...) A transferência acontece de forma natural na relação educador-educando, assim como nas outras relações humanas."

O estudo da psicanálise possibilita analisar essas duas pessoas, professor e aluno, e contribuir para encontro de respostas acerca das diversas situações que emergem no âmbito escolar, a partir das relações estabelecidas por eles.

Freud em 1925, estabelece uma diferenciação clara entre o trabalho pedagógico e a intervenção psicanalítica. Portanto, o professor não é psicanalista, seu trabalho não deverá ser confundido por hipótese nenhuma, pela influência psicanalítica, ou possibilitar um atendimento clínico, sua ação é essencialmente pedagógica, voltada ao processo de ensino e aprendizagem. Freud (1925) *apud* Miranda (2019, p.18), afirma que: "O trabalho da educação é algo *sui generis*:

não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela (...).”

A Educação e a psicanálise como trata do ser humano, estão conectadas, mas assumem funções específicas diferentes, sem sobrepor a outra, a educação se dá por meio da promoção educativa e a psicanálise por meio da promoção terapêutica (FILLOUX,1997).

No próximo tópico será aprofundado essa contribuição da Psicanálise a partir do conceito da transferência na relação professor e aluno, fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, bem como elemento no tratamento terapêutico clínico.

### **3 O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR NUMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA**

A formação de professor é um eixo da pedagogia que estuda o tipo de qualificação profissional que o docente deverá ter para desempenhar sua ação pedagógica de forma eficiente, eficaz e efetiva.

Portanto a própria formação de professor se ramifica, em várias temáticas ou abordagens que possibilitam o docente compreender o processo de ensino-aprendizagem, seja no tocante ao ensino, aos conteúdos, as metodologias, a didática, o ambiente educacional, a legislação, a estrutura de recursos materiais entre outros.

O tipo de formação oferecido ao professor classifica-se em formação inicial, continuada e em serviço, focada em algum nível ou modalidade de ensino. A formação inicial é aquela oferecida nos bancos das universidades, a formação continuada é a formação permanente, não necessariamente vinculada a alguma instituição de ensino, e a formação em serviço é aquela oferecida no ambiente do trabalho pedagógico.

Ressalta-se que a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem é temática abordada no âmbito da formação de professores. As teorias voltadas a essa temática são fundamentais, sobretudo por responder questões que norteiam a ação pedagógica, como por exemplo os estudos de Piaget, Vygostsky, Wallon, Emília Ferreiro, Visca, entre outros.

Contudo, uma outra área que contribui na formação dos professores e a ação docente, é a psicanálise na educação, principalmente no tocante às

relações existentes entre professor e aluno, os vínculos estabelecidos e as transferências realizadas, a partir desta relação.

O professor exerce influência sobre o aluno, por ser o foco central do seu trabalho. A influência do docente é transferida para o aluno, visto que a transferência é a essência que diferencia a prática analítica da prática docente, de acordo com Filloux (2002) "(...) ela está no centro das dificuldades de aplicação dos conhecimentos psicanalíticos à pedagogia. A abordagem dos fenômenos transferenciais na prática pedagógica pode permitir esclarecer a natureza do pedagógico."

Os professores, bem como os alunos, sentem desejo, e é através deste que se processa a aprendizagem, segundo Miranda (2019, p.18) "o que se relaciona a psicanálise, o desejo em buscar o conhecimento. Nesta direção, a educação é a possibilidade de uma criança vir a usufruir do mundo adulto do desejo, organizando pulsões, no campo simbólico."

A importância da transferência no trabalho pedagógico se dá porque atua no tratamento, mediante fala, o que ajuda na reorganização do funcionamento psíquico, auxiliando na mudança de personalidade. Ainda segundo Pedroza (2010, p.89): "O educador baseado em ideias psicanalíticas tem que renunciar à atividade excessivamente programada, obsessivamente controlada. Ele pode, a partir da Psicanálise, obter uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa."

O docente compreendendo que o conteúdo ensinado ao aluno será confrontado pela sua subjetividade, conduzirá o discente a um momento de reflexão, possibilitando um pensamento de novos saberes. Miranda (2019) afirma que a transferência traz novos elementos para a reflexão no campo pedagógico, principalmente no que compete aos processos educacionais, em que o docente estimula a imaginação e o desejo em aprender do educando.

A escola tem um papel fundamental para o aluno, sobretudo pelo fato do seu cotidiano, esteja relacionado a ela, portanto definir o papel do professor e do discente é uma ação necessária, que segundo Freud (1914) *apud* Pedroza (2010, p.89) "(...) A criança ao entrar na escola, transfere para a figura do professor o respeito e a veneração antes dirigidos ao pai, de maneira a tratá-lo como se fosse seu pai."

Destarte, a transferência pode produzir efeitos reparáveis, tanto positivos quanto negativos. Ribeiro (2014) explana que a transferência pode ser compreendida como uma "reedição de vivências psíquicas que são atualizadas em

relação às reflexões do professor”. E na perspectiva do aluno, este poderá apresentar sentimentos dúbios, gerados pelo docente como: amor e ódio, censura e respeito, segurança e angústia entre outros.

Freud (1969) *apud* Ribeiro (2014, p.26) afirma que para a maioria dos educandos, “os professores tornam-se pessoas substitutas dos primeiros objetos de desejo e sentimentos amorosos, que eram endereçados a pais e irmãos.” Sem até mesmo perceber, o aluno analisa as características dos docentes, dando forma ou deformando.

Para Kupfer (2005, p. 92) “Transferir é atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo”. Portanto o professor precisa compreender que não é possível, promover o ensino, sem que haja transferência. O que remete ao aluno prever que o docente possui um determinado saber e a figura de autoridade perpassa por essa suposição ou sobre a ausência dela. Ainda segundo a Kupfer (2005) para o aluno, o professor fará parte do seu inconsciente, possibilitando a escuta ativa de tudo que o docente explicar, fator que marcará a trajetória do aluno em sua vida escolar.

De acordo com Pedroza (2010), a relação entre a Psicanálise na formação dos educadores não é uma promessa de uma técnica pedagógica, “mas, sim, de remeter-lhes a um constante questionamento sobre sua prática pedagógica e sua relação com o educando” (PEDROZA, 2010, p. 90).

Por fim, pensar na Psicanálise na educação e sua contribuição na ação docente, justifica-se pela viabilidade de trazer ao consciente, mediante a reflexão da prática pedagógica, os conteúdos do inconsciente do professor, de tal forma que é possível desvendar as causas de suas ações em sala de aula (PEDROZA, 2010).

A relação professor e aluno é complexa, contudo, através da Psicanálise o docente é capaz de compreender que o processo de ensino-aprendizagem vai além de apenas mediar conhecimento, mas entender que o educando tem sua subjetividade, que a ato de ensinar perpassa pela transferência e não possibilita uma visão homogênea e enrijecida.

O último tópico deste artigo abordará brevemente a contribuição da Psicanálise na prática escolar nas salas de Atendimento Educacional Especializado-AEE, ambiente escolar que é a interseção da prática pedagógica com prática clínica.

## 4 A EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: UMA REALIDADE NA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA

A Educação Terapêutica foi apresentada neste artigo, na definição de Kupfer, quando argumenta que é aplicada no tratamento e de inclusão de alunos autistas e psicóticos, ou das ditas crianças com Distúrbios Globais de Desenvolvimento, e para que o tratamento aconteça faz-se necessário um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com foco nas práticas educacionais, visando obter melhores resultados do desenvolvimento global do educando, mediante a estruturação do inconsciente e da identidade (KUPFER, 2010).

Diante desse conceito de Kupfer (2010) à Rede de Ensino de Fortaleza/Ce, vivência parcialmente essa prática interdisciplinar nas Salas de Recursos Multifuncionais-SRM. Em 2023 a rede contava com um quantitativo de 300 salas de recursos multifuncionais instaladas nas escolas de tempo regular e 07 (sete) Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) distribuídas nos 06 (seis) Distritos de Educação, atendendo às 12 (doze) Regionais que o município está dividido, ofertando ensino e atendimento para um quantitativo de 12.761 estudantes matriculados em 2023 (Censo Escolar/2023).

O serviço de atendimento educacional especializado – AEE é oferecido para os estudantes com alguma deficiência da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza. Para usufruírem do serviço o aluno precisa ter um laudo que comprove a deficiência expedido por um médico especialista, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação. Os alunos psicóticos podem e devem ser matriculados na rede de ensino, contudo a oferta de atendimento clínico se dará no CAPES, através do encaminhamento do posto de saúde mais próximo, distribuídos nas Regionais. Embora a rede ofereça o serviço de atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais-AEE, a demanda por atendimento é muito grande, visto que a quantidade de matrículas de alunos com alguma necessidade educacional especializada, tem aumentado progressivamente e anualmente. O atendimento é ofertado aos alunos no contraturno e atende aos educandos devidamente matriculados.

O Senado Federal aprovou a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Em 04 de outubro de 2021 a Câmara dos Deputados aprovou em plenário o Projeto de Lei – PL nº 3418/2021 que atualiza

a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) -Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Uma das contribuições do PL nº3418/2021 foi a inclusão do psicólogo e assistente social entre profissionais contemplados pelo Fundeb. Portanto a Prefeitura de Fortaleza lança em 2021 um pacote de ações voltadas ao fortalecimento da Educação Inclusiva, dentre essas ações consta a contratação de profissionais para a sala de recursos multifuncionais dentre eles os psicólogos.

A sala de recurso multifuncional bem como o atendimento educacional especializado foi institucionalizada na Rede de Ensino de Fortaleza a partir da Lei nº 7.991/96 – Lei (alterações) nº 9.317/2007 mediante a Resolução nº nº 010/2013 do Conselho Municipal de Fortaleza-CME, e somente em setembro de 2021, que foi estabelecido a contratação de profissionais na área da Psicologia, para compor o quadro da equipe que iria trabalhar na sala de recursos multifuncionais - SRM para o Atendimento Educacional Especializado-AEE, ação que atendeu ao Pacote de ações voltadas ao fortalecimento da Educação Inclusiva.

Essas ações configuraram para a Rede de Ensino de Fortaleza um ganho e avanço, sobretudo pelos resultados positivos que a interação desses profissionais na escola no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais obteve em tão pouco tempo de atuação.

Ressalta-se que a escola da rede de ensino de Fortaleza em 2023 período que foi realizada a pesquisa exploratória, identificou-se que o trabalho na sala de atendimento educacional especializado possuía os seguintes profissionais: 1 (um) pedagogo com formação na área de educação especial ou afins, 1(um) estagiário em psicologia, 1(um) estagiário em pedagogia, 1(um) assistente de inclusão, 1 (um) profissional de apoio e 2(dois) psicólogo que ficavam nos Distritos de Educação para realizar o acompanhamento do trabalho do estagiário de Psicologia, bem como atender famílias, docentes, alunos e ajuda ao professor do AEE, no atendimento e avaliação dos alunos, como também realizar intervenções quando surgiam embates ou conflitos na unidade escolar, sempre quando era necessário.

Em 2023 a Rede de ensino de Fortaleza contava com um quantitativo de 12 (doze) Psicólogos e estagiários em Psicologia, um estagiário para cada escola que possui a Sala de Recursos Multifuncionais que realizava o Atendimento Educacional Especializado- AEE.

O trabalho desempenhado pelo Psicólogo na perspectiva da psicanálise, ocorre quando emergem situações no âmbito escolar que condizem com um comportamento que sinaliza alguma neurose, psicose e/ou associada ao autismo, assim como afirma Kupfer (2010, p.15): "(...) Quando estamos diante da psicose e do autismo, o tratamento e a educação podem convergir. Educar essa criança na escola seguirá os mesmos princípios de seu tratamento." Para a autora, o tratamento e a educação dada para o aluno são ações próximas, e é imprescindível que a permanência do educando na escola faz parte do tratamento, "Educar será tratar, e tratar será educar." (KUPFER, 2010, p.15)

Portanto, acredita-se que para o trabalho do Psicólogo no âmbito escolar que atua na perspectiva da Psicanálise na Rede de Ensino de Fortaleza, ainda precise ser realizada alguns avanços no que compete a aplicabilidade na SRM, visto que o projeto inicial está ainda em plena implantação, precisando ser consolidado, para que posteriormente seja ampliado. Contudo, considera-se que está no caminho certo, para a efetivação de tais ações, já que passos importantes e iniciais sejam dados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou expor a relevância da Psicanálise na Educação, e brevemente abordou a formação do professor e a pertinência da transferência na relação de ensino e aprendizagem, e por fim explanou sobre os primeiros passos que a Rede de Ensino de Fortaleza tem realizado para a concretização da Educação Terapêutica no âmbito do Atendimento Educacional Especializado-AEE na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM.

Durante o aprofundamento dos tópicos, procurou-se apresentar o quanto os fundamentos da Psicanálise, fazem parte do cotidiano escolar nas relações do professor e do aluno, e o quanto é relevante essa temática fazer parte da realidade da formação em todas as vertentes: inicial, continuada e em serviço. Contribuindo para que os docentes tenham não somente uma escuta ativa, mas um olhar diferenciado para com seu educando.

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que muito tem que ser feito para que a escola consiga ter uma Educação Terapêutica consolidada, contudo os primeiros passos foram dados. Por fim, acredita-se que o tema não se esgota, mas buscou-se contribuir para despertar o desejo de se conhecer mais sobre

o tema, sobretudo por existir uma vasta bibliografia de autores renomados que pesquisam sobre o assunto.

## 6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Projeto de Lei – PL nº 3418/2021 de 04 de outubro de 2021.**

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2301371>. Acesso em 05/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13935, de 25 de dezembro de 2020.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2301371>. Acesso em 05/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.113, de 11 de dezembro de 2019.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm). Acesso em 05/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar de 2023.** Sistema Educacenso, 2023. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em 05/06/2023.

FILLOUX, Janine. **Sobre o conceito de transferência no campo pedagógico.** Estilos da Clínica. vol.7 no.13, São Paulo, 2002, p. 42 -77. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282002000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282002000200005) . Acesso em 01/06/2023.

FILLOUX, Jean-Claude. **Psicanálise e educação, pontos de referência.** Estilos da Clínica, vol.2 no.2, São Paulo, 1997, p.8-17. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281997000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200002) . Acesso em 31/05/2023.

FONSECA, Victor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

FORTALEZA, **Lei Ordinária nº 9.317, de 14 de dezembro de 2007.** Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/1652/text>. Acesso em 04/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº N° 010/2013.** Conselho Municipal de Educação de Fortaleza – CE. Disponível em: <https://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em 04/06/2023.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. **A produção Brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980.** In. Dossiê: Abordagens psicanalíticas na educação - pesquisa e prática. Estilos da Clínica, 2010, p.284-305. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46092/49717> . Acesso em 31/05/2023.

\_\_\_\_\_. **Freud e a educação o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione Editora, 2005.

MION, Carmen C. **Algumas reflexões sobre a prática clínica e a formação analítica.** *Jornal da Psicanálise.* vol.47 no.86 São Paulo jun. 2014, p. 103-111. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352014000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352014000100011) . Acesso em 01/06/2023.

MIRANDA, Robson Contreiro. **A contribuição da psicanálise na educação para o desenvolvimento humano,** vol.4, n.3, 2019 p. 11-22. Disponível em: <https://favani.edu.br/uploads/sites/2020/04>. Acesso em 30/05/2023.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. **Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor.** *Psicologia da Educação,* no.30, São Paulo jun. 2010, p. 81-96. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752010000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100007) . Acesso em 01/06/2023.

RIBEIRO, Márden de Pádua. **Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno.** *Psicologia da Educação,* no.39, São Paulo, 2014, p. 23-30. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752014000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003) . Acesso em 31/05/2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.025

# O IMPACTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro<sup>1</sup>

## RESUMO

Um país que não coloca na Educação esforços e recursos necessários para o pleno desenvolvimento da área está fadado ao fracasso. Destacar a formação docente no cenário educacional precisa ser uma das metas governamentais. Não tem como a formação de professores melhorar sem que se mude a percepção e o papel do estágio supervisionado durante essa fase tão importante da vida de um docente. Na tentativa de aproximar universidade e sala de aula, professor universitário e professor regente, estágio e licenciatura é que surge a iniciativa de oferta do Curso Livre de Extensão (CLE) oferecido pelo IFRJ aos licenciandos da UFRJ. O presente artigo tem por objetivo compartilhar tal ação, a fim de que a mesma possa ajudar outras instituições a adaptarem-na para seus respectivos contextos. O CLE tem por objetivo complementar a formação inicial dos licenciandos que frequentam as salas de Inglês do IFRJ na condição de estagiários por meio de um formato de estágio mais participativo. A ação formativa é de cunho qualitativo e envolve doze encontros quinzenais de formação teórica de forma remota, a fim de que os futuros professores conheçam a teoria que fundamenta as práticas pedagógicas das salas do IFRJ. A base teórica reside nos preceitos da abordagem LinFE, professor LinFE e estágio supervisionado. Ao final dos, aproximadamente, três meses os alunos fazem uma avaliação da experiência e dão sugestões para iniciativas futuras. Com base nessa avaliação, bem como nas observações da professora regente durante os encontros do curso que os dados são gerados, interpretados e analisados para a obtenção dos resultados que se alinhem com os objetivos iniciais.

**Palavras-chave:** Abordagem LinFE, Formação inicial e continuada de professores, Estágio supervisionado.

<sup>1</sup> Professora Doutora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, [elzinha2212@gmail.com](mailto:elzinha2212@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A educação no Brasil enfrenta diversos desafios, sendo a formação de professores um dos mais significativos. Essa formação é essencial, pois as visões de ensino e aprendizagem transmitidas pelos futuros educadores influenciarão gerações. No caso específico dos professores de línguas, é fundamental que se desenvolva um profissional com uma perspectiva crítico-reflexiva sobre o idioma, capaz de combater ideias de superioridade ou inferioridade linguístico-cultural entre línguas, povos e nações é, assim, uma forma de fortalecer a democracia no campo linguístico.

A visão mais ampla e inclusiva do ensino-aprendizagem de línguas, com foco em um ensino democrático, libertador e autônomo, também se aplica às metodologias pedagógicas. Não existe uma metodologia intrinsecamente superior, mas sim a que melhor se ajusta a um determinado contexto. Para que essa visão ampla seja desenvolvida, é fundamental que os futuros professores tenham acesso a uma diversidade de métodos de ensino de línguas adicionais, o que permitirá a construção de um repertório teórico-metodológico robusto que guiará suas práticas, especialmente na abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE).

O conhecimento mais aprofundado do referencial teórico que dê conta de sua prática pedagógica é crucial para que o professor em formação consiga adaptar suas ações ao contexto em que atuará. Entretanto, muitas licenciaturas acabam priorizando certos métodos em detrimento de outros, o que gera lacunas teóricas que afetam a prática profissional, especialmente na formação de professores de línguas para fins específicos. Este campo exige um vasto domínio dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas, que precisam ser ajustados às necessidades específicas de cada público-alvo.

Além disso, a abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) tem se destacado nas últimas décadas devido à crescente demanda por cursos que atendam às necessidades imediatas dos alunos em contextos específicos. Embora a procura por esses cursos seja alta, a oferta ainda é limitada e aquém do esperado. Um dos principais fatores para essa escassez é a falta de formação adequada de professores que atuam na área, conhecidos como praticantes de LinFE. A ausência dessa preparação adequada resulta na formação de docentes com muita dificuldade em atuar de forma eficaz no ensino de línguas para fins

específicos, restringindo o pleno aproveitamento das oportunidades pedagógicas que essa prática oferece.

Com o objetivo de mitigar essa falta de preparação, surgiu a proposta deste trabalho, realizado no contexto do estágio supervisionado, fruto da parceria entre o IFRJ e a UFRJ. A universidade fornece estagiários licenciandos em fase de conclusão de curso, enquanto o instituto contribui com professores supervisores, que aplicam a abordagem LinFE nas salas de aula de língua inglesa.

Este artigo tem como objetivo demonstrar de que forma o estágio supervisionado pode impactar a formação de professores, a partir da experiência de uma parceria IFRJ - UFRJ, em andamento.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### ABORDAGEM LINFE

A abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) se distingue de outras abordagens de ensino de línguas ao focar nas necessidades particulares dos alunos em contextos específicos de uso do idioma (Hutchinson & Waters, 1987; Dudley-Evans & St John, 1998). Diferentemente de cursos tradicionais, que geralmente seguem um currículo genérico, os cursos baseados em LinFE adaptam o ensino às demandas específicas de grupos ou indivíduos, considerando fatores como o campo profissional, acadêmico ou técnico em que a língua será utilizada, além dos estilos de aprendizagem, gostos pessoais e experiências anteriores dos alunos com o idioma.

Essa abordagem é sustentada por quatro pilares principais que guiam as práticas pedagógicas: as necessidades dos alunos em relação ao idioma, as lacunas de conhecimento linguístico, os desejos e expectativas dos estudantes e os contextos sociais de uso da língua (Valente & Ribeiro, 2023). Isso torna o aprendizado mais direcionado e relevante. Exemplos de cursos LinFE incluem o ensino de inglês para negócios, medicina ou direito, onde o foco é em vocabulário, expressões, gêneros discursivos e contextos específicos de cada área, bem como o desenvolvimento das habilidades mais apropriadas para cada caso.

Os cursos LinFE são geralmente mais curtos e intensivos, com o objetivo de preparar os alunos para usar a língua de maneira eficaz em situações específicas, como apresentações, reuniões, redação de documentos ou interações com clientes. Além disso, essa abordagem leva em conta o contexto social e

cultural em que a língua será usada, ajustando o conteúdo para melhor atender às expectativas e desafios dos alunos.

Um dos principais aspectos diferenciais da abordagem LinFE é que não há cursos ou materiais prontos para serem utilizados. Tudo é personalizado de acordo com as necessidades específicas dos alunos. A relação entre professor e aluno é de parceria, e os alunos tendem a ser altamente motivados, uma vez que percebem resultados rápidos e significativos em seu aprendizado.

O principal desafio da abordagem LinFE atualmente está relacionado ao papel do praticante de LinFE, o professor que atua nesse campo. Esse trabalho exige um docente altamente qualificado e capacitado para desenvolver um trabalho sério e eficaz dentro dessa perspectiva teórico-metodológica.

## O PROFESSOR LINFE

Com base no exposto sobre a abordagem LinFE, é evidente que ser apenas um professor de línguas nos moldes tradicionais não é suficiente para atuar com fins específicos. Nesse contexto, o professor deve adotar uma postura que o diferencie, caracterizando-se como um praticante de LinFE, com responsabilidades que vão além do ensino tradicional.

Hutchinson e Waters (1987) já afirmavam que o “papel do professor de ESP é multifacetado”. Swales (1985) resignificou essa função ao usar o termo “ESP practitioner” (praticante de ESP), com o intuito de capturar as múltiplas habilidades e funções necessárias para esse professor, que vão muito além das atividades comuns em uma sala de aula de ensino de línguas para fins gerais. Hutchinson e Waters (1987) destacam que o professor LinFE deve lidar com “análises de necessidades, desenvolvimento de currículo, criação ou adaptação de materiais e avaliação” (p.157). No entanto, essas tarefas são apenas parte das complexas funções que esse professor desempenha.

Embora não seja necessário que o professor seja um especialista na área dos alunos, é crucial que ele trabalhe em colaboração com os estudantes, que na maioria das vezes têm mais experiência no campo de conhecimento. Esse processo colaborativo e interativo se baseia na coconstrução de saberes em um fluxo de aprendizado mútuo (Ramos, 2009).

O professor LinFE também precisa estar ciente de que tanto o conhecimento quanto a língua estão em constante evolução. Novos termos surgem, gêneros discursivos emergem e outros caem em desuso. Por isso, é essencial

que o docente invista continuamente em sua capacitação e desenvolvimento profissional.

Além disso, o praticante de LinFE desempenha uma variedade de funções, conforme apontado por Valente e Ribeiro (2023), como “professor, desenvolvedor de currículo, produtor de material didático, negociador, colaborador, pesquisador, avaliador, consultor linguístico, conselheiro, analista de necessidades e explorador de sua própria prática”.

Em suma, o professor de LinFE deve ser versátil, assumindo uma gama de funções que ultrapassam o simples ato de ministrar aulas. Por isso, ele enfrenta constantemente novos desafios e precisa de formação contínua. Vian Jr (2015) define o professor LinFE como aquele que foi formado para ensinar línguas de maneira geral, mas que se depara com a necessidade de atuar em contextos específicos, demandando, para isso, uma formação especializada.

## O ESTÁGIO LINFE

Considerando o que foi discutido sobre a abordagem LinFE e o papel do professor, o estágio supervisionado surge como uma solução para o desafio da formação de professores de línguas para fins específicos. Neste contexto, foi estabelecida uma parceria entre a UFRJ e o IFRJ, oferecendo uma formação mais adequada aos futuros professores por meio do estágio supervisionado.

Tradicionalmente, o estágio supervisionado era visto como uma atividade passiva, focada na observação, com pouca reflexão e participação ativa dos estagiários. Contudo, essa visão tem mudado. No IFRJ, o estágio supervisionado busca proporcionar uma prática reflexiva, onde os estagiários participam ativamente no desenvolvimento de materiais didáticos, microensino, discussões teóricas e avaliações críticas de práticas em sala de aula.

O estágio é concebido como um processo de troca mútua e contínua, tanto para os licenciandos quanto para os professores supervisores. Ele desempenha um papel essencial na formação da identidade docente dos estagiários, contribuindo para sua capacitação e permitindo que eles tracem sua própria trajetória pedagógica com base nas experiências vividas durante esse período. Essa experiência proporciona aos futuros professores a oportunidade de se desenvolverem como praticantes de LinFE, enfrentando os desafios e demandas desse campo de ensino, e se tornando profissionais preparados para atuar de maneira eficaz em contextos específicos de ensino de línguas.

Além disso, o estágio supervisionado funciona como um elo entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica. Durante essa etapa, os futuros docentes têm a oportunidade de aplicar, em um contexto real, os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, além de desenvolverem competências fundamentais para o exercício profissional, como a habilidade de planejar aulas, gerir a sala de aula e adaptar-se às necessidades e ao perfil dos alunos.

Outro benefício do estágio supervisionado é proporcionar ao licenciando a vivência de práticas da docência que contribuem para a construção de sua identidade profissional. Ao observar e atuar em sala de aula, o estagiário tem a chance de aprender diretamente com a experiência, refletir sobre suas ações e, muitas vezes, ajustar seu planejamento pedagógico conforme as demandas que surgem no ambiente escolar. Esse processo de reflexão é crucial, pois incentiva o futuro professor a desenvolver um olhar crítico e autônomo sobre sua prática, permitindo-lhe construir uma pedagogia própria, embasada tanto em teorias educacionais quanto nas experiências concretas.

Ademais, o estágio supervisionado favorece o desenvolvimento de habilidades interpessoais e colaborativas. Durante essa fase, o licenciando trabalha em parceria com professores experientes e outros membros da comunidade escolar, o que permite a troca de saberes, experiências e técnicas. Esse convívio estimula uma aprendizagem colaborativa e oferece um suporte indispensável para que o estagiário possa lidar com as dificuldades do cotidiano escolar, buscando constantemente o aprimoramento de sua prática.

O estágio supervisionado também ajuda a formar professores mais sensíveis à diversidade do contexto educacional. Durante essa vivência, o futuro professor tem contato direto com a realidade das escolas, o que amplia sua compreensão das diferentes necessidades e desafios enfrentados por alunos de variadas origens e com distintos perfis de aprendizagem. Essa sensibilização é fundamental para que o futuro docente se torne capaz de adotar práticas pedagógicas inclusivas, justas e contextualizadas.

Por fim, a prática supervisionada possibilita que os estagiários explorem uma multiplicidade de abordagens, métodos e recursos pedagógicos. Muitas licenciaturas tendem a focar em uma metodologia predominante, mas o estágio permite ao futuro professor uma abertura maior para testar e observar técnicas distintas. Esse repertório ampliado é fundamental, pois prepara o docente para adequar seu estilo de ensino às especificidades de cada turma e contexto.

Em suma, o estágio supervisionado é uma etapa fundamental na formação de professores, pois transforma o conhecimento teórico em prática, ajuda a moldar a identidade profissional do docente, estimula a colaboração e sensibilidade para a diversidade e amplia o repertório metodológico. Essas experiências enriquecem o processo formativo e preparam o professor para ingressar de maneira mais preparada, crítica e consciente em sua futura carreira docente.

## METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista, visto que sua proposta é obter informações aprofundadas e subjetivas dos participantes. Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa se tornou uma forma aceitável, se não dominante, em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes. Por exemplo, apresenta características mais apropriadas para quem está trabalhando na área das Ciências Humanas ou Sociais e, por isso, apresenta um caráter interdisciplinar. O mesmo autor aponta para o fato de que tal metodologia permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos. (YIN, 2016, p. 5-6)

Assim também, Denzin e Lincoln (2006, p.17) defendem que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais.” Assim também Flick (2009) apresenta a pesquisa qualitativa como aquela que possibilita a investigação dirigida à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. (FLICK, 2009, p.37)

Os participantes foram cinco estagiários do IFRJ durante o ano de 2024, dentre eles, apresento neste artigo os comentários de três deles, os quais são apresentados nos quadros da próxima seção. Os dados foram gerados a partir de comentários realizados ao final do estágio às respostas dadas ao questionário introdutório entregue aos participantes antes do início do estágio.

As perguntas do questionário introdutório tratam dos seguintes temas: experiência prévia no estágio em outras instituições, motivo pela escolha do IFRJ, expectativas e dúvidas sobre o estágio dentro do IFRJ e conhecimento prévio sobre a abordagem LinFE, bem como tipos de material usado nas práticas LinFE e estilo de aulas para ensino médio-técnico nesta perspectiva de trabalho. O questionário foi composto por oito perguntas abertas enviadas num documento pelo GoogleDocs aos licenciandos, que deveriam responder sem

pesquisa prévia acerca do tema antes do início efetivo do estágio propriamente dito. As perguntas foram:

1. De acordo com sua experiência prévia, o que você espera que fará no estágio no IFRJ?
2. Por que você escolheu esta instituição?
3. O que você sabe sobre a abordagem LinFE usada nas aulas de Inglês do IFRJ?
4. O que você imagina que um aluno do ensino médio-técnico aprende nas aulas de Inglês?
5. Como você imagina esse tipo de aula?
6. A seu ver, qual melhor material a ser empregado?
7. Quais dúvidas você tem sobre esse tipo de abordagem?
8. O que você já estudou/ leu/ ouviu sobre a abordagem linFE na graduação até o momento?

Quanto à categorização dos dados, foram criados três quadros com os comentários de cada um dos participantes. Cada quadro é seguido de análise sobre o conteúdo do mesmo relacionado ao referencial teórico do artigo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção do artigo, os dados obtidos por meio dos comentários dados às respostas por escrito dadas ao questionário introdutório foram categorizados em três quadros, cada um deles referente a um dos participantes. Cada quadro é seguido de uma breve análise à luz dos pressupostos da parte inicial do artigo.

### Quadro 1 – Comentário - participante 1

#### COMENTÁRIO - participante 1

*Quando iniciei o estágio no IFRJ não conhecia a abordagem LinFe. Tinha alguma noção do que poderia ser, mas muito baseada naquilo que imaginava ser o ideal num curso técnico. Sempre imaginei que para cursos técnicos e de áreas de tecnologia e afins fosse importante ensinar uma língua estrangeira para que os jovens profissionais pudessem sobreviver num mercado de trabalho cada vez mais globalizado.*

*Minhas expectativas não foram quebradas e o estágio acabou sendo até melhor do que imaginava. Aprendi muito, principalmente sobre a abordagem utilizada e acabei me interessando por este mundo novo que é o LinFe. Esta abordagem utiliza mais que apenas os textos técnicos das áreas de estudo dos alunos do IFRJ como um curso de inglês instrumental ou para fins acadêmicos como descrevi acima nas perguntas preliminares. Vai muito mais além. Os alunos são avaliados em suas necessidades acadêmicas, suas expectativas com relação ao seu aprendizado, seu nível de conhecimento da língua e só a partir de então as turmas são separadas e as aulas montadas de acordo com cada nível.*

*O currículo dos cursos de inglês a cada semestre se modifica seguindo uma sequência que vai desde vocabulário básico de laboratório até a entrevista de emprego, passando pelo estudo dos mais variados aspectos das áreas de química, meio ambiente e farmácia. Na verdade, muitas vezes vi sendo aplicado o que li nos textos durante o curso de extensão, os alunos ajudando com seu conhecimento na construção e condução da aula, numa troca muito valiosa.*

*Um aspecto que considero ter sido muito relevante para que esta experiência de estágio tivesse sucesso foi o curso de extensão. Durante a greve não ficamos parados e mantivemos o contato com a abordagem através dos encontros quinzenais, o que propiciou que quando retornamos às atividades normais de estágio estivéssemos mais familiarizados com o processo, no meu caso pelo menos, isto facilitou muito na manutenção do interesse e engajamento nas aulas.*

*Foi uma experiência enriquecedora que levarei para além da graduação. Encontrei no LinFe um campo de trabalho e de estudos promissor, no qual pretendo continuar seguindo.*

No comentário acima, vemos um participante que entende o estágio como complementação da formação inicial, pois teve a oportunidade de entrar em contato com preceitos teóricos e práticos da abordagem LinFE, desconhecida até então para ele. Apesar de ter apenas uma ideia do que seria a prática pedagógica dentro desse tipo de contexto, foi o estágio que propiciou o contato mais direto com a prática em questão.

Além disso, o participante reconhece que o estágio não só atendeu sua expectativa, quanto superou o que ele imaginava que fosse a experiência durante esse período de sua formação inicial. Ainda no segundo parágrafo, ele faz considerações que definem algumas características importantes da abordagem. Por exemplo, quando ele menciona que a língua para fins específicos é muito mais do que estudo de textos técnicos. Tal observação não só afirma a identidade da abordagem, quanto quebra um dos mitos referentes à área.

Ainda no mesmo parágrafo, o participante destaca o fato da importância da divisão das turmas tendo por base necessidades, desejos e lacunas linguísticas dos alunos, o que se reflete em aulas preparadas de acordo com o nível do

grupo em questão. Este ponto apresentado também é um diferencial da prática pedagógica em LinFE.

Já no terceiro parágrafo, o participante traz a questão do currículo específico para o contexto de atuação dos futuros técnicos. Há de se ressaltar o cuidado em se criar um currículo apropriado e com uma gradação que respeita o contato com o idioma durante os semestres em que os alunos têm aula de Inglês, pois será dessa forma que a instituição cumprirá sua missão em entregar para o mercado de trabalho técnicos bem preparados.

No quarto parágrafo, o licenciando destaca o curso de Extensão, uma das atividades desenvolvidas nesse formato de estágio no IFRJ. O curso de extensão foi planejado para acontecer concomitantemente ao estágio, só que por conta da greve, ele aconteceu nos meses sem aulas, o que contribuiu para um aprofundamento teórico antes mesmo que os estagiários tivessem a vivência em sala. De certa forma, isso ajudou os participantes, porque quando foram acompanhar as aulas na retomada da greve, as prática faziam mais sentido para eles.

Finalizando, o participante esclarece que não só aprendeu sobre a abordagem LinFE, mas também gostou e se identificou com a prática. Além disso, ele vê nela um campo de trabalho promissor, pois o estágio despertou o interesse nesse tipo de prática e tem desejo de seguir trabalhando desta forma.

#### **Quadro 2** – Comentário - participante 2

##### COMENTÁRIO - participante 2

*Minhas respostas iniciais revelam claramente meu total desconhecimento da prática do LinFE. No entanto, à medida que avançamos no nosso curso de extensão e, após a greve, com a convivência em sala de aula no IFRJ, sinto que um novo mundo se abriu diante de mim. Antes, eu não tinha a menor ideia do que LinFE significava; agora, contribuo ativamente para a elaboração de materiais e participo de forma engajada nas atividades em sala. Explorar o inglês em áreas tão diversas das Letras é um desafio que se revela, ao mesmo tempo, prazeroso, mesmo quando abordamos temas mais complexos, como os relacionados à computação. Estou feliz que a experiência no Instituto realmente enriqueceu minha formação como professor de inglês, proporcionando uma trajetória repleta de surpresas e estímulos.*

O segundo participante inicia suas considerações apontando para o caráter formativo do estágio, pois foi durante esse período que ele aprendeu sobre a abordagem LinFE na teoria (curso de extensão) e na prática (vivência de sala de aula). Ele destaca, assim como o primeiro licenciando, o curso de extensão oferecido como uma atividade significativa.

Ele também percebe seu papel ativo na experiência de sala de aula, colaborando na criação de materiais didáticos e participando diretamente das aulas. Ao interagir com a professora regente e os alunos, entendeu a importância do desenvolvimento de um trabalho conjunto que possibilita um entendimento mais prático de sala de aula.

Outro ponto observado pelo estagiário é o caráter desafiador do trabalho para fins específicos, em se trabalhar com tantas áreas distintas mesmo não as dominando. Essa experiência mostra a importância do trabalho interdisciplinar entre professores de áreas diferentes e a necessidade de se desenvolver um trabalho em parceria com os alunos, que em vários momentos serão o par mais competente das aulas pelo conhecimento que trazem da área de futura atuação.

Conclui suas considerações fazendo uma avaliação positiva do estágio no IFRJ como experiência enriquecedora com surpresas e estímulos, o que contribui enormemente para sua formação, abrindo os horizontes para novos contextos possíveis de trabalho futuro.

### Quadro 3 – Comentário - participante 3

#### COMENTÁRIO - participante 3

*Minhas expectativas foram bem compatíveis com a minha experiência no estágio. Realmente foi um estágio ativo, e acredito que é exatamente isso que colabora para a criação de laços com os alunos.*

*Acredito que eu tinha uma ideia aqui de como funcionava a abordagem, mas fui surpreendida por aulas com aprofundamento muito maior das especificidades de cada curso, não a mesma aula de inglês para todas as turmas. Acredito que essa adaptação das aulas para as turmas também gera um engajamento dos alunos*

*Acredito que minhas expectativas não foram muito diferentes do que vimos no instituto, contudo não tinha essa noção de que as aulas não eram iguais para a turma toda. Por exemplo, turmas do mesmo curso, poderiam ter aulas de níveis diferentes, o que facilita compreensão de uma parcela bem maior da turma.*

*Realmente vimos muitas atividades que tornavam o aluno ativo em sala e isso foi ótimo para o engajamento da turma.*

*Durante o estágio aprendi que na verdade esse mapeamento é feito através de atividades nas primeiras aulas que nos permitem saber o nível dos estudantes daquela turma e também seus pontos fortes e pontos de melhoria*

Os comentários do terceiro participante foram diferentes dos demais. Ao invés de um texto corrido como os dois primeiros escreveram, este se ateu em incluir cinco trechos no próprio documento do questionário introdutório. Cada um dos trechos foi incluído no quadro acima e será aqui comentado.

No primeiro trecho, destaca-se o papel ativo do estagiário no modelo de estágio implementado no IFRJ, o que agrega muito valor à formação do futuro professor, segundo ele reporta. Um estágio significativo promove uma maior interação entre alunos e estagiários, promovendo a criação de laços entre as partes.

Já no segundo trecho, o participante salienta o engajamento por parte dos alunos que as aulas LinFE geram, pois aulas que respeitam a especificidade dos diferentes cursos promovem maior participação dos estudantes. Essa característica não só é um diferencial da abordagem como também é surpreendente e desafiadora para os praticantes.

Outro ponto que chama a atenção do participante apresentado no trecho 3 é a questão das aulas distintas por níveis de conhecimento do idioma em um mesmo curso, levando em consideração o nível de cada grupo. Isso, segundo o participante, promove a compreensão de um maior número de alunos e facilita a aprendizagem.

No trecho 4, o participante ressalta a variedade de atividades para um mesmo objetivo, contemplando as diferentes características de cada grupo e, assim, gerando alunos mais ativos, participativos e engajados.

Finalmente, no trecho 5, o participante traz a tona a característica mais importante do trabalho com fins específicos que é a etapa da análise de necessidades, especialmente a parte do teste de nivelamento, que mostra pontos fortes do aluno ou turma e os pontos fracos a serem combatidos no curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi discutido ao longo deste artigo, fica evidente que a prática da abordagem LinFE tem características distintas, exigindo um conhecimento teórico mais profundo para alcançar os resultados esperados. O professor que deseja atuar nessa área precisa ser diferenciado, compreendendo que suas responsabilidades vão além das de um professor tradicional de línguas para fins gerais. Ele deve estar devidamente preparado e capacitado para lidar com essas demandas, mas, infelizmente, essa formação específica não é amplamente oferecida nos cursos de licenciatura.

Esse panorama se choca com as exigências atuais, já que um número crescente de alunos busca cursos com o formato LinFE devido às suas muitas vantagens, enquanto a oferta de professores capacitados para ministrar essas

aulas é cada vez mais restrita. Isso reflete o principal ponto deste artigo que é o grande desafio enfrentado pelos professores de línguas para fins específicos hoje: a formação docente.

Em resposta a esse desafio, o modelo de estágio desenvolvido pela parceria entre o IFRJ e a UFRJ tem mostrado resultados promissores, proporcionando aos licenciandos uma experiência única. O estágio oferece contato direto com uma abordagem de ensino que muitos desses futuros professores não tiveram a oportunidade de explorar durante a graduação.

A melhor forma de descrever essa experiência para os licenciandos é “enriquecedora”. De maneira geral, o estágio supervisionado de inglês no IFRJ tem sido avaliado de forma muito positiva, especialmente por causa das particularidades do ambiente em que se desenvolve. Isso faz com que o estágio seja uma etapa verdadeiramente importante e relevante para a formação acadêmica e profissional dos futuros professores.

Conclui-se que o estágio supervisionado exerce um papel determinante na formação de professores de línguas, sobretudo daqueles que desejam atuar com a abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE). Ao longo deste artigo, foram evidenciados os múltiplos benefícios desse processo formativo, que vai muito além da simples aplicação de conteúdos teóricos: o estágio supervisionado promove uma imersão em contextos reais de ensino, permitindo ao futuro professor adaptar-se às necessidades específicas dos alunos e explorar metodologias que atendam aos objetivos concretos de uso da língua em contextos profissionais ou acadêmicos.

Para o professor de LinFE, o estágio supervisionado proporciona uma experiência indispensável de construção de habilidades e competências multifacetadas, como o desenvolvimento de materiais personalizados, a análise de necessidades dos alunos e o trabalho em parceria com profissionais de outras áreas. Essa vivência colabora para que o professor em formação se prepare de maneira mais adequada e realista para enfrentar os desafios de uma prática pedagógica que exige flexibilidade, criatividade e um compromisso constante com a atualização e com o aprofundamento teórico.

Portanto, a experiência do estágio supervisionado, especialmente em contextos como a parceria entre universidades e instituições de ensino com foco em práticas de LinFE, como exemplificado no caso IFRJ-UFRJ, apresenta-se como um diferencial que potencializa a qualidade da formação docente e oferece aos licenciandos a oportunidade de se tornarem profissionais mais preparados,

críticos e conscientes das demandas específicas do ensino de línguas para fins específicos. Tal formação fortalece não apenas a atuação desses futuros professores, mas também contribui significativamente para a qualidade e relevância dos cursos de idiomas oferecidos no mercado, atendendo assim à demanda contemporânea por uma formação linguística mais focada e significativa.

## REFERÊNCIAS

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: CUP, 1998.

FLICK, U. Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. English for specific purposes: A learning centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

RAMOS, R.; FREIRE, M. ESPTEC: Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. In: TELLES, J. (Org.) Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática. Campinas: Pontes Editores, 2009.

SWALES, J. Episodes in ESP. Oxford: Pergamon Press, 1985.

VALENTE, M. I.; RIBEIRO, E.M.D.AM. Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e princípios em textos seminais da área. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

VIAN JR., O. A formação inicial do professor de inglês para fins específicos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

YIN, Robert. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.026

# CONHECIMENTO DE INTERSEÇÃO MOBILIZADOS POR PROFESSORES AO ARTICULAR GEOMETRIA E ARTES E CULTURAS VISUAIS POR MEIO DA SIMETRIA

Luciana Ferreira dos Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar os conhecimentos pedagógicos do conteúdo mobilizados pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem ao articularem geometria com as artes e culturas visuais por meio da simetria. Utilizamos como aporte teórico os modelos de conhecimento do professor desenvolvido por Shulman (1986, 1987) e adaptada para o ensino da matemática por Ball, Thames e Phelps (2008). Utilizamos como instrumentos de coleta de dados – oficinas, planejamento, observação de aulas e entrevista – mas nesse recorte apresentaremos apenas os extratos da observação de sala de aula. Para categorização e interpretação dos dados usamos análise de conteúdo. Os resultados obtidos apontam que os professores mobilizam conhecimentos que denominamos de “conhecimento de interseção”, entendido como encontro de duas unidades temáticas que se cruzam e tem um elemento em comum, nesse caso, o conteúdo de simetria. Observa-se que os conhecimentos de interseção são mobilizados sob o ponto de vista conceitual – representações, propriedades geométricas -, como também, sob o ponto de vista metodológicos em atividades comuns a geometria e as artes e culturas visuais.

**Palavras-chave:** conhecimento do professor, conhecimento de interseção, artes e culturas visuais, geometria, simetria.

1 Doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, [lfsantos20@gmail.com](mailto:lfsantos20@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Na literatura sobre o conhecimento profissional de professores, destacam-se nomes como Lee Shulman (1986; 1987), Donald Schön (2000) Maurice Tardif (2000), Antônio Nóvoa (2000) entre outros. Esses pesquisadores consideram que os conhecimentos de professores apresentam uma natureza crítica, criativa e multifacetada, sendo compostos por uma trama que envolve o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles, tudo isso, formando um cenário complexo.

No entanto, esses autores não aprofundam a discussão sobre os conhecimentos que os professores mobilizam ao articularem conteúdos de unidades temáticas diferentes. Embora, Shulman (1987), ao discutir o conhecimento pedagógico do conteúdo aponte a importância de o professor articular conteúdo da sua disciplina com outras disciplinas e áreas de conhecimento, o pesquisador não explicita como se caracteriza esse tipo de conhecimento de professores.

Embora, muito se discuta a interdisciplinaridade como uma possibilidade de reestruturação de conhecimento para a produção de um novo conhecimento. Assim como, a relevância da interdisciplinaridade como um procedimento metodológico que se opõe à fragmentação do ensino, buscando a integralidade e totalidade. Entendemos que a interdisciplinaridade é um conceito que busca a interseção entre um objeto, um conteúdo, um tema, um problema de duas ou mais disciplinas para que o aluno elabore uma visão mais ampla da realidade. Além disso, a interdisciplinaridade, sob esta ótica, não se apresenta apenas como uma construção teórica, mas impõe-se como uma prática fundamentada nas relações interpessoais e na organização do saber. Segundo Fazenda (1994, p. 28), “a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, mas vive-se exerce-se”.

A natureza do conhecimento interdisciplinar que estamos discutindo nesse texto, acontece através da articulação de unidades temáticas diferentes (geometria e artes visuais) por meio de conteúdo em comum (simetria). Partimos da hipótese que ao articular a geometria com as artes culturais visuais por meio da simetria, o professor mobiliza um tipo de conhecimento que congrega aspectos comuns dos dois campos de conhecimento e que intervêm juntos na ação requisitada, seja em relação ao conteúdo da simetria, seja em relação aos aspectos didáticos e pedagógicos.

A simetria é um conteúdo de interseção, pertencente, simultaneamente ao campo da geometria e ao campo das artes e culturas visuais. Além disso, supõe-

mos que nessa interseção esses dois campos de conhecimento se alimentam mutuamente, uma vez que se estabelecem articulações históricas, conceituais, estéticas e visuais entre geometria e artes e culturas visuais por meio da simetria. Sendo assim, na constituição de conhecimentos de professores, não existem fronteiras rígidas, pois são construídos por entremeios e tessituras (AZEVEDO, 2016).

Nesse recorte, questionamos: quais conhecimentos são mobilizados durante o processo de ensino ao articularem geometria com as artes e culturas visuais por meio da simetria? Temos o objetivo de identificar os conhecimentos pedagógicos do conteúdo mobilizados pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem ao articularem geometria com as artes e culturas visuais por meio da simetria.

Assim, o artigo discorrerá sobre os aportes teóricos, em seguida discutimos a metodologia, depois análise dos resultados a partir de observação da aula e entrevista, e por fim, tecemos as considerações finais.

## MODELOS TEÓRICOS DE CONHECIMENTO DO PROFESSOR

As pesquisas acerca do *knowledge base* foram produzidas e serviram de referência para as reformas do ensino básico americano e no mundo durante toda a década de 1990. Destacamos como autores que utilizam o termo “conhecimento do professor” as obras de Shulman (1986) sobre a base de conhecimentos da docência e Ball e colaboradores (2008, 2005, 2003) sobre o conhecimento matemático de professores.

Nesse estudo, apresentamos os dois modelos teóricos de Lee Shulman e Deborah ball (2008) que buscam categorizar e sistematizar o conhecimento docente. O primeiro modelo teórico, *knowledge base*, apresenta três categorias de conhecimento do professor: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular). Em trabalhos posteriores, Shulman realiza uma revisão das categorias, propondo novas categorias, mantendo as propostas originais de 1986 são elas:

- *Conhecimento Específico do Conteúdo* refere-se à compreensão de fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma área específica de conhecimento.

- *Conhecimento Pedagógico Geral*, refere-se aos princípios e estratégias de gestão e organização da sala de aula. Envolve conhecimentos dos alunos, das teorias, dos contextos educacionais, outras disciplinas do currículo e das políticas educacionais oficiais.
- *Conhecimento dos Contextos Educacionais*, abrangem desde o funcionamento do grupo, da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares até o caráter das comunidades e culturas.
- *Conhecimento dos Fins, Propósitos e Valores Educacionais* inclui o conhecimento dos valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos que compõem a educação.
- *Conhecimento dos alunos e suas características* refere-se às particularidades sociais, culturais e psicológicas dos alunos.
- *Conhecimento do Currículo* engloba a compreensão do programa, mas também o conhecimento de materiais que o professor seleciona para ensinar sua disciplina, a capacidade de fazer articulações horizontais e verticais do conteúdo e a história da evolução curricular do conteúdo a ser ensinado
- *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo*, é aquele que o professor utiliza ao realizar a adaptação, a transformação e a implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos. Shulman (2005) compreende o desempenho observável na diversidade de atos de ensino. Esse conhecimento representa também um amálgama entre o conteúdo estudado e a didática que envolve o ensino dele, admitindo, assim, uma compreensão maior sobre como temas e problemas se organizam e vão adaptar-se aos interesses e capacidades de seus alunos. É nesta categoria de conhecimento que ele aponta a possibilidade de articulação entre tópicos de uma mesma disciplina, e articulação entre disciplinas diferentes.

Percebemos que, para Shulman (1986), a base de conhecimento do professor envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários para o desenvolvimento profissional. Contudo, é importante destacar que os conhecimentos do professor são:

Mais limitados em cursos de formação inicial, e tornam-se mais profundos, diversificados e flexíveis a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não são fixos e imutáveis. Implicam

numa construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado. (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

O segundo modelo teórico, Ball, Thames e Phelps (2008) desenvolveram *Mathematical Knowledge for Teaching* (MKT) a partir do modelo teórico de Lee Shulman (1986; 1987), mas, diferentemente do autor, a pesquisadora e seu grupo (2005; 2008) classificam o conhecimento matemático em seis domínios:

- *Domínio comum do conteúdo* é definido como o conhecimento que qualquer pessoa que aprendeu um conteúdo pode apresentar. É uma habilidade usada pelo professor para ensinar, porém esse não é um tipo de conhecimento utilizado exclusivamente para o ensino.
- *Domínio especializado do conteúdo*, é considerado como o conhecimento do conteúdo que o professor deverá possuir de modo compreenda o que faz e não o execute meramente como um conjunto de procedimentos.
- *Domínio do horizonte matemático*, relaciona-se às conexões entre os vários tópicos do currículo. É definido também como a conscientização, por parte do professor, de que existe uma relação entre os conteúdos matemáticos e sua abrangência matemática apresentada nos currículos.
- *Domínio do conteúdo e dos alunos* é a combinação de um conhecimento dos alunos com um conhecimento sobre matemática. Os professores precisam antecipar o que provavelmente os alunos pensam e no que eles podem se confundir. Além disso, os professores precisam escutar e interpretar as ideias incompletas dos alunos; promover interações entre compreensões matemáticas específicas e a forma de pensar dos alunos.
- *Domínio do conteúdo e do currículo* é caracterizado como o conhecimento dos objetivos educacionais, dos padrões, das avaliações ou dos níveis de ensino onde determinados temas são habitualmente ensinados.
- *Domínio do conteúdo e do ensino*, diz respeito, à capacidade de combinar os conhecimentos sobre ensino e conhecimentos sobre a Matemática. De acordo com Ball, Thames e Phelps (2008), as tarefas matemáticas exigirão do professor um conhecimento matemático sobre o papel das instruções que ele está utilizando. Desse modo,

cabem ao professor, portanto, a habilidade de organização da instrução e a avaliação das vantagens de utilizar determinadas representações e exemplos, bem como a decisão e escolha de encaminhamentos para a abordagem de um conteúdo.

Fernandes e Curi (2012) observam entrecruzamentos entre os modelos teóricos de Shulman e Ball. A categoria do conhecimento pedagógico do conteúdo proposta por Shulman (1986) pode ser compreendida por Ball, Thames e Phelps (2008) como conhecimento do conteúdo e dos estudantes, uma vez que o professor, ao analisar um erro cometido por um aluno, sabe o que aconteceu, porque já viu esse mesmo tipo de erro ocorrer outras vezes.

Com relação ao conhecimento do currículo, identificamos que os dois modelos abarcam a compreensão de que os professores devem ter uma visão completa sobre diversidade e variedade de materiais didáticos disponíveis e de programas. Contudo, para Shulman (1986), o conhecimento do currículo compreende também a capacidade de fazer conexões horizontais e verticais entre o conteúdo a ser ensinado e a história da evolução curricular do conteúdo a ser ensinado. Já Ball e colaboradores (2008) compreendem a capacidade de realizar conexões entre os vários tópicos do currículo, nomeadamente com temas a lecionar futuramente, como um domínio de conhecimento, que nomeiam como conhecimento do horizonte.

Em sua revisão, Ball e colaboradores (2005; 2008) não atribuem relevância às categorias de Shulman que discutem o conhecimento do professor pedagógico geral. Em vez disso, buscam discutir os conhecimentos dos objetivos, das finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos, assim como o conhecimento do contexto que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares até o caráter das comunidades e culturas

## **A SIMETRIA COMO ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO DA GEOMETRIA E ARTES E CULTURAS VISUAIS**

Basta um conciso olhar sobre a história para identificarmos em imagens interlocuções entre a geometria e artes e culturas visuais por meio da simetria. As Artes “primevas” da nossa pré-história são exemplos, cujos registros geométricos confirmam a hipótese de que a geometria nasceu antes da civilização

egípcia (BOYER, 1974, pp. 4-5). E não se restringiram às civilizações antigas, posto que diversas culturas nas diferentes partes do mundo têm registros de uma Arte com características abstratas e geométricas.

Os povos indígenas contemporâneos apresentam, na pintura corporal e nos artefatos, elementos geométricos semelhantes aos dos povos indígenas que os antecederam. Por exemplo, os Assurinis têm como característica da pintura corporal os motivos geométricos que se repetem criando simetrias ortogonais, translações e rotações. “A maioria dos desenhos, inclusive as estilizações de elementos da natureza, seguem [sic] um padrão chamado *tayngava*, nome ligado ao domínio cosmológico<sup>2</sup> (MÜLLER, 1987, p.140)”. Os desenhos com motivos geométricos, apesar de abstratos, são reconhecidos dentro da tribo com significados específicos relacionados a elementos da natureza. A seguir, é possível identificar a pintura corporal feminina Assurini inspirada num peixe.

**Figura 1** – Renato Delarole, Pintura corporal dos Assurinis, 2015.



**Fonte:** VIDAL, L. *Grafismo indígena: Estudo de Antropologia estética 2*. Ed. São Paulo: Edudio Nobel, FAPESP, 2000, p 23.

2 Cosmológica nesse texto é interpretado como teorias do mundo. As cosmologias definem o lugar que os humanos ocupam no cenário total e expressam concepções que revelam a interdependência permanente e a reciprocidade constante nas trocas de energias e forças vitais, de conhecimentos, habilidades e capacidades que dão aos personagens a fonte de sua renovação, perpetuação e criatividade (LALLEMAND, 1978).

Nas artes e culturas visuais andinas, também encontramos elementos de simetria. A cultura Chancay pré-colombiana, mais tarde parte do Império Inca que reinou na América Latina em meados do século XV, antes da invasão espanhola, deixou como legado ornamentos repletos de simetrias, como podemos observar no tapete a seguir:

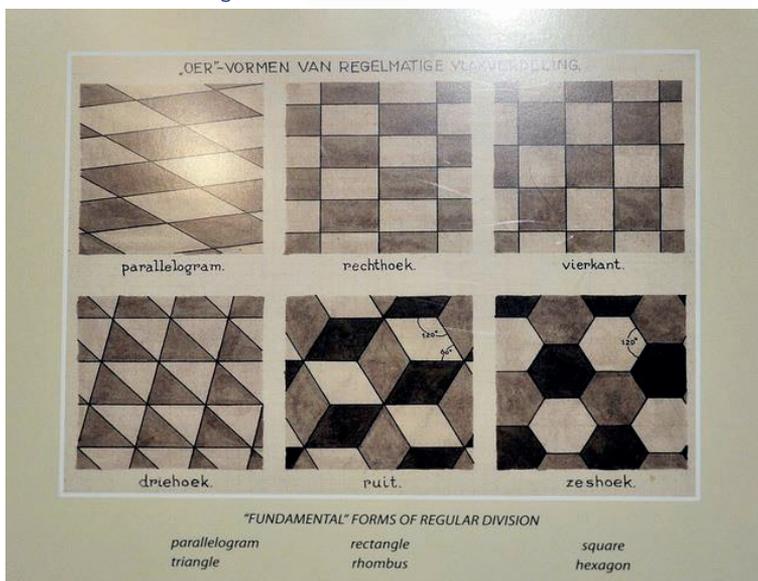
**Figura 2** - Tapins Kelin Chancay, 900 - 1400 d.C., Algodão e lana, 26 x 60, 50 cm, Museo de Arte de Lima. Donación Memoria Prado, fotografía de Daniel Giannoni Fonte: <http://www.archi.pe/index.php/search/autor/32/Chancay>.



O interessante é que padrões semelhantes são identificados em culturas mais antigas e bem distantes sob o ponto de vista histórico-cultural e geográfico. Por que nossos antepassados tinham tanto fascínio pelas simetrias, pela ordem, pela seriação? E. H. Gombrich (1988) atribui esse fascínio humano pela ordem à herança biológica e psicológica do homem. O impulso humano é pela ordem e ritmo no espaço e no tempo como uma forma de mitigar o caos em que vive, e isso é expresso na imensa variedade de atividades e conhecimentos humanos, seja nas Artes e na Matemática. Por exemplo, a arte decorativa de inúmeras culturas são manifestações de nossa tendência de criar e procurar um sentido de ordem.

No século XX, inspirado na Arte Islâmica, o artista plástico Maurits Cornelis Escher produziu uma obra inspirada nos ladrilhamentos, na qual substituiu as formas geométricas nuas, tais como paralelogramos, por imagens realísticas; depois, ele se mostrou capaz de transformar essas imagens, fazendo-as evoluir, em vez de se repetirem num padrão estático.

Figura 3 – M. C. Escher, Divisão regular.



Fonte: Catálogo o Mundo mágico de Escher, 2011, p. 62

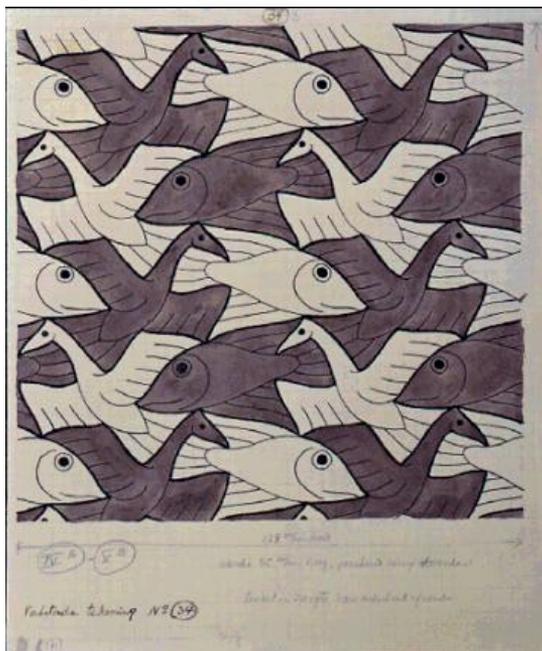
Notamos, na imagem acima, formas fundamentais de divisão do plano, nas quais identificamos cinco exemplos de sistemas baseados no retângulo, cujas três principais características são: translação, eixos (rotação) e deslizamento de reflexão. Pode-se notar isso em um trecho de sua conferência sobre a divisão do plano, citada em *La Magia de Escher*:

Às vezes a gente muda e usa um pouco mais a imaginação, como se demonstra nos desenhos de azulejos mouriscos antes mencionados, que apresentam algumas vezes linhas marginais interrompidas, também, e ângulos côncavos.

Se compreende que estas formas, repetidas ritmicamente, podem tornar-se ainda mais complicadas quanto se desejar e pode alcançar o ponto em que envolve a sugestão de algo conhecido, a silhueta de certo animal, por exemplo. Esta busca de novas possibilidades, este descobrimento de peças novas de um quebra-cabeça, que surpreende e assombra o próprio desenhista em primeiro lugar, é um jogo que sempre me fascina e embeleza uma e outra vez ao longo dos anos. (TJABBES, 2011, p. 58).

Além disso, Escher utilizou o dispositivo de contracâmbio – a correspondência entre a forma positiva e negativa – criando imagens que deslumbram os olhos e nossas mentes com sua assombrosa complexidade. Podemos observar na imagem a seguir.

Figura 4 - M. C. Escher, Pássaro/peixe nº. 34b, 1942, tinta e aquarela.



Fonte: <https://www.mcescher.com/gallery/symmetry/>.

Escher é considerado um artista estupendo em seus trabalhos por conseguir harmonizar as formas e conceitos complexos de simetrias como: translações, rotações e reflexões, tornando-as mais simples aos nossos olhos.

São inúmeras obras de artes que comprovam que a geometria e as artes e culturais visuais são enlaçadas ao longo da história por razões estéticas e visuais, conceituais, sociais e culturais, abrindo espaço para outros territórios, provocando novas zonas de contágio e reflexão. Para produzir uma imagem simetria o artista precisa mobilizar conhecimentos matemáticos sobre propriedades geométricas. Para o matemático Stewart (2012) existem três palavras-chaves de definição da simetria: transformação, estrutura e preservação. Ele toma como exemplo um triângulo equilátero.

*Transformações.* Podemos fazer algumas coisas no nosso triângulo. Em princípio, existem muitas coisas que podem ser feitas: torcê-lo, girar em torno de algum ângulo, amassá-lo, esticar com um elástico, pintar de cor-de-rosa. Mas nossa escolha é mais limitada, por causa da segunda palavra. *Estrutura.* A estrutura do nosso triângulo consiste em seus aspectos matemáticos considerados significativos. A estrutura de triângulos inclui coisas como "três lados", "os lados são retos", "um lado tem 18,36 cm", "está

situado em determinada localização no plano”, e assim por diante. [...] *Preservação*. A estrutura do objeto matemático deve se conformar com a original. O triângulo transformado também deve ter três lados, por isso, não podemos entortá-lo. Um dos lados deve ter 18,36 cm, por isso, também é proibido esticar o triângulo. A localização deve ser a mesma, por isso não podemos deslocá-lo três metros para o lado. (STEWART, 2012, p. 145).

Assim, compreende-se que a simetria de um objeto matemático é uma transformação que preserva a sua estrutura. Com isso, a simetria deixa de ser apenas uma vaga impressão de regularidade, sensação artística de elegância e beleza construída ao longo da história da Arte, e torna-se também uma concepção matemática com uma rigorosa definição lógica.

Para tanto, a Abordagem Triangular de ensino de artes e culturas visuais, também é uma aliada para articulação da geometria com as artes e culturas visuais por meio da simetria. Isso porque, as ações de ler imagens e fazer artístico são atravessadas pela contextualização para que haja produção de sentido. Barbosa (2008) ressalta que, a Abordagem Triangular, por ser um sistema aberto, não estabelece hierarquia entre as ações. De acordo com Azevedo (2016, p. 80) a AT “compõe um sistema complexo e por isso pode ser compreendida como teoria”. Em outro trecho, Azevedo (2016, p. 80) afirma que, “é uma teoria aberta por seu caráter dialógico, isto é cada arte/educador tem a autonomia de reinventá-la ao seu modo”.

Considerando o encadeamento entre as ações de contextualização, fazer artístico e leitura de imagem, Barbosa (2009) utiliza a metáfora do zigue-zague para ilustrar a importância da contextualização e o modo como arte-educadores têm utilizado de forma autônoma a Abordagem Triangular. “[...] o contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza da obra, do momento e do tempo de aproximação do criador” (BARBOSA *apud* AZEVEDO, 2016, p. 103)

## METODOLOGIA

Os caminhos que tentamos trilhar na construção da metodologia ancoram-se, sobretudo, em posturas teóricas que compreendem a pesquisa como experiência criadora, nutrida pelo modelo teórico de conhecimento do professor de Shulman (1986, 1987), assim como nas discussões sobre a teoria da

Abordagem Triangular como teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais de Barbosa (2009).

A partir desse embasamento teórico, desenvolveremos nossos instrumentos de coleta de dados, que, do ponto de vista operacional, estão divididos em quatro etapas distintas - oficinas, planejamento, observação da aula e entrevista -, nesse texto nossa análise irá incidir sobre os dados coleados na observação e entrevista através da categoria e subcategorias conforme apresentado no quadro 1:

**Quadro 1** – Conhecimentos e tipos de atividade desenvolvidas

Categorias teóricas	Subcategorias unidades de contexto
Mobilização de Conhecimento pedagógico do conteúdo: articulação da geometria com as artes e culturas visuais por meio da simetria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliza das ações de ensino da arte (introduzir conteúdo e representação visual de conceitos);</li> <li>• Mobiliza conhecimentos sobre variáveis didáticas no conceito de simetria;</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração realizada pela autora (2019).

Utilizaremos a Análise de Conteúdo, sistematizada a partir dos estudos de Bardin (2009). A escolha Análise de Conteúdo justifica-se pelo fato de ela possibilitar a organização, categorização e interpretação sobre a abordagem quantitativa e qualitativa. Devido à especificidade do nosso objeto de pesquisa, optamos pela Análise Temática, por ser técnica que permite descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, seja através da frequência, presença ou ausência das unidades de significação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

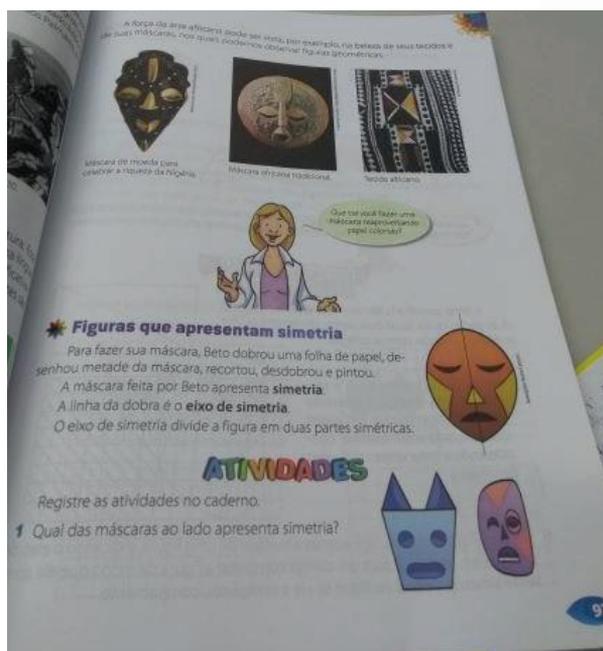
Quanto a essa categoria de conhecimento, Shulman (1987) a compreende como desempenho observável na diversidade de atos de ensino. Ball, Thames e Phelps (2008), por sua vez, acreditam ser o domínio que combina os conhecimentos sobre ensino e conhecimentos sobre a Matemática. Dessa forma, muitas das tarefas matemáticas exigirão do professor um conhecimento matemático sobre o papel das instruções que ele está utilizando. É o professor, portanto, quem deve avaliar as vantagens e desvantagens das instruções e das representações usadas para ensinar um conteúdo específico e o uso de métodos e técnicas diferentes. Assim, analisaremos as ações didáticas realizadas pelas professoras P(3), P(6), P(7) e P(9) e observadas após a realização das oficinas.

No decorrer de nossa análise, vamos apresentar todas as características observáveis de um processo de ensino e aprendizagem e os conhecimentos mobilizados pelas professoras.

## UTILIZA DAS AÇÕES DE ENSINO DA ARTE (INTRODUZIR CONTEÚDO E REPRESENTAÇÃO VISUAL DE CONCEITOS)

Identificamos que as professoras utilizam ações de ensino da arte para introduzir conteúdo e representar visualmente conceitos abstratos. A atividade de **leitura de imagens** de máscaras africanas presentes no livro didático de matemática foi utilizada para iniciar e introduzir a discussão sobre simetria de reflexão pela professora P(7). No trecho a seguir, podemos identificar como a atividade foi conduzida pela professora e os elementos de compreensão da docente sobre a arte e sua relação com a geometria por meio da simetria dentro da cultura nigeriana.

Figura 5 - Atividade do livro didático



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

P(7) - [...] Agora abram o livro na página 97. Nesta página, estamos falando de cultura negra. Quem tiver o livro pode ver que tem figuras de máscaras nigerianas. **Se passar uma linha no meio, irá ver que os dois lados das máscaras são iguais.** Se fizer um traquinho, um lado é igual ao outro. E

*aqui também tem uma máscara tradicional e tecidos africanos que mostram a arte geométrica. Os artesãos de alguma forma utilizam a geometria, embora não tenham ido para escola estudar geometria; isso é natural da cultura deles. Na cultura deles, desenvolveram esse **gosto pelas formas geométricas e simétricas fazendo linhas, retas, composições simétricas**, mas se formos olhar em outras culturas têm mais as linhas sinuosas, têm outros tipos de adereços. Então, cada cultura tem sua maneira de se expressar através da arte. Então o que vamos trabalhar aqui é justamente a simetria na arte africana.*

*(Prot.11, observação de aula 3)*

Observamos que os conhecimentos mobilizados na leitura das imagens por P (7) destacam os eixos de simetria presentes em uma das máscaras, mas principalmente apontam para a relação entre geometria e arte visuais presentes naquela cultura ao ressaltar os elementos visuais (linhas, formas, retas, composições simétricas) através dos quais os conceitos são representados. Percebemos que, na leitura de imagem, a professora realiza a decodificação dos signos dessa linguagem da arte, o estudo de seus elementos, sua composição, técnica, organização formal, qualidades, etc. Mas, além disso, a professora ressalta que cada cultura tem sua maneira de se expressar através da arte, sendo a simetria uma característica da arte africana. Esse aspecto é muito positivo, pois assim ela aponta para a diversidade cultural presente no mundo da arte e da cultura. Com relação a isso, Barbosa (2008, p.18) afirma que “a leitura do discurso visual, que não se resume a análise da forma, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade”. Assim, compreendemos que analisar linhas, formas e simetria dentro do contexto da arte africana o professor mobiliza conhecimento de interseção por ser comum as duas unidades temáticas.

Identificamos que as professoras se preocupavam em **contextualizar** as atividades desenvolvidas, revelando a compreensão sobre a importância dessa ação de ensino das artes visuais. Observamos no trecho a seguir.

*P(6)- Vamos fazer um pouco de kirigami, vou falar para vocês o que é o kirigami que é uma arte japonesa que é parecida também com aquela que é origami, a origami vocês já conhecem?*

*As – Sim.*

*P(6) - Quem sabe o que é origami?*

A (2) – *Eu. Origami são várias partes... várias partes e... triângulo, círculo, quadrado, aí você forma um desenho com ela.*

A (5) – *Origami são várias.*

P(6)- *GAMI*

A (5) - *Origami... GRAMI P(6)- Gami G-A-M- I*

A (5) – *São várias dobras ...*

A (6) – *São várias ... é um desenho mais cheio de dobras no papel.*

P(6) - *É quando você faz uma arte no papel com a dobradura. Você vai fazer várias dobraduras e formar um objeto, ou um animal, uma figura. **Eu não consigo formar de jeito nenhum, mas meu irmão forma um pássaro que é um espetáculo. Ele ainda movimento o rabo do pássaro e a cabeça, ele faz assim com o rabo e a cabeça se move. Ele passou a vida toda me ensinando esse pássaro, ele pega um papel desse aqui vai dobrando, vai dobrando, vai para lá, vai para cá, ele dobra tanto e fica um pássaro lindo, né? Não tem corte não, gente. É só dobra, e aí o passarinho dele, a ave dele ainda mexe. Eu tentei aprender, gente, não é uma arte fácil. Tem gente que faz coisas belíssimas, tem gente que faz coisas simples. O kirigami é essa arte tradicional japonesa de recorte o papel, criando representações de determinados seres ou objetos, e até coisas inexplicáveis. O kirigami já é corte de papel, é diferente do origami. O origami é dobra, o kirigami você vai dobrar a partir de um quadrado, transformá-lo em um triângulo, em outro triângulo, pode dobrar outro triângulo. E vai fazer os cortes.***

*(Prot.12, observação de aula 4)*

A contextualização desenvolvida por P (6) traz o panorama histórico e cultural em que a arte da dobradura foi produzida; como ela se insere no momento de sua produção e como esse momento se reflete nela. Além disso, a professora contextualiza a partir da própria experiência com esse fazer artístico, ao relatar a destreza do irmão e a sua dificuldade. Isso significa que a contextualização vai além do conhecimento da história das Artes ou elementos, regras de composição, estilos, técnicas, materiais, instrumentos. Inclui também o conhecimento e experiências com a arte. Shulman (1987) destaca que faz parte da instrução, do processo de raciocínio e ação pedagógica, a utilização de explicações, descrições e demonstrações relacionadas a própria experiência.

Como **fazer artístico** para construir conhecimentos sobre o eixo de simetria, através da dobradura (kirigami), a professora P3 possibilita a representação de conceitos da simetria e eixo de simetria. O trecho a seguir ilustra a professora instruindo as crianças a realizarem a atividade.

P (3) - *Eu vou pegar um pedacinho de papel... E vou dobrar no meio pra ficar marcado o meio do papel, dobrei, ó! Igualzinho, quando abri o papel ficou a marca do que dobrei?*

As: *Sim...*

P (3) - *Ficou, não ficou? Todo mundo está vendo? Tá dando pra ver bem? Vou fazer num papel maior.*

*(A professora pega um pedaço, dobra com cuidado e em seguida mostra aos alunos)* P (3) - *Papel grande... dobrar ao meio, aqui a folha ficou marcada ao meio?* As: *Sim!*

P (3) - *Aí eu agora vou pegar minha tesoura e daqui onde eu dobrei ... eu vou fazer isso aqui, ó. Estou recortando e deixando o meio sem cortar aqui, ó. Vou fazer um coração, porque eu gosto de coração.*

*(Corta a figura e mostra aos alunos)*

P (3) - *Viram? O meio está aqui.*

As: *Viiiiii.*

P (3) - *Quando eu abrir...*

*(Mostra a imagem para as crianças)*

As: *ficou um coração.*

P (3) - *Ficou um coração, não foi? Mas o que é que está marcado aqui no meio?*

A (2) - *Uma linha.*

P (3) - **Essa linha que está marcada, que está dividindo o meu coração em duas partes iguais, idênticas. Como é que eu sei que elas são iguais? Se eu dobrar onde está a linha, esse ladinho, ele é exatamente igual ao outro lado. Oh! Não tem nenhum pedacinho sobrando, nenhum cabelinho de fora, nenhuma pontinha de diferente. E no meio, bem centralizado, está a linha que eu marquei. Essa linha aqui que eu marquei é o que eu chamo de eixo de simetria.**

*(Prot.10, observação de aula 1)*

Durante a realização da atividade, a professora mobiliza conhecimentos acerca do conteúdo da simetria ao destacar que o eixo divide a figura em partes iguais, ficando uma ideia de que este é o elemento de referência. Ao referir-se às partes “iguais, idênticas”, a professora queira destacar a sobreposição das figuras. A professora mobiliza as propriedades de conservação dos comprimentos dos segmentos em relação ao eixo e medidas angulares. A linguagem utilizada pela professora não é geométrica, mas é uma adequação realizada ao público, afinal eram crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que nunca haviam estudado simetria. Conceitos como equidistância, conservação de medidas dos

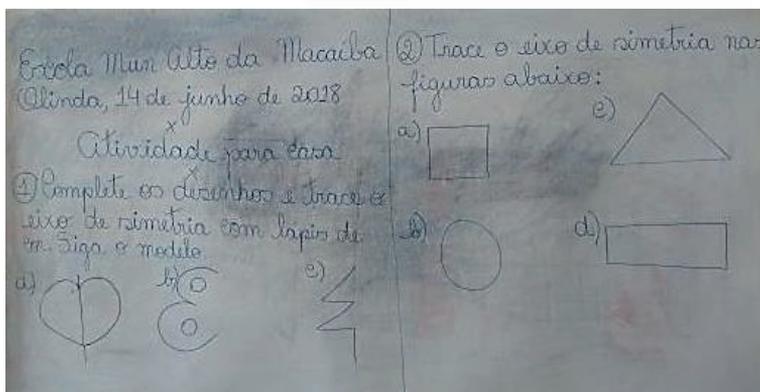
segmentos e conservação de medidas angulares seriam demasiadamente abstratos para as crianças. Com relação a esse aspecto, Ball e Bass (2003) afirma o ensino deve ter conectividade com o domínio matemático no nível estudado, bem como com as ideias matemáticas desenvolvidas e estendidas ao longo do tempo. Além disso, os conceitos expressos pela professora são fundamentais para aprendizagem da simetria, seja na unidade temática da geometria, quanto das artes visuais.

Destacamos que a intencionalidade da professora acerca da articulação da geometria com as artes visuais ficou implícita, embora a dobradura seja uma atividade que transita pelos dois campos. Os pesquisadores Dickson, Brown e Gibson (1991), afirmam que o estudo das transformações pode acontecer através de ações fáceis de serem realizadas por meio de dobras e voltas em papel, através das quais as crianças possam experimentar e gerar descobertas relacionadas às transformações. Toledo e Toledo (2009) e Fainguelernt e Nunes (2006) também sugerem essa técnica não só para construir simetria de reflexão como também translações e rotações. Assim, observa-se que a interseção pode acontecer através de um conteúdo, mas também através de atividades, métodos e técnicas que são comuns as duas unidades temáticas.

## MOBILIZA CONHECIMENTOS SOBRE VARIÁVEIS DIDÁTICAS NO CONCEITO DE SIMETRIA

Observamos que os professores também mobilizaram conhecimentos sobre as **variáveis didáticas** relacionadas ao conceito de simetria em suas aulas. Na atividade para casa proposta pela professora P (3) era composta por duas atividades: na primeira, as crianças tinham que completar os desenhos e traçar o eixo de simetria em figuras do mundo físico (coração, borboleta e árvores de natal). Na segunda atividade, as crianças tinham que traçar eixos em figuras geométricas (quadrado, triângulos isósceles, retângulo e circunferência). Podemos observar no trecho a seguir a correção da segunda atividade.

Figura 6 – Atividade de casa



Fonte: dados coletados da pesquisa (2019)

P (3) - No segundo quesito, já tinham as figuras desenhadinhas. E aí, vocês iam desenhar o eixo.

A (6): Olha o meu, tia.

P (3) - Deixa eu explicar uma coisa aqui pra vocês. Dessa atividade aqui, ontem a gente viu... algumas coisas falando de simetria e nós traçamos nas atividades de ontem apenas um eixo, não foi isso? Hoje a gente vai poder ver... que, dependendo da figura, ela pode ter mais de um eixo de simetria.

P (3) - Exatamente! Não precisa ter um eixo só na vertical pode ter também na horizontal. E se eu fizer assim? (a professora traça um eixo na diagonal do quadrado) As - Também.

P (3) - Poderia fazer mais um?

As - Sim, sim...

A (6) - Desse lado. (refere-se ao outro lado da diagonal do quadrado)

P (3) - Aqui?

As: Sim!!!

P (3) Teria também?

As - Sim!!!!

P (3) Quem acha que sim levanta a mão.

(Prot.10, observação de aula 1)

Verificamos que a professora mobiliza de forma clara conhecimento acerca das variáveis didáticas relacionadas ao tipo de figura simétrica e da orientação do eixo de simetria. Ao afirmar que, dependendo da figura, é possível traçar mais de um eixo de simetria, a professora rompe com os conhecimentos construídos, até então, pelos alunos. E amplia no sentido de fazer perceber que existem diversas orientações do eixo de simetria, mas que os alunos precisam estar aten-

tos, se, ao traçar o eixo, as propriedades de conservação da equidistância dos segmentos e a conservação da medida do segmento e ângulo são mantidos. Santos e Bellemain (2007, p.3) destacam que a variável didática é uma ferramenta importante na escolha de problemas que contribuam significativamente para a aprendizagem e na análise dos procedimentos de resolução mobilizados pelos alunos, inclusive nos erros cometidos.

Observamos que a professora P (9) também mobiliza conhecimento sobre variável didática tipo de papel ao utilizar as malhas (quadriculadas e pontilhadas). O trecho a seguir é da entrevista de explicitação realizada após a aula, na qual a professora argumenta sobre a sua escolha didática.

*Pq – Por que se trabalha a malha pontilhada e quadriculada?*

**P (9) – Porque na oficina você trouxe várias malhas e vimos que as malhas geravam dificuldades diferentes para eles. Também procurei trabalhar as simetrias e interligar ao assunto das linhas curvas, abertas e fechadas que também estávamos trabalhando. Para testar o conhecimento deles para ver se alcançavam, porque você viu que eles fizeram muito rápido na malha pontilhada. Aí eu quis testar na outra, percebi que tiveram mais dificuldade na malha pontilhada. Achei engraçado, porque na minha lógica eles teriam menos dificuldade, porque poderiam usar os pontinhos para medir as distâncias, mas não conseguiram fazer isso. Os melhores desenhos ficaram com a malha quadriculada, que pra mim não é tão nítida essa questão. Percebi também que nos movimentos de rotação e translação eles tiveram mais êxito na quadriculada.**

*(Prot. 14, entrevista com a professora P9)*

Na fala da professora, percebemos que ela revela a intencionalidade de trabalhar com os tipos de papel para mobilizar o conhecimento dos alunos. De acordo com Melo (2010, p. 32), “quanto mais sofisticada for a escolha desses valores, maior pode ser a mobilização de conhecimentos, referentes a um mesmo conteúdo”. No entanto, a escolha não saiu conforme o esperado pela professora. Contudo, percebemos que, na condução da aula, a professora realizou análise dos erros cometidos pelos alunos, tornando a atividade seguinte mais fácil.

Em síntese, as professoras mobilizaram conhecimentos pedagógicos do conteúdo que dizem respeito à capacidade de organização da instrução, à avaliação das vantagens de utilizar determinadas representações e exemplos. Identificamos que fizeram boas escolhas de encaminhamentos para a abordagem de um conteúdo sob o ponto de vista geométrico. No entanto, as

articulações da geometria com as artes e culturas visuais foram relacionadas ao fazer artístico. Sentimos falta de mais leitura de imagens, mais contextualização. As análises sobre os desenhos e dobraduras desenvolvidos pelas crianças estavam mais atreladas ao conhecimento geométrico do que ao estético e às artes e culturas visuais, que ficaram em segundo plano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento pedagógico do conteúdo compreende ao desempenho observável na diversidade de atos de ensino. Observa-se que a Abordagem Triangular de ensino da artes foi fundamental para mobilização de conhecimentos de interseção através das ações de leitura de imagem, contextualização e fazer artístico.

A leitura de imagens, permitiu que os professores mobilizassem conhecimentos sobre os eixos de simetria presentes em uma das máscaras, apontam para a relação entre geometria e arte visuais presentes naquela cultura ao ressaltar os elementos visuais (linhas, formas, retas, composições simétricas). A contextualização funcionou como mediadora das ações de leitura e fazer artístico. Pois, a professora realizou o panorama histórico e cultural das imagens lidas (máscara africanas) e as dobraduras do tipo Origami e Kirigami. No fazer artístico identificou-se a mobilização de muito conhecimento geométrico acerca do conteúdo da simetria sobre o eixo divide a figura em partes iguais e as propriedades de conservação dos comprimentos dos segmentos em relação ao eixo e medidas angulares.

Por fim, percebe-se que os conhecimentos de interseção podem ser mobilizados em função de um conteúdo comum a duas unidades temáticas, nesse caso, a simetria. Como também, em função de atividades e ações metodológicas, por exemplo, a leitura de imagens ou figuras, o fazer artístico de uma dobradura, resolver uma situação - problemas que envolver e pensar comuns a geometria e das artes e culturas visuais.

Deixamos para estudos futuros as seguintes reflexões: como fomentar práticas de formação inicial ou continuada que mobilizem os conhecimentos de interseção, seja no campo da Educação Matemática seja no da Arte-Educação? Quais seriam as outras formas de provocar conhecimentos de interseção?

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora. Jaboaão dos Guararapes: **SESC**, 2016.
- BALL, D. L.; GOFFNEY, I. M.; BASS, H. The role of mathematics instruction in building a socially just and diverse democracy. *The Mathematics Educator*, 15(1), p. 2-6, 2005.
- BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59, n. 5, Nov./Dec. p. 389-407, 2008.
- BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos São Paulo: **Perspectiva**, 2009.
- BARBOSA, A. M. (Org.). Interritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: **SESCSP**, 2008.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 5.ed. Lisboa: **Edições 70**, 2009.
- BOYER, C. B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.
- DICKSON, L.; BROWN, M.; GIBSON, O. Pensamiento espacial. In: DICKSON, L.; BROWN, M.; GIBSON, O. (Org.). El aprendizaje de las matemáticas. Barcelona: **Editorial Labor**, 1991.
- FAINGUELERNT, E. K.; NUNES, K. R. A. Fazendo Arte com Matemática. Porto Alegre: **Artmed**, 2006.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: **Papirus**, 1994
- FERNANDES, V. M.; CURI, E. Algumas reflexões sobre a formação inicial de professores para ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **REnCiMa**, v. 3, n. 1, p. 44-53, jan./jul. 2012.
- GOMBRICH, E.H. *História da arte*. Rio de Janeiro: **Guanabara**, 1988.
- MELO, D. M. **A simetria de reflexão**: elementos de concepção mobilizados por alunos do Ensino Fundamental. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco,

Recife/PE, 2010. Disponível em: [http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3998/arquivo76\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y0](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3998/arquivo76_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y0) . Acesso em: 22/06/2017

MIZUKAMI, M. G. L. Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação. São Carlos: **EdUFSCar**, 2004.

MÜLLER, R. De como cinquenta e duas pessoas reproduzem uma sociedade indígena: os Asurini do Xingu. Tese (Doutorado) – Departamento de Antropologia, **USP**, São Paulo, 1987.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.) Os professores e a sua Formação. Lisboa, Portugal: **Publicações Dom Quixote**, 1997. p.15-33.

RIBEIRO, C. M; MARTINS, F. Sondagens versus censos: Uma primeira discussão do conhecimento matemático para ensinar organização e tratamento de dados. **Exedra**, n. 3, p. 33-50, 2010. Disponível em: [http://www.exedrajournal.com/docs/N3/03A-Miguel-Ribeiro\\_Fernando-Martins\\_pp\\_33-50.pdf](http://www.exedrajournal.com/docs/N3/03A-Miguel-Ribeiro_Fernando-Martins_pp_33-50.pdf). Acesso em 11 jul. 2018.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: **Artmed**, 2000.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>. Acesso em: 31 maio 2015.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, n. 15, 5, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

STEWART, I. Uma história da Simetria na matemática. Rio de Janeiro: **Zahar**, 2012.

TARDIF, M. Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério. Texto Digitado, 2000.

TJABBES, P., O mundo mágico de Escher. São Paulo: **Art Unlimited**, 2011.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. Teoria da Matemática: como dois e dois. São Paulo: **FTD**, 2009. "a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, mas vive-se exerce-se".

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.027

# TESSITURA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE ARTICULADA COM A LUDICIDADE E AS QUESTÕES DE GÊNERO

Joana Nély Marques Bispo<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem o intuito de discutir o lúdico e as questões de gêneros na formação docente em dois cursos que oferecem habilitação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Curso Normal (Ensino Médio) no Instituto de Educação Clélia Nanci e Pedagogia (Curso Superior) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores, situados em São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro. Com referencial *teóricometodológico* pauta-se na metodologia nos/dos/com os cotidianos de Alves (2002 e 2008), em relação ao lúdico com Vygotsky (1984), Huizinga (2012), Kishimoto (2011 e 2016) e Santos (2001, 2011a e 2011b). Com a finalidade de estabelecer considerações sobre as questões de gênero, as autoras Louro (1997 e 2013), Auad (2006) e Sepulveda (2012). Para refinar estudos sobre a formação de professoras/es utilizaremos Bragança; Araújo (2014), Nóvoa (2000) com a tessitura do desenvolvimento pedagógico e Tardif (2014) que aborda os saberes docentes. E por fim, Sepulveda & Sepulveda (2019) para reflexões sobre a formação docente e o gênero. As principais contribuições da pesquisa de doutorado em andamento se referem ao investimento no estudo sobre lúdico e gênero associando ao processo *ensinoaprendizado* na perspectiva de uma ação afirmativa que pertence aos direitos humanos, a proposta que futuras/os professoras/es do Curso Normal e da Pedagogia tenham coprodução de conhecimentos sob o tripé formação docente-lúdico-gênero permeando a respeito da infância e, sobretudo a equidade de gênero das/os estudantes em nosso país. Além disso, este estudo propõe resguardar o direito do brincar como

1 Doutoranda pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bisjoana@gmail.com;

essência e papel pedagógico e, especialmente respeitar o processo formativo das crianças referenciando a escola como instituição social que cumpra seu papel de educadora na diversidade.

**Palavras-chave:** formação docente, lúdico, gênero.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho da pesquisa de doutorado em educação em andamento tem como intenção discutir o lúdico e as questões de gêneros na formação docente em dois cursos que oferecem habilitação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Curso Normal (Ensino Médio) no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN) e Pedagogia (Curso Superior) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), situados em São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro.

Os objetivos específicos são tecer a ludicidade associada as questões gênero no contexto educacional; enfatizar as práticas lúdicas educativas e seus entrelaces na formação docente e discorrer a respeito da relevância das atividades lúdicas no processo *ensinoaprendizagem*<sup>2</sup>.

O referencial *teóricometodológico* pauta-se na metodologia nos/dos/ com os cotidianos de Alves (2002 e 2008), em relação ao lúdico com Vygotsky (1984), Huizinga (2012), Kishimoto (2011 e 2016) e Santos (2001, 2011a e 2011b). Com a finalidade de estabelecer considerações sobre as questões de gênero, as autoras Louro (1997 e 2013), Auad (2006) e Sepulveda (2012). Para refinar estudos sobre a formação de professoras/es utilizaremos Bragança; Araújo (2014), Nóvoa (2000) com a tessitura do desenvolvimento pedagógico e Tardif (2014) que aborda os saberes docentes. E por fim, Sepulveda & Sepulveda (2019) para reflexões sobre a formação docente e o gênero.

A justificativa desse trabalho se envereda no caminho de reforçar aulas com práticas lúdicas em que docentes proporcionem o entendimento sobre autonomia, direitos, igualdade de gênero, liberdade, socialização, respeito, autoestima, pois os aspectos psicológicos, sociológicos e pedagógicos fazem parte deste processo de *ensinoaprendizado*.

Por isso, a tessitura entre ludicidade e gênero na formação docente se faz necessária contando com o uso de brinquedos, jogos e brincadeiras nas infâncias no cotidiano escolar. O investimento na formação docente nessa vertente é destacado pela autora Santa Marli Santos (2001, p.14):

2 De acordo com a metodologia adotada a aglutinação de termos se torna essencial para a compreensão dos conceitos visto que são indissociáveis.

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo na vida da criança, do jovem e do adulto.

Portanto, é necessário o incentivo nos cursos de formação docente as práticas lúdicas educativas atribuindo as suas potencialidades e sobretudo o engajamento do/a professor/a para compreender o sentido e o significado do universo lúdico no cotidiano escolar abordando representações de papéis sociais conforme gênero.

Sendo assim, o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras favorece o debate da igualdade de gênero desde as infâncias com a fundamental função de evitar a reprodução de estereótipos.

Segundo Sepulveda (2012, p.132) 'compreender a constituição desses sujeitos a partir da perspectiva de gênero, uma vez que percebo esta como constituinte das suas identidades', portanto, o gênero é elemento constituinte na formação dos sujeitos.

Neste sentido, a importância de atividades lúdicas no processo *ensinoaprendizagem* contribui para ações afirmativas voltadas para o respeito mútuo, a não segregação de gênero, a interação, a criatividade, a imaginação e a liberdade de expressão.

Nesta perspectiva, desmistificar valores sociais e refletir a respeito da infância que está imersa no universo lúdico e nas questões de gêneros dão encaminhamentos a pretensão da pesquisa que se caracteriza na mediação com alunas/os nos cursos referenciados: Normal (Ensino Médio) e Pedagogia (Educação Superior) no território gonçalense.

As diferenças e as desigualdades são construídas nas relações de poder, e é justamente no exercício delas que se teceram, ao longo da história, a visão de que mulheres e homens são diferentes. Todavia, essa diferença foi arquitetada como inferioridade, ou seja, as mulheres são seres naturalmente inferiores aos homens, estes sim vistos como superiores. A raiz da alegação social da diferenciação dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens parte justamente da questão da naturalização entre os dois sexos (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2019, p.67)

Deste modo, convém o debate a respeito de gênero dentro da unidade escolar, *espaçotempo* formativo à luz da ludicidade, pois o brincar promove a construção de identidade e autonomia.

Para Scott (1995) o conceito de gênero é um elemento que se refere às “construções culturais”, à criação social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Ainda segundo a autora, o gênero:

[...] torna-se uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p.7)

A discussão sobre as questões de gênero torna-se fundamental para haver a conscientização de que nenhum gênero é superior ao outro, para termos dias com menos desigualdade social e mais ações que priorizem o exercício da cidadania independente do gênero. Nesta perspectiva, é preciso se investir em um currículo que aborde elementos promovendo relações humanas respeitadas entre os gêneros. Entende-se assim que, o currículo deve ser centrado na produção de conhecimento onde *as/os praticantespensantes* imprimem suas reflexões e não em reprodução de conhecimento.

É importante afirmar que todas/os são iguais perante a lei segundo a Constituição de 1988 no capítulo I no Art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. (BRASIL, 1988)

Portanto, as condições favoráveis para modificar os conteúdos simbólicos da cultura de desigualdade social em que vivemos são possíveis nas unidades escolares a partir de mediações pedagógicas dentro ou fora da sala de aula; permeando ações educativas que corroborem para a igualdade de gênero; e o universo lúdico é uma ferramenta pedagógica que auxilia neste cerne para o desenvolvimento humano. Ressalta-se que, o termo lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim *ludos* que remete para jogos e divertimento.

Vale salientar que, o uso do lúdico é referenciado em documento oficial da educação em nível da Educação Infantil considerando-o como princípio do

processo *ensinoaprendizado*, denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil criado em 2001, porém no Ensino Fundamental está irrisório nos componentes curriculares conforme foi verificado em pesquisas; inclusive na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

A escassez de estudos com tais temáticas revela que a fragilidade da discussão torna a pesquisa potente como representação de resistência aos moldes de ensino na busca da promoção de diferenças, distinções e desigualdades necessárias em nossa sociedade. O substanciar uma prática lúdica educativa que articula com as questões de gêneros no lecionar para meninas e meninos dos anos iniciais nos cursos de formação docente é fundamental.

A ausência da discussão sobre a formação docente e as questões de gênero no contexto educacional pode ser confirmada na premissa de Sepulveda & Sepulveda (2019, p. 89) “a maioria dos cursos de formação dx professx não trabalha com tais temáticas, estão voltados para os conteúdos cognitivos específicos de suas formações e não cogitam em lidar com os assuntos relacionados aos gêneros (...)”

Sendo assim, penso que o entendimento na formação de professoras/es em relação às questões de gênero deve ser apresentado para que as infâncias por meio do brincar ao associar os papéis sociais presentes em nossa sociedade priorizem o olhar sobre a igualdade de gênero.

Conforme a perspectiva do brincar embasada em Huizinga (2012) indica-se que quando uma criança brinca, faz de maneira compenetrada e com muita seriedade; afinal, as regras impostas nas brincadeiras necessitam ser respeitadas para se chegar ao objetivo, assim também como em jogos infantis e brinquedos. Portanto, o atendimento à regra faz parte da convivência humana, sendo assim as crianças desde pequenas aprendem e o lúdico tem grande participação nesse processo integrador.

A ludicidade se estiver presente no currículo escolar que é um sistema de valores sociais e de comportamentos, propicia práticas lúdicas educativas que configuram aos sujeitos formas diferenciadas de uma pedagogia onde os conhecimentos tendem a ser mais facilmente apreendidos, afinal o brincar faz parte do universo infantil, e ter esta consciência nos cursos de formação docente assegurar outras formas didáticas de trabalho. (BISPO, 2019)

No trabalho pedagógico com alunas/os, a imaginação marca presença e por isso Kishimoto (2011, p. 27) indica que “quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário” nos levando a

compreender que na construção das representações o processo mental e o da realidade constituem dois movimentos intrínsecos na educação.

De acordo com a *professorapesquisadora* brasileira que enfatiza a ludicidade na educação, Santos (2011a, p.14) em sua obra literária “O lúdico na formação do educador”, reforça veemente o sentido da ludicidade para as/os professoras/es da Educação Básica, “a formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar na vida da criança, do jovem e do adulto.”

Deste modo, verificar práticas pedagógicas e registros oficiais na área da educação destacando o brincar e a relação de gênero das crianças na formação docente nos cursos Normal e de Pedagogia se faz presente para ponderar-se subsídios legais no preparo para a docência na Educação Básica, pois as/os professoras/es lidam diretamente com o desenvolvimento infantil e o processo formativo de cidadãs/ãos.

Afinal, como já apontou Louro (1997, p. 61) “as marcas da escolarização se inscrevem, assim, nos corpos dos sujeitos”, isso quer dizer que, dentro das unidades de ensino se impregna sinais que ficam latentes na vida dos sujeitos carregados de valores sociais visíveis nos comportamentos e nas expressões de pensamentos.

A pesquisa tem grande relevância na sociedade, pois discute o lúdico e as questões de gêneros no contexto escolar à luz da formação de professoras/es. Pode-se afirmar que, as relações de gênero foram e são construídas *sociohistoricamente*, por isso educar meninas e meninos requer muita seriedade para que estas/es tenham uma formação democrática, integradora, compromissada com o respeito ao ser humano, agregadora de valores sociais igualitários entre os gêneros, prazerosa; e principalmente promotora de saberes pois os sujeitos têm a oportunidade de construir conhecimento.

Para Auad (2006, p.20) “as relações de poder entre o masculino e o feminino foram sendo construídas socialmente ao longo da história”. Por esse motivo, o ensejo do mediar o desenvolvimento escolar do alunado de modo que possa colaborar para com cidadãs e cidadãos cientes de seus direitos e compromissados com relações pessoais respeitadas desde crianças.

Faz-se necessário o combate a qualquer tipo de preconceito para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo assim a importância de reforçar a igualdade de gênero no processo educativo atrelado

aos conhecimentos científicos na formação docente como visto imprescindíveis de aprimoramento e discussão conforme verificados em pesquisa acadêmica no mestrado em educação pela *professorapesquisadoraautora*, pois as temáticas são limitadas nos cursos de formação de professores/as.

A proeminência do estudo conduz em corroborar com duas temáticas essenciais ao processo *ensinoaprendizado* na perspectiva de uma ação afirmativa que pertence aos direitos humanos. Propiciar que futuras/os professoras/es do Curso Normal e da UERJ/FFP tenham coprodução de conhecimentos sob o tripé formação docente-lúdico-gênero permeando a respeito da infância e, sobretudo a equidade de gênero das/os estudantes em nosso país é fundamental nesta pesquisa.

De acordo com Louro (2013, p. 48) “uma perspectiva de contemplação, reconhecimento ou aceitação das diferenças” necessita ser exercida, principalmente nas instituições escolares, sendo assim implementar ações com relação ao desenvolvimento escolar das/os alunas/os preocupadas com o respeito as diferenças urge em nosso país. Dessa forma, os direitos humanos desde a fase infantil priorizam elementos em que meninas e meninos precisam usufruir.

Tratando-se da infância, o aspecto de direitos é significativo, por isso destaque o ato de brincar sendo um direito que deve ser garantido às crianças não apenas juridicamente, como é no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas também nas práticas educativas da infância. No capítulo II do ECA é abordado o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade e, precisamente no inciso IV do artigo 16, é afiançado à criança e ao adolescente o direito à liberdade, reconhecendo o aspecto do brincar, praticar esportes e divertir-se.

Vale ressaltar a premissa que destaca Vygotsky no que se refere ao ato de brincar na infância:

Vygotsky já defende que brincar é a relação imaginária criada pela criança e afirma que o brinquedo é a representação física desse imaginário, pois o simples ato de brincar preenche as necessidades da criança e se altera com a idade, com os interesses que a criança passa a adquirir com o seu crescimento natural (ALMEIDA, 2013, p.34).

Portanto, resguardar o direito do brincar é expressamente apresentado por Vygotsky (1984), sendo explicado que o ato de brincar faz parte da fase da vida infantil, agindo como elemento necessário ao crescimento dos sujeitos sociais. Segundo o teórico, a criança brinca muitas vezes para compreender os papéis

que existem na sociedade, assim como assimila as funções que esses papéis exercem de acordo com o gênero.

É importante dizer também que a brinquedoteca se constitui como um *espaçotempo* de possibilidades com a garantia da ludicidade inclusive para a formação docente imprimindo saberes lúdicos, como foi possível observar na UERJ/FFP. Para Santos (2011b, p. 58):

Falar sobre a brinquedoteca é, portanto, falar sobre os mais diferentes espaços que se destinam à ludicidade, ao prazer, às emoções, às vivências corporais, ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autoestima, do autoconceito positivo, da resiliência, do desenvolvimento do pensamento, da ação, da sensibilidade, da construção do conhecimento e das habilidades.

Para o diálogo a respeito do processo formativo das crianças, o comprometimento com exercício da cidadania de cada aluna/o torna-se imprescindível para que a escola como instituição social cumpra seu papel de educadora na diversidade/diferença.

Considerar a formação docente para uma prática profissional é investir em concepções que propiciem novas formas de *ensinoaprendizado* incorporadas de inovações pedagógicas que refletem na sociedade.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, ampliam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes à suas atividades de trabalho (TARDIF, 2014, p.256).

Reafirmando o compromisso com um processo *ensinoaprendizado* significativo preocupado com a igualdade social, esse estudo acadêmico sistematiza um olhar minucioso para com os sujeitos nos/dos/com o cotidiano escolar sob a ótica da formação docente/lúdico/gênero de acordo com as informações *teóricasmetodológicas*.

## METODOLOGIA

A pesquisa em andamento está embasada na metodologia nos/dos/com os cotidianos de Nilda Alves (2002 e 2008) tendo como elementos da pesquisa imagens e narrativas. A escrita de termos aglutinados constitui como

elemento metodológico e epistemológico para que configure como sentidos indissociáveis e por isso no texto estão presentes. Constituída com uma abordagem qualitativa, a pesquisa possui como suporte procedimental as imagens e as narrativas por meio de conversas com alunas/os do 3º ano do Curso Normal no IECN (turma 3003) e uma turma do curso de Pedagogia na UERJ/FFP da disciplina Educação Infantil.

Segundo a metodologia nos/dos/com os cotidianos, os sujeitos da pesquisa são os *praticantespensantes* e suas ações referenciam dados primorosos. Neste sentido, o uso do caderno de campo com registros do cotidiano se fez meio de análise no estudo acadêmico.

No cotidiano escolar é imprescindível que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade (ALVES, 2008, p. 17), sendo assim fiz um mergulho profundo no lócus da pesquisa atingindo as temáticas já mencionadas nas duas instituições escolares gonçalenses.

Ao identificar por meio de imagens e narrativas o cotidiano escolar pode-se ressaltar dados da pesquisa de forma abrangente e significativa; permitindo investigar os *espaçostempos* e seus sujeitos com a finalidade revelar e construir saberes.

Neste aspecto, as narrativas assumem papel fundamental na pesquisa visto que:

As narrativas podem, assim, ser entendidas como processos de produção de discursos por meio dos quais expressamos aquilo que compreendemos/percebemos, aquilo em que acreditamos e que acreditamos existir (GARCIA e OLIVEIRA, 2010, p. 40).

As narrativas foram ouvidas, registradas e enfatizadas nos momentos de formação continuada das/os discentes do IECN e da UERJ/FFP através da tessitura das conversas com todas/os envolvidas/os: docentes e discentes.

Assumindo a imagem<sup>3</sup> como instrumento metodológico, a *professora-pesquisadoraautora* configurou a imagem como maneira de fazer o cotidiano assim como aponta Certeau (2012, p.40) indicando que através dos estudos de imagem “se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da

3 Tenho autorização das imagens de cada participante na pesquisa que foi submetida ao comitê de ética da UERJ e a plataforma Brasil responsável pelo acompanhamento e permissões de pesquisadoras/es.

imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.” Portanto, a percepção sobre imagem imprime sentidos, e nesse viés o registro imagético possui refinamento argumentativo.

Segui a orientação de Bragança (2021, p. 1) em problematizar a formação de professoras/es “buscando sentidos de uma epistemologia de formação que incorpore a vida dos sujeitos, em toda sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo.” Também assumi uma abordagem (auto)biográfica em contexto *autofornativo*, aprofundando a reflexão sobre uma escrita imprimindo as experiências, ressaltando o que me atravessou e me afetou no cotidiano escolar.

Entendendo a abordagem narrativa/autobiográfica como caminho potente e instituinte na trajetória de formação docente. Neste sentido, me remeto a Bragança; Araújo (2014, p. 142) que afirma ‘o sujeito ao narrar busca, no presente, a memória do passado em suas representações para reconstruí-la, transformá-la e, assim, progredir, avançar na visão do presente e no projeto de futuro’. Deste modo, realizo as reflexões relacionando o passado, o presente e o futuro como *professorapesquisadoraautora*.

Deste modo, o recurso imagético levou a produção de conhecimento tendo as imagens do passado compondo o presente e o futuro, apresentado assim a associação entre memória, narração e reconstrução de identidade. (BRAGANÇA, 2012).

Desta forma, associação entre a formação e a vida pessoal no *espaço-tempo* também é elencada por Nóvoa (2000, p.13) indicando que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.”

Busco na escrita expressar as experiências salientando encontros com participantes da pesquisa em que não houve recusa nas turmas convidadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As principais contribuições da pesquisa se referem ao investimento no estudo sobre lúdico e gênero associando ao processo *ensinoaprendizado* na perspectiva de uma ação afirmativa que pertence aos direitos humanos, a proposta que futuras/os professoras/es do Curso Normal e da Pedagogia tenham coprodução de conhecimentos sob o tripé formação docente-lúdico-gênero

permeando a respeito da infância e, sobretudo a equidade de gênero das/os estudantes em nosso país.

Além disso, este estudo propõe resguardar o direito do brincar como essência e papel pedagógico e, especialmente respeitar o processo formativo das crianças referenciando a escola como instituição social que cumpra seu papel de educadora na diversidade.

Neste contexto, fiz o mergulho e selecionei os elementos informativos com *formandasparceiras* e *formandosparceiros* do IECN e da UERJ/FFP para tecer dados e demonstrar percursos realizados.

Deste modo, um olhar sobre o lúdico, as questões de gênero e a formação docente em uma escola pública no município de São Gonçalo, RJ foi traçado com a representação de um cenário vivido com participantes a partir de trechos da minha dissertação em educação.

**Imagem 1** - Apresentação em lâminas sobre práticas lúdicas educativas e as questões de gênero



### AS PRÁTICAS LÚDICAS EDUCATIVAS E AS QUESTÕES DE GÊNERO

Joana Nély Marques Bispo

Professora formada pelo IECN, pedagoga e mestra em educação pela UERJ/FFP e doutoranda em educação na UERJ/FFP. Professora da FME/NIT.



FONTE: <https://blog.forleven.com/2018/09/21/relacoes-de-genero-na-escola-entenda-melhor/>

Fonte: ARQUIVO PESSOAL. Ano: 2022.

Busquei contribuir com a formação docente sempre trazendo à tona as temáticas: lúdico e gênero nas rodas de conversas. Nos encontros percebi o interesse e como foi potente os debates. Alunas/os mencionaram dúvidas, experiências enquanto estudantes na fase infantil e atual; além de rememorem suas vivências nos estágios da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que inclusive pude acompanhar algumas/ns dando minha contribuição na construção de planejamentos de aulas e na execução.

Procurei enfatizar a potência que o lúdico traz às aulas de meninas e meninos nas unidades escolares. Sendo assim, as minhas narrativas simbolizavam aquilo que prático e pratiquei como professora e por isso relatava o que já havia realizado, exemplificando as práticas lúdicas educativas em turmas que lecionei e leciono.

As questões de gênero surgem ao longo das aulas quando refletimos sobre o que as crianças faziam com brinquedos, jogos e brincadeiras. Durante conversas refletimos sobre alguns questionamentos: Que tipo de brinquedos meninos e meninas usavam nas turmas que estagiaram? Como as crianças brincam nas aulas que estavam fazendo estágio? Que jogos eram oferecidos?

A igualdade de gênero permeava minhas falas e demonstração que é possível no ambiente escolar promover esse valor começando no ato de brincar. Evitar reforçar que meninas não podem ter acesso ou agir apenas pelo fato de serem meninas conforme é visto na sociedade com limitações embutidas, por exemplo, meninas ao brincarem com carrinho são criticadas. Assim como os meninos são recriminados por escolhas que fazem como por exemplo, quando brincam de fazer comida, com boneca. Nessa roda de conversa até a opção de meninos fazerem o Curso Normal e serem professor de crianças entrou em debate pelo fato do preconceito existente em nossa cultura.

Segundo Teixeira & Dumont (2009, p. 31):

A formação docente e as práticas pedagógicas sensíveis à problemática de gênero atentam para a construção e desconstrução de representações (...) em diferentes contextos educativos. Admite-se que a educação, os processos escolares e as ações docentes influenciam a equidade ou iniquidade de gênero (...)

Se tratando de cursos que formam docentes da Educação Básica, é pertinente o engajamento nas temáticas com caráter formativo para com as/os futuras/os professoras/es no município de São Gonçalo que contribua para ponderações no campo educacional; ressaltando o direito ao lúdico e a igual-

dade social com foco nas relações de gêneros na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade) no ambiente escolar, colaborando assim para que as crianças sejam realmente crianças exercendo a sua autonomia e a sua liberdade de expressão no processo *ensinoaprendizagem*, desprovidas de limitações ou até mesmo de cerceamento ao brincar.

De acordo com Felipe (2008, p. 3):

(...) promover o debate no campo da educação em torno das desigualdades de gênero, bem como discutir e aprofundar os temas relativos à sexualidade, especialmente no que diz respeito à construção das identidades sexuais. Trata-se de discutir as relações de poder que se estabelecem socialmente, a partir de concepções naturalizadas em torno das masculinidades e feminilidades. As expectativas sociais e culturais depositadas em meninos e meninas, homens e mulheres, quando não atendidas, geram violências de toda a ordem. A escola, como um espaço social importante de formação dos sujeitos, tem um papel primordial a cumprir, que vai além da mera transmissão de conteúdos. Cabe a ela ampliar o conhecimento de seu corpo discente, bem como dos demais sujeitos que por ela transitam (professoras/es, funcionários/as, famílias, etc.). Para que a escola cumpra a contento seu papel é preciso que esteja atenta às situações do cotidiano, ouvindo as demandas dos alunos e alunas, observando e acolhendo seus desejos, inquietações e frustrações. Vivemos, na contemporaneidade, um tempo de rápidas transformações de toda a ordem. A escola não pode se eximir da responsabilidade que lhe cabe de discutir determinados temas (...)

Entender o papel da escola, o currículo e os/as estudantes no contexto atual, requer importante debate implicando dúvidas, certezas, inquietações e sobretudo a busca para o melhor esperado na docência. Por isso, as contribuições aplicadas sob conversas mantiveram-se significativas.

**Imagem 2** - Professora, pesquisadora, autora e a turma 3003 no pátio do IECN



**Fonte:** Registro fotográfico de *professoraamiga* Treicy. Arquivo pessoal. Ano: 2022

**Imagem 3**- Turma em sala de aula debatendo ações lúdicas e esclarecendo dúvidas na roda de conversa.



**Fonte:** ARQUIVO PESSOAL. Ano: 2022

**Imagem 4**- Materiais brincantes na UERJ/FFP



**Fonte:** ARQUIVO PESSOAL. Ano: 2022.

Por meio de conversas trouxemos sugestões brincantes na UERJ/FFP tendo como base os objetos que poderiam ser usados. Narrativas que atribuíam a importância da ludicidade no universo infantil compuseram o enredo deste diálogo.

Integrar meninas e meninos brincando de forma coletiva era o pano de fundo; então, evitar a segregação e motivar a união entre gêneros têm suas possibilidades e potencialidades no momento brincante.

Entende-se que o gênero não importa para o brincar. Relatos de estudantes declararam esse ponto de vista, inclusive fazendo menção às infâncias com irmãos e colegas, assim como o uso de vários tipos de brinquedos não importando o gênero.

A estudiosa sobre brinquedos, jogos e brincadeiras, Kishimoto (2016, p. 183) declara que:

[...] ideias e ações adquiridas pela criança provêm do mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamento, assim como convém do currículo apresentado pela escola com as ideias discutidas em classe, os materiais, os pares, os professores, a organização espacial de locais destinados às atividades escolares etc. Dependem, também, do currículo os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, os temas dessas brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para as interações sociais e o tempo disponível.

Na dinâmica da formação docente lúdica nos deparamos com a exploração de objeto, câmera fotográfica feita com a reutilização de resíduos, associado à sua funcionalidade no mundo real. Para Fortuna (2010, p. 109):

Na brincadeira somos exatamente quem somos e, ao mesmo tempo, todas as possibilidades de ser estão nela contidas. A brincar exercemos o direito à diferença e a sermos aceitos mesmo diferentes, ou melhor, a sermos aceitos por isso mesmo. Como brincar associa pensamento e ação. É comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente, é um meio de aprender viver e de proclamar a vida.

**Imagem 5-** A alegria de universitárias/os na UERJ/FFP ao brincar



**Fonte:** ARQUIVO PESSOAL. Ano: 2022.

É possível perceber o envolvimento de formandas/os da UERJ/FFP ao brincar com o balangandão. O movimento corporal com o brinquedo colorido propiciou a/ao futura/o educadora/or o autoconhecimento, o saber das possibilidades e limitações brincantes, o desbloquear suas resistências e sobretudo usufruir do prazer no processo *ensinoaprendizado*.

Segundo Luckesi (2007, p.18) “a ludicidade é o estado de quem se desenvolve, se integra, se constitui, toma posse de si, de modo alegre, fluido e feliz”, portanto a imagem acima representa esta premissa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi mostrar a tessitura da ludicidade com as questões de gênero na formação docente do curso normal no IECN e no curso de Pedagogia na UERJ/FFP situados no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro.

Por meio de encontros com as turmas para debates sobre as temáticas em rodas de conversas, percebeu-se o envolvimento de cada estudante dos cursos docentes com o intuito de usarem jogos, brinquedos e brincadeiras em suas práticas pedagógicas.

O diálogo engajado proporcionou momentos de reflexões a respeito das infâncias no que tange o universo lúdico para meninos e meninas dentro e fora da escola, inclusive narrativas de formandos/as mencionaram quando eram crianças rememorando suas lembranças.

O papel potencializador das práticas lúdicas educativas em classes de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental permite que docentes em formação articulem os conteúdos didáticos no processo *ensinoaprendizado* sob a ótica da ludicidade e do gênero, visto que papéis sociais são representados por crianças e neste caso priorizar a igualdade de gênero se torna fundamental.

Tanto no IECN quanto na UERJ/FFP percebe-se que os cursos docentes abordam em seu currículo a ludicidade porém as questões de gênero não, deste modo foi essencial a tessitura da pesquisa favorendo ponderações com ações afirmativas sobre a educação sob a perspectiva de direitos humanos, imaginação, liberdade de expressão, criatividade, autonomia, autoestima; e sobretudo igualdade de gênero desde a infância.

Conclui-se que este trabalho representou que é possível tecer a infância, a formação docente, a ludicidade e o gênero permeando o ambiente escolar com a intenção de ter no processo ensinoaprendizado práticas pedagógicas fincadas na democracia e em uma sociedade mais justa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: teorias e práticas**. São Paulo: Loyola, 2013.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; \_\_\_\_\_ **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. **Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008(a). p.42-58.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BISPO, Joana. **Práticas lúdicas educativas com o cotidiano da Escola Municipal Pastor Ricardo Parise em São Gonçalo, RJ**. Dissertação de mestrado em educação, RJ, 2019.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

\_\_\_\_\_. **A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal**. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 93, n. 235, set./dez, 2021, p.1-15.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Marice (orgs). **Experiências na formação de professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci**. RJ: Lamparina/FAPERJ, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 22 mar. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano- artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FELIPE, Jane. Educação para a igualdade de gênero: proposta pedagógica. Boletim “Salto para o futuro” Educação para a igualdade de gênero, Ano XVIII- Boletim 26-novembro de 2008. disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/salto\\_futuro\\_educacao\\_igualdade\\_genero.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf) Acesso em 04 mai. 2023.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com os diferentes e as diferenças- o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social**. In: OLIVEIRA, Vera Barris de; SOLÉ, María Borja i; FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar com o outro: caminhos de saúde e bem-estar. RJ: Vozes, 2010.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.p. 37-53.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. SP: Perspectiva. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Jogos e brincadeiras tempos, espaços e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade- o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vllodre.(org) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. RJ: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina D’Ávila. (orgs). **Educação e ludicidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, GEPEL, 2007. p. 11-19.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis. RJ: Vozes. 2001.

\_\_\_\_\_. **O lúdico na formação do educador**. 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Brinquedoteca a criança, o adulto e o lúdico**. 7ª ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n 2, 1995, p.71-99.

SEPULVEDA, Denize. **Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias**. Tese (Doutorado em Educação). RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_ & SEPULVEDA. **Trabalhando questões de gêneros: Criando e recriando currículos para a valorização do feminino.** *Periferia*, v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez.2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/42273/31677> Acesso em 18 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.p. 177-195.

TEIXEIRA, Adla Betsaida & DUMONT, Adilson. **Discutindo relações de gênero na escola:** reflexões e propostas para a ação docente. Minas Gerais: Junqueira& Marin, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1984.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.028

# A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Márcia Cristiane Ferreira Mendes<sup>1</sup>

Evaneide Dourado Martins<sup>2</sup>

Anaisa Alves de Moura<sup>3</sup>

Josiane Lima Mendes<sup>4</sup>

## RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a relação entre a docência e a inteligência emocional, analisando como a competência emocional dos educadores impacta o processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se também compreender como o desenvolvimento da inteligência emocional pode contribuir para a melhoria do ambiente escolar e para o bem-estar dos alunos e professores. A justificativa para essa abordagem reside em que a docência é uma profissão que envolve lidar com uma variedade de desafios emocionais, como a gestão de conflitos em sala de aula, a motivação dos alunos e o enfrentamento do estresse e da pressão. Nesse contexto, a inteligência emocional emerge como uma habilidade fundamental para os educadores, permitindo-lhes compreender, expressar e regular suas próprias emoções,

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [marcia.cristiane@uninta.edu.br](mailto:marcia.cristiane@uninta.edu.br)

2 Especialista em Docência no Ensino Superior, Gestão Escolar, Planejamento e Avaliação, Educação a Distância pela Faculdades INTA – UNINTA e Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri. [neidedourado@uninta.edu.br](mailto:neidedourado@uninta.edu.br)

3 Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa – PT – Título reconhecido no Brasil pela UFMG. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, Educação Especial, Educação a Distância e Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA. [anaisa@uninta.edu.br](mailto:anaisa@uninta.edu.br)

4 Doutoranda em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia – RENORBIO, ponto focal Universidade Estadual do Ceará -UECE. Mestre em Biotecnologia pelo Centro Universitário UNINTA. Especialização em Farmácia Clínica, Prescrição Farmacêutica e Farmacologia, Graduada em Farmácia pelo Centro Universitário UNINTA, [josiane.mendes@uninta.edu.br](mailto:josiane.mendes@uninta.edu.br)



bem como interpretar e responder às emoções dos alunos de forma construtiva. A metodologia utilizada para pesquisa é exploratória, qualitativa, tendo como base a pesquisa bibliográfica a partir da análise de estudiosos que pesquisaram sobre a temática. O estudo envolveu a realização de uma pesquisa bibliográfica, considerando como referenciais teóricos, Tarfid (2011), Rhoden; Rhoden (2014), Goleman (1995, 2006), Silva; Teixeira; Batista (2023), Novaes (2002), Carvalho (2002), Nunes (2014) entre outros. Os resultados desta pesquisa destacam a importância de investir no desenvolvimento da inteligência emocional na formação inicial e continuada de professores, pois há evidências que a alta inteligência emocional é mais eficaz no engajamento dos alunos, na promoção de um clima de aprendizagem positivo e na prevenção de problemas comportamentais. Além disso, o desenvolvimento da inteligência emocional pode contribuir para o docente enfrentar desafios emocionais e controlar o estresse e também para a formação no desenvolvimento da inteligência emocional de cidadãos mais conscientes, empáticos e resilientes.

**Palavras-Chave:** Docência, Ensino-aprendizagem, inteligência emocional, autoconhecimento.

## INTRODUÇÃO

A competência emocional é uma destreza versátil que abarca diversos campos, cada um contribuindo significativamente para o crescimento individual e para as relações sociais. Estes campos representam elementos cruciais da habilidade de compreender, comunicar e controlar as emoções de forma efetiva.

Esta investigação adota uma abordagem exploratória e qualitativa para examinar a conexão entre ensino e competência emocional. A opção por esse método justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão e explorar minuciosamente as complexidades e interações entre esses dois temas. O primeiro estágio consistiu em estabelecer claramente o problema de pesquisa, focalizando na relação entre ensino e competência emocional e seus efeitos no contexto educacional. Uma revisão bibliográfica foi conduzida para reunir informações pertinentes sobre ensino e competência emocional. Essa etapa foi crucial para compreender os conceitos essenciais, teorias e abordagens existentes na literatura sobre o assunto.

Foram escolhidos vários pesquisadores que deram contribuições significativas para o campo da educação e da inteligência emocional, tais como Tarfid (2011), Rhoden e Rhoden (2014), Goleman (1995, 2006), Silva, Teixeira e Batista (2023), Novaes (2002), Carvalho (2002), Nunes (2014), além de outros autores pertinentes. Os dados provenientes da revisão da literatura foram examinados para identificar padrões e tendências relacionados à interseção entre educação e inteligência emocional. Isso incluiu a organização e interpretação dos conteúdos retirados dos textos selecionados. Com base na análise desses dados, foram elaboradas sínteses dos principais pontos encontrados na literatura, enfatizando os aspectos mais relevantes da conexão entre educação e inteligência emocional.

Se o professor não possui habilidades para lidar com suas próprias emoções, é improvável que consiga lidar eficazmente com as emoções de seus alunos, especialmente diante de comportamentos indesejados durante as aulas, como indisciplina e distração. O clima emocional na sala de aula tem um impacto significativo em diversos aspectos do desenvolvimento humano, e o nível de satisfação do aluno na escola influencia diretamente seu sucesso acadêmico.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem exploratória e qualitativa para investigar a relação entre docência e inteligência emocional. A escolha por essa metodologia se justifica pela necessidade de compreender e explorar profundamente as nuances e interações entre esses dois temas complexos.

O primeiro passo envolveu a definição clara do problema de pesquisa, que se concentra na relação entre docência e inteligência emocional e seus impactos no contexto educacional. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica para reunir informações relevantes sobre docência e inteligência emocional. Esta etapa foi fundamental para entender os conceitos-chave, teorias e abordagens existentes na literatura sobre o tema.

Foram selecionados diversos estudiosos que contribuíram significativamente para o campo da docência e inteligência emocional, incluindo Tarfid (2011), Rhoden; Rhoden (2014), Goleman (1995, 2006), Silva; Teixeira; Batista (2023), Novaes (2002), Carvalho (2002), Nunes (2014) e outros autores relevantes.

Os dados obtidos por meio da revisão bibliográfica foram analisados para identificar padrões, tendências relacionadas à interseção entre docência e inteligência emocional. Isso envolveu a categorização e interpretação dos conteúdos extraídos dos textos selecionados. Com base na análise dos dados, foram elaboradas sínteses dos principais pontos encontrados na literatura, destacando os aspectos mais relevantes da relação entre docência e inteligência emocional.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

A inteligência, uma área complexa da Psicologia, tem sido objeto de estudo por muitos anos por renomados pesquisadores. “A inteligência emocional é um campo de estudo cada vez mais relevante” (Goleman, 1995, p. 300). A vasta gama de teorias e trabalhos realizados reflete sua complexidade.

A inteligência emocional é uma habilidade multifacetada que engloba uma variedade de domínios, cada um desempenhando um papel importante no desenvolvimento pessoal e na interação social. Esses domínios são componentes-chave da capacidade de uma pessoa entender, expressar e gerenciar suas emoções de maneira eficaz. (CARVALHO, 2020).

Segundo Goleman (1995, p 63), “[...] para grandes grupos como um todo, há uma relação entre o QI e as circunstâncias de vida: muitas pessoas de QI

baixo acabam em empregos medíocres, e aquelas que possuem um QI alto tendem a obter excelentes empregos, mas isso nem sempre ocorre”.

É cada vez mais evidente, tanto no contexto profissional, conforme mencionado pelo autor, quanto no âmbito da educação, que o QI já não é mais o único indicador de sucesso para os indivíduos. Há diversas exceções e uma série de fatores que precisam ser considerados, incluindo as emoções. Goleman aborda que “as pessoas mais brilhantes podem se afogar nos recifes de paixões e dos impulsos desenfreados; pessoas com alto nível de QI podem ser pilotos incompetentes de sua vida particular” (GOLEMAN 1995, p 62).

Para que se alcance o objetivo de compreender a inteligência emocional, é fundamental primeiro compreender o conceito de emoção. Nos últimos anos, houve uma ampla divulgação desse termo devido à crescente dificuldade em entender doenças relacionadas aos aspectos emocionais, como depressão e ansiedade, entre outras. Mas devemos nos questionar, o que é emoção e por que é importante compreendê-la (CARVALHO, 2020).

Segundo Casanova; Sequeira e Silva (2009, p. 10):

As emoções salvam-nos: as emoções fundamentais desencadeiam-se em situações que representam para nós um desafio vital em termos de sobrevivência ou de estatuto. Por exemplo, o medo ajuda-nos a fugir do perigo, a raiva a triunfar sobre os rivais, o desejo leva-nos a encontrar um parceiro para nos reproduzirmos. As emoções foram, portanto, favoráveis à sobrevivência e à reprodução de todos os antepassados da nossa espécie, o que explicaria a sua transmissão até nós.

A emoção é um mecanismo de sobrevivência que facilita nossa adaptação ao ambiente natural e que desenvolvemos desde os estágios iniciais de nossa evolução. Em outras palavras, as emoções eram consideradas uma ferramenta de proteção, sem a qual a sobrevivência humana até os dias atuais seria improvável. (CARVALHO, 2020).

Da mesma forma, Goleman define emoção como impulsos instantâneos que adquirimos desde o início da evolução humana, como mecanismos para lidar com a vida e, de certa forma, assegurar a sobrevivência. O autor afirma que: “Todas as emoções são, essencialmente, impulsos herdados pela evolução, destinados a uma ação imediata, a planos instantâneos para lidar com a vida” (GOLEMAN, 1995, p. 34).

Outro autor que trata da emoção é Damásio (1999, p. 15), define emoção como “um conjunto de alterações fisiológicas, comportamentais e cognitivas que são desencadeadas por um estímulo e que servem para preparar o organismo para uma ação”. Ele argumenta que as emoções são processos biológicos complexos que envolvem o corpo e o cérebro, e que desempenham um papel fundamental na nossa vida mental e social.

O autor traça a evolução das emoções desde os organismos unicelulares até os seres humanos, destacando sua importância na adaptação ao ambiente e na sobrevivência. Ele também explora as diferentes funções das emoções, como nos ajudar a tomar decisões, a comunicar-nos com os outros e a formar laços sociais. Ele dedica especial atenção ao papel das emoções na moralidade e na tomada de decisões. Ele argumenta que as emoções fornecem uma base para a intuição moral e que nos guiam na escolha de ações benéficas para nós e para os outros. O autor faz uma reflexão sobre as implicações das suas pesquisas para a nossa compreensão da natureza humana, e ainda argumenta que as emoções não são apenas reações primitivas, mas sim processos sofisticados que nos permitem navegar no mundo de forma complexa e inteligente. (DAMÁSIO, 1999).

### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas últimas décadas, a formação e atuação dos professores têm sido temas centrais de discussão, especialmente diante dos esforços globais para melhorar a qualidade do ensino e promover reformas educativas. É importante destacar que a formação de um professor é um processo contínuo e em constante evolução, influenciado por sua experiência de vida e estado emocional. Fatores culturais, históricos e sociais também desempenham um papel significativo nesse processo, moldando as concepções e conhecimentos do educador ao longo de sua trajetória profissional e pessoal. (RHODEN; RHODEN, 2014).

Segundo Bolzan (2009), enfatiza que o papel de ser professor é construído de forma coletiva, através da prática em sala de aula e da atuação diária na instituição. É uma conquista social compartilhada, que envolve trocas e representações. Portanto, a aprendizagem do professor é um processo que progride à medida que as possibilidades de experiência são alteradas.

Até recentemente, questões como educação emocional na escola, resiliência, estresse e a importância das emoções dos professores não recebiam destaque nos cursos de formação de professores, pois os valores intelectuais

eram considerados prioritários. No entanto, o processo de humanização da sociedade nos faz refletir sobre o papel das emoções desses profissionais, que têm sido negligenciadas em nossa cultura e nos ambientes de trabalho. (RHODEN; RHODEN, 2014).

Essa abertura para discutir temas como educação emocional e preocupação com o bem-estar dos professores criou um campo de pesquisa e atividades de extensão nas universidades. Em parceria com o Ministério da Educação, essas instituições buscam promover a formação contínua dos professores, compartilhando experiências e ampliando as ações formativas. (RHODEN; RHODEN, 2014).

É importante questionar a situação atual e propor novas abordagens para a formação continuada dos professores, incorporando elementos essenciais que, embora presentes na literatura pedagógica, ainda não foram plenamente integrados às políticas e práticas de formação. (IMBERNOM, 2009). Esse autor propõe uma nova abordagem de formação para os professores, que não se limite apenas à transmissão de teoria descontextualizada. Ele defende uma formação reflexiva que dê voz aos professores e aborde também sua subjetividade.

Segundo Nóvoa (1995) menciona que a abordagem que valoriza a voz do professor surgiu como uma resposta às pesquisas anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de habilidades técnicas. Isso gerou uma crise de identidade entre os professores, pois havia uma separação entre sua vida profissional e pessoal. Essa mudança de perspectiva colocou o professor no centro das discussões, reconhecendo o impacto significativo que sua vida pessoal tem em sua prática profissional.

Como afirma Tardif (2011, p.265), “um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. O trabalho docente é essencialmente uma série de interações personalizadas com os alunos, visando sua participação no processo de formação e atendimento às suas necessidades individuais. Isso demanda um profundo investimento afetivo e cognitivo por parte dos professores nas relações humanas com os alunos. As interações são significativas e exigem envolvimento pessoal dos professores, já que lidam com indivíduos cujas atitudes podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a personalidade do professor é um componente crucial de seu trabalho, que vai além de simplesmente execu-

tar tarefas, requerendo também um investimento pessoal e emocional. (TARDIF, 2011).

As reflexões sobre os conhecimentos necessários para a educação emocional destacam o desafio enfrentado na formação de professores atualmente. Muitos professores se sentem despreparados para lidar com questões emocionais em sala de aula. Parece haver uma lacuna na formação dos professores em relação à dimensão emocional e a consideração do professor como indivíduo completo, com suas próprias emoções, desafios e preocupações. É importante criar espaço para explorar temas que reconheçam a complexidade emocional e pessoal do ser professor, levando em conta tanto fatores internos quanto externos e aspectos psicológicos. (RHODEN; RHODEN, 2014).

Conforme apontado por Straub (2005), as terapias de relaxamento podem ser consideradas como intervenções simples e eficazes para lidar com uma ampla gama de problemas relacionados ao estresse, como hipertensão, dores de cabeça, dores crônicas e ansiedade.

A formação de professores deve abordar tanto o desenvolvimento profissional quanto pessoal, considerando as emoções e experiências de vida dos professores. Além da demanda por qualificação profissional, é crucial que essa formação também contemple a educação emocional. Uma nova abordagem na educação e formação dos professores pode promover uma cultura mais humanizada, valorizando e respeitando esses profissionais, além de contribuir para mitigar o estresse que impacta negativamente sua qualidade de vida e desempenho no trabalho.

### 3.2 A IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

O termo “inteligência emocional” (IE) tornou-se amplamente conhecido nos dias atuais. Segundo a Revista de Ciências e Humanidades de 2018, seu desenvolvimento remonta ao início da década de 90, por professores das Universidades de New Hampshire e Yale, John D. Mayer e Peter Salovey. No entanto, foi apenas em 1995, com o best-seller mundial “Inteligência Emocional” de Daniel Goleman, que a IE ganhou grande visibilidade. (CARVALHO, 2020).

Para Goleman, (2005, p. 63):

A capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom

estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante.

O autor está indicando que uma pessoa emocionalmente inteligente é capaz de criar motivação interna e persistir em seus objetivos mesmo diante de dificuldades. Ela também é capaz de controlar impulsos, manter um estado mental positivo e evitar que a ansiedade prejudique sua capacidade de pensar logicamente. Além disso, uma pessoa emocionalmente inteligente é empática, capaz de entender as emoções dos outros, e autoconfiante, confiando em suas próprias habilidades e decisões.

A inteligência emocional é uma capacidade essencial que vai além do QI (Quociente de Inteligência), sendo fundamental para o sucesso pessoal e profissional. Esta teoria, proposta por Daniel Goleman na década de 1990, destaca a importância do autoconhecimento, autogerenciamento, empatia e habilidades sociais no desenvolvimento humano. Neste texto, exploraremos os fundamentos da inteligência emocional e sua aplicação na vida cotidiana. A teoria da inteligência emocional descreve cinco componentes principais: autoconhecimento emocional, autogerenciamento emocional, consciência social, gerenciamento de relacionamentos e motivação emocional.

O autor Goleman (1995), menciona sobre o autoconhecimento emocional que é a capacidade de reconhecer e entender suas próprias emoções, identificando seus gatilho e padrões comportamentais. O autogerenciamento emocional envolve a habilidade de controlar impulsos, administrar o estresse e adaptar-se a diferentes situações de forma construtiva. Para Goleman (2015, p.70). “A autogestão é a capacidade de controlar suas emoções e agir com honestidade e integridade, de formas confiáveis e adaptáveis”. Logo, a consciência social refere-se à capacidade de perceber e compreender as emoções dos outros, desenvolvendo empatia e habilidades interpessoais. Em relação ao gerenciamento de relacionamentos, envolve a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, comunicar-se eficazmente e resolver conflitos de maneira construtiva. A motivação emocional é a capacidade de direcionar emoções para alcançar metas pessoais e profissionais, persistindo diante de desafios e mantendo uma atitude positiva. (GOLEMAN, 2015).

Cada um desses domínios interage entre si e é essencial para o desenvolvimento global da inteligência emocional. Por exemplo, o autoconhecimento emocional é a base sobre a qual o autogerenciamento emocional é construído.

Quando uma pessoa é capaz de reconhecer e entender suas próprias emoções, ela pode então começar a desenvolver estratégias para lidar com elas de maneira saudável. Da mesma forma, a consciência social é fundamental para a gestão de relacionamentos. Quando alguém é capaz de perceber e entender as emoções dos outros, isso facilita a comunicação eficaz, a empatia e a construção de conexões significativas. (GOLEMAM, 1995).

Investir no desenvolvimento de todos esses domínios da inteligência emocional é essencial para promover o bem-estar emocional, melhorar os relacionamentos interpessoais e promover o sucesso pessoal e profissional. Compreender e praticar a inteligência emocional não é apenas uma habilidade importante para o indivíduo, mas também contribui para um ambiente social mais positivo e compassivo como um todo.

A inteligência emocional tem uma ampla gama de aplicações na vida cotidiana, incluindo no ambiente de trabalho nas relações pessoais, no bem-estar mental e no desenvolvimento pessoal. No trabalho auxilia na melhora da liderança, comunicação e trabalho em equipe, promovendo um clima organizacional saudável, nas relações pessoais fortalece os vínculos familiares e de amizade, facilitando a resolução de conflitos e promovendo relacionamentos mais satisfatórios. (GOLEMAM, 1995).

Em relação ao bem-estar mental ajuda a lidar com o estresse, ansiedade e depressão, promovendo o autoconhecimento e estratégias de *coping* saudáveis, estas estratégias são mecanismos que utilizamos para lidar com situações estressantes ou desafiadoras. São ferramentas que nos ajudam a regular nossas emoções, pensamentos e comportamentos, promovendo o bem-estar mental e físico. No desenvolvimento pessoal facilita o crescimento pessoal e profissional, promovendo a autenticidade, resiliência e autodeterminação. (CURY, 1999).

### 3.3 EMOÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

Conforme discutido neste estudo, as emoções têm estado presentes na experiência humana desde os estágios iniciais da evolução, desempenhando um papel significativo na interação com o processo cognitivo das pessoas. Portanto, as emoções não devem ser subestimadas ou separadas do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. (CARVALHO, 2022).

Cury (2001, p.34), afirma que “a emoção é um campo de energia em contínuo estado de transformação. Produzimos centenas de emoções diárias. Elas

organizam-se, desorganizam-se e reorganizam-se num processo contínuo e inevitável". A variação constante das emoções é responsável pelas frequentes mudanças de humor nos seres humanos, exigindo assim o desenvolvimento de habilidades de autocontrole emocional.

A aplicação das emoções no ambiente educacional promove uma relação mais positiva entre professores e alunos, possibilitando uma compreensão mais profunda dos alunos por parte dos educadores. Isso também ajuda as instituições de ensino a não enxergarem os alunos como meros números, enquanto os educandos passam a ver os professores como aliados. Por outro lado, a falta de competência emocional pode resultar no afastamento entre professores e alunos, impactando negativamente nos relacionamentos, no ambiente e no processo de aprendizado. (CARVALHO, 2022).

Segundo Nunes (2014, p. 27), "as emoções nos dão consciência de quem somos, abrem-nos o horizonte, possibilitam-nos a dar valor às pessoas antes das teorias, fazendo com que os alunos comecem a perceber que são respeitados como gente, antes mesmo de ocuparem a posição de alunos".

De acordo com Nunes (2014, p. 37-38):

A falta de equilíbrio emocional, no entanto, esvazia até mesmo o sentido de teorias e competência técnica de quem lidera a sala de aula e abre uma enorme cratera no caminho entre professor e aluno, dificultando as relações e o aprendizado num sentido geral, isto é lamentável, com certeza, e é nestas horas que uma reflexão se faz necessária.

De acordo com a citação, a autora argumenta que a educação é crucial para a formação humana, destacando o papel essencial dos professores. Eles devem criar um ambiente acolhedor para que as crianças possam expressar suas emoções, reconhecendo a individualidade de cada aluno para estabelecer uma relação positiva e promover um ensino significativo. Isso reflete a ideia de que as escolas modernas devem focar não apenas na educação intelectual, mas também na educação emocional, tornando a Inteligência Emocional uma competência fundamental no contexto escolar.

Estudos em Psicologia indicam que a má gestão emocional pode resultar em estresse, afetando o desempenho no ambiente de trabalho e, por consequência, no ambiente educacional dos alunos. Voli (1997) destaca a importância do professor como elemento essencial na formação e desenvolvimento das gerações futuras. Além de transmitir conhecimento acadêmico, o professor

exerce influência direta no caráter e na personalidade dos alunos, criando um ambiente de comunicação e compreensão que molda o desenvolvimento psicológico de ambos. Assim, “a personalidade do professor projeta-se na criança e intervém na sua formação para a vida”. (VOLI, 1997, p.13).

Se o professor não possui habilidades para lidar com suas próprias emoções, é improvável que consiga lidar eficazmente com as emoções de seus alunos, especialmente diante de comportamentos indesejados durante as aulas, como indisciplina e distração. O clima emocional na sala de aula tem um impacto significativo em diversos aspectos do desenvolvimento humano, e o nível de satisfação do aluno na escola influencia diretamente seu sucesso acadêmico. (RHODEN; RHODEN, 2014).

As emoções desempenham um papel crucial em diversos aspectos da vida. Se utilizadas adequadamente, podem contribuir para um ambiente de trabalho mais positivo, tomadas de decisão acertadas, liderança eficaz, criatividade e inovação, aproveitamento do potencial individual, comunicação aberta e honesta, redução do estresse e maior integração interpessoal. (RHODEN; RHODEN, 2014).

### 3.4 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA DOCÊNCIA E QUALIDADE DE VIDA

O trabalho é uma parte essencial da vida humana, fornecendo uma fonte de renda e realização pessoal. No entanto, também pode ser uma fonte de estresse e desgaste emocional, e é importante encontrar um equilíbrio entre trabalho e vida pessoal para garantir uma vida saudável e satisfatória.

A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) teve sua origem no ambiente empresarial privado, que ao longo da história tem se tornado cada vez mais competitivo. Em um contexto de competição global, indivíduos com conhecimentos e habilidades são cada vez mais valorizados. A QVT é compreendida como a percepção do indivíduo sobre sua posição na vida, considerando sua cultura, valores, expectativas, padrões e preocupações. No ambiente corporativo, em busca de vantagem competitiva, as pessoas assumem um papel estratégico no desenvolvimento das organizações. Assim, a QVT é frequentemente utilizada para aumentar a satisfação dos colaboradores, visando seu engajamento com os processos e objetivos organizacionais (GARCIA, 2010).

Os fatores de risco à saúde no trabalho são condições presentes no ambiente de trabalho que podem afetar a saúde física e mental dos trabalhadores. Esses fatores podem ser de natureza química, física, biológica, ergonômica ou psicossocial, e são classificados como agentes nocivos à saúde. Neste texto, iremos abordar como a inteligência emocional é fator primordial para manter o equilíbrio na prática pedagógica do professor, nutrindo uma boa qualidade de vida. Nos atentaremos à inteligência emocional do docente como parte integrante de seu trabalho.

A inteligência emocional na docência é uma habilidade crucial para educadores em todos os níveis de ensino. Trata-se da capacidade de compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como reconhecer e lidar de forma eficaz com as emoções dos alunos, colegas e demais membros da comunidade escolar. Segundo Novaes (2002, p. 25), professores emocionalmente inteligentes “criam um ambiente de sala de aula mais positivo e acolhedor”. Eles entendem a importância de cultivar relações interpessoais saudáveis, baseadas na empatia, respeito e compreensão mútua.

Professores dotados de uma elevada inteligência emocional têm a habilidade de estabelecer ambientes de aprendizagem positivos e receptivos, nos quais os alunos se sentem encorajados a expressar suas ideias e sentimentos livremente. Eles reconhecem a importância de nutrir relações interpessoais saudáveis, fundamentadas na empatia, no respeito e na compreensão recíproca. (ANTUNES, 2004).

Além disso, a inteligência emocional, de acordo com Novaes (2002), na docência permite aos educadores ter maior capacidade de lidar de forma construtiva com situações desafiadoras, como conflitos na sala de aula, problemas de disciplina ou dificuldades de aprendizagem dos alunos. Eles conseguem manter a calma e a objetividade, buscando soluções eficazes para resolver esses problemas, ao mesmo tempo em que preservam o bem-estar emocional de todos os envolvidos.

Os professores emocionalmente inteligentes são capazes de identificar as necessidades individuais de cada aluno e adaptar sua abordagem pedagógica de acordo, incentivando o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os estudantes.

Além disso, os educadores com alta inteligência emocional são modelos de comportamento para seus alunos, demonstrando habilidades como autocontrole, resiliência, empatia e colaboração. Eles inspiram os estudantes a

desenvolverem essas mesmas habilidades, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida adulta plena e satisfatória.

De acordo com Guimarães (2006, p.135): “Ser professor é pertencer a um ofício cujo estatuto profissional está num processo histórico de constituição. Ser professor é ser um profissional”.

São muitas as exigências enfrentadas pelos profissionais da educação, que devem estar mentalmente estáveis para desempenhar efetivamente sua função principal de ensinar, não se limitando apenas à transmissão de conhecimento. Mas, como diz (FREIRE, 2017, p.47), “entender que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Ao entrar na sala de aula, é necessário ser uma pessoa receptiva à indagação, à curiosidade e aos problemas dos alunos, além de ser crítico e questionador, encarando a tarefa de ensinar como algo mais profundo do que simplesmente transmitir conhecimento. (SILVA, TEIXEIRA, BATISTA, 2023)

A principal responsabilidade dos professores é educar, porém, não se limita apenas a transmitir conhecimento aos alunos, estes também devem aprender a educar suas próprias emoções. Parte essencial da educação emocional é ter consciência dos próprios estados emocionais e desenvolver habilidades para gerenciá-los. Isso implica em ser mais consciente sobre as próprias emoções, saber lidar com aquelas que causam perturbação e manter interações pessoais saudáveis (RODRIGUES, 2015).

Quando temos consciência dos nossos próprios sentimentos, fortalecemos nossa empatia, facilitando a compreensão dos sentimentos dos outros. A falta de percepção emocional por parte dos professores indica uma deficiência de inteligência emocional, afetando suas relações com os alunos e o processo de ensino-aprendizagem. No ambiente de trabalho, os professores interagem não só com os alunos, mas também com outros colaboradores, destacando a importância de expressar adequadamente seus sentimentos. Expressar sentimentos é uma habilidade social essencial. Professores que conseguem expressar seus sentimentos são mais compreendidos por alunos e colegas, criando um ambiente de trabalho mais saudável e menos estressante. (SILVA, TEIXEIRA, BATISTA, 2023).

É crucial destacar que o uso inteligente e adaptativo das emoções promove a saúde mental, especialmente para os professores. Isso os incentiva a compreender e gerenciar suas emoções, resultando em crescimento emocional e intelectual para eles e seus alunos.

Segundo Rhoden; Rhoden, (2014) defende a importância de desenvolver a inteligência emocional entre os professores, pois isso lhes permite lidar com os desafios do ambiente escolar, especialmente com os alunos. Um professor emocionalmente equilibrado consegue gerenciar conflitos em sala de aula de forma adequada, baseando sua interação com os alunos no respeito e na justiça. Infelizmente, o sistema educacional atual prioriza os valores intelectuais, deixando de lado as emoções, a sensibilidade e as virtudes.

É decisivo reconhecer que os professores têm emoções e que o profissionalismo não os desumaniza, mas sim os torna mais sensíveis diante dos desafios. Por isso, é fundamental reservar um espaço nas instituições de ensino para abordar a “educação emocional”. Somente escolas que promovem encontros para discutir, vivenciar e refletir sobre esse tema podem realmente abrir espaço para essa abordagem. A partir dos anos 90, houve um aumento da importância dada às emoções, possivelmente impulsionado pelo crescimento alarmante do estresse e da depressão, que destacaram a necessidade de qualidade de vida e trouxeram à tona os aspectos emocionais do ser humano. (RHODEN; RHODEN, 2014).

O estresse pode ser inevitável em algumas situações, mas podemos aprender a lidar melhor com ele ao invés de tentar eliminá-lo completamente. Gerenciar o estresse envolve diversas estratégias, como autoconhecimento, relaxamento, apoio social e exercícios físicos. Ao criar um ambiente de trabalho onde os professores se sintam confortáveis e confiantes em atender suas necessidades pessoais, estamos contribuindo para melhorar sua educação emocional e qualidade de vida.

Investir na qualidade de vida no trabalho não apenas melhora o desempenho dos professores, mas também contribui para a construção de um ambiente mais positivo e sustentável, que gera benefícios para todos os envolvidos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste estudo indicam uma forte correlação entre a inteligência emocional dos educadores e o sucesso acadêmico e socioemocional dos alunos, bem como apresenta o potencial de informar e orientar futuros estudos e práticas no campo da educação e do desenvolvimento profissional de docentes.

Professores com habilidades emocionais bem desenvolvidas são capazes de estabelecer relações interpessoais mais positivas, promover um ambiente escolar mais acolhedor e inspirar os alunos a alcançarem seu pleno potencial.

Além disso, observa-se que o desenvolvimento da inteligência emocional entre os professores está associado a níveis mais baixos de estresse, contribuindo para uma maior satisfação profissional e para a retenção de talentos no campo da educação.

Portanto, os resultados deste estudo destacam a importância de investir no desenvolvimento da inteligência emocional na formação inicial e continuada de professores, visando melhorar a qualidade do ensino, promover o bem-estar emocional de todos os envolvidos no processo educacional e preparar os alunos para os desafios do século XXI.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, pode-se perceber que um espaço que possibilita trabalhar a educação emocional e compreender o estresse do professor é essencial para promover um ambiente educacional saudável e sustentável. Ao fornecer apoio, recursos e oportunidades de desenvolvimento profissional, esse espaço capacita os educadores a enfrentar os desafios emocionais de seu trabalho e a prosperar tanto pessoal quanto profissionalmente.

Em um mundo em constante evolução, a formação de professores é fundamental para garantir a qualidade e a relevância da educação. Ao capacitar os educadores com as habilidades e conhecimentos necessários, podemos criar um ambiente educacional dinâmico e inclusivo que prepare os alunos para o sucesso no século XXI. Investir na formação de professores é investir no futuro da educação e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

Em resumo, um espaço dedicado à educação emocional e à compreensão do estresse do professor é uma parte essencial de qualquer comunidade educacional progressista. Ao promover o bem-estar emocional dos educadores e alunos, este espaço não só fortalece a resiliência individual, mas também contribui para um ambiente educacional mais saudável, inclusivo e eficaz para todos.

Além disso, a educação emocional na escola prepara os alunos para enfrentar os desafios da vida adulta, equipando-os com as habilidades necessárias para lidar com o estresse, resolver problemas e construir relacionamentos saudáveis. Ao investir na educação emocional dos alunos, as escolas estão inves-

tindo no futuro de uma sociedade mais empática, resiliente e emocionalmente inteligente.

A inteligência emocional é uma habilidade valiosa que pode ser cultivada e desenvolvida ao longo da vida. Ao compreender os princípios da inteligência emocional e praticar suas habilidades, podemos melhorar nossa qualidade de vida, relacionamentos e sucesso pessoal. Investir no desenvolvimento da inteligência emocional é essencial para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira eficaz e construtiva.

No entanto, é um diferencial competitivo no mundo corporativo atual. Ao investir no desenvolvimento dessa habilidade entre seus colaboradores, as organizações podem promover um ambiente de trabalho mais produtivo, colaborativo e resiliente, impulsionando o sucesso organizacional a longo prazo.

A inteligência emocional na docência é essencial para promover um ambiente escolar saudável, onde o aprendizado significativo e o bem-estar emocional andam de mãos dadas. Educadores emocionalmente inteligentes proporcionam um impacto profundo não apenas no desempenho acadêmico de seus alunos, mas também em seu desenvolvimento pessoal e social a longo prazo.

Em resumo, os resultados e discussões sobre a inteligência emocional na docência destacam sua importância como um elemento fundamental para promover ambientes escolares saudáveis, propícios ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, ressaltam a necessidade de investir no desenvolvimento emocional dos professores como parte essencial da formação e do aprimoramento profissional.

A educação emocional se configura como um campo de estudo fundamental para a formação de professores mais preparados para os desafios do século XXI. As ideias de Maria Helena Novaes servem como um guia valioso para a construção de uma prática docente mais humanizada, eficaz e focada no desenvolvimento integral dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Inteligência Emocional na Sala de Aula**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CARVALHO, Nívia Maciel de. **A importância da inteligência emocional no contexto escolar**. São Lourenço, 2020.

CASANOVA, Nuno; SEQUEIRA, Sara; SILVA, Vitor Matos. **Emoção**: Trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de 'Psicologia Geral' do curso de Psicologia. Portugal, março. 2009.

CURY, A. **Treinando a emoção para ser feliz**. 1ª ed. São Paulo: Academia de Inteligência, 2001.

CURY, Augusto. **Ansiedade**: Como Enfrentar o Mal do Século. 1ª ed. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 1999.

DAMÁSIO, António R. **Emoção e razão**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 55ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, E. O. P. **O conteúdo significativo da qualidade de vida no trabalho para funcionários públicos de uma secretaria de saúde**. Revista Eletrônica Gestão e Serviços, v. 1, n. 1, p. 76-94, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Objetiva: Rio de Janeiro, 2005.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser inteligente. 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2011.

GOLEMAN, D. **Liderança**: A inteligência emocional na formação do líder de sucesso. 2015.

GUIMARÃES, Valter Soares. **A socialização profissional e profissionalização docente**: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: \_\_ (Org). Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NOVAES, Maria Helena. **Educação Emocional**: Teoria e Prática. 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: 1ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Vera. **O papel das emoções na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

RHODEN, J. L. M.; RHODEN, V.; RHODEN, J. L. M.; RHODEN, V. **Formação de professores**: um espaço que possibilita trabalhar a educação emocional e compreender o estresse do professor. Rev. Ciênc. Ext. v.10, n.2, p.118-135, 2014.

RODRIGUES, Miriam. **Educação emocional positiva**. ed. rev. amp. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

SILVA, Ana Caroline Bandeira da; *et.al.* **O uso da inteligência emocional na docência universitária: teoria e prática nas relações de trabalho**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.9. n.06. jun. 2023. ISSN -2675 –337.

STRAUB, R. **Psicologia da saúde**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VOLI, F. **A auto-estima do professor**: manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Loyola, 1997.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.029

# AVALIAÇÕES INTERNAS X AVALIAÇÕES EXTERNAS: CONCEITOS, RESISTÊNCIA E VÍNCULOS NA PRÁTICA AVALIATIVA

Mirian Marta da Silva Cavalcante<sup>1</sup>  
Gilvânia de Souza Miranda<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo concentra-se em trazer uma reflexão crítica pautada nas avaliações externas do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e no vínculo delas com as avaliações internas e com o quesito ensino- aprendizagem. Abordamos implicações benéficas das avaliações externas no contexto das aprendizagens, como também, salientamos a importância do afinco à melhoria da qualidade das avaliações internas. De maneira mais minuciosa, nos debruçamos em compreender o estado da arte sobre o intento da vivência dessas avaliações e como os profissionais entendem cada uma delas, para só então, denotar sobre essa inserção na prática pedagógica e, por fim, revelar o papel que essas avaliações ganham ao embrenhar as salas de aula no universo escolar. Defendemos a tese de que os escritos sobre avaliações, quando engessadas no dia a dia e longe de um trabalho direto com o professor e o currículo trazem grandes conflitos a esse profissional. Evidenciamos que decidimos pela pesquisa qualitativa, lançando mão da aplicação de questionário por precisarmos de uma análise minuciosa de como a situação acontece no seio da escola. Assim, entendemos que o trabalho com questões que viabilizem um resultado satisfatório nas avaliações externas quando dissociadas das avaliações internas acarretam na responsabilização dos envolvidos. Nesse ínterim, o ideal é dar uma nova roupagem às avaliações internas, mantendo as duas articuladas no contexto de ensino-aprendizagem em sala.

**Palavras-chave:** Avaliações Internas, Avaliações Externas, Prática Pedagógica; Ensino-aprendizagem.

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS com reconhecimento pela Universidade do Amazonas- UNAMA; junior.mirian@hotmail.com;

<sup>2</sup> Mestranda do curso de Formação de Professores da Universidade de Pernambuco- UPE, ggilvania051@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Este artigo preconiza examinar como os professores compreendem a relação das avaliações institucionais com as avaliações externas para identificar necessidades e possibilidades de ações que possam ser integradas ou aprimoradas no planejamento escolar, utilizando os resultados dessa avaliação de forma a melhorar a aprendizagem dos estudantes. (PASCHOALINO, 2018, p. 18).

Os conhecimentos que os professores possuem acerca das avaliações externas, em especial, o SAEPE, o impacto que estas avaliações têm em suas práticas e concepções identificam os meios que possam aprimorar a utilização dos resultados visando a melhoria das práticas pedagógicas nas aulas, porém nem sempre funciona dessa forma, pois muitas vezes os professores fogem do currículo escolar para preparar os alunos para a aplicação dos testes, esta é uma realidade na maioria das escolas do estado de Pernambuco.

A educação, pelo impacto social que tem, precisa de considerações e contribuições de diferentes áreas, porém é imprescindível considerar a perspectiva do professor sobre a realidade e sobre os resultados das avaliações, pois estas consistem apenas em um recorte da realidade, na qual os professores intervêm diariamente. (RAVICHT, 2014, p. 18).

Sendo assim, este estudo tem o intuito de analisar como os professores das turmas avaliadas lidam com o currículo e a Matriz de Referência sem internalizar essa responsabilização que essas avaliações incutem. Toma-se por objetos de análise, a investigação quanto ao impacto que a Avaliação em larga escala proporciona à prática docente dos professores quando estes tem que lidar com o currículo e as avaliações institucionais. É nosso intento verificar ainda, que ações estão sendo desenvolvidas pelo corpo pedagógico das escolas que os docentes dessa pesquisa atuam e certificar se os índices das Avaliações do SAEPE estão servindo como subsídios para flexibilização da práxis pedagógica.

Esta pesquisa justifica-se pela precisão de averiguar o cotidiano dos professores diante do currículo, das avaliações institucionais e das avaliações externas. Nesse sentido, ansiamos por demonstrar que, quando se há uma correlação entre essas práticas e a pedagogia do educador, as coisas tendem a fluir de maneira mais natural, sem atribuir a responsabilidade exclusivamente aos professores.

Para realizar esta análise foram entrevistados educadores das turmas avaliadas, além de serem analisados conceitos, concepções e fundamentação teórica em entendimento ao objeto de estudo.

Tomando por base metodológica a pesquisa qualitativa, trata-se de um estudo de caso com ação participativa realizada através de questionários semiestruturados, aplicados a três docentes de uma mesma Rede Municipal de Ensino, que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa em escolas distintas.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados aplicados aos educadores, no período de abril de 2024. Foram elaborados pelas próprias pesquisadoras através de questionários semiestruturados.

Na conclusão, são retomadas as questões centrais bem como proposições que visam contribuir para minorar ou sanar as barreiras desveladas no trato das avaliações internas e externas.

## METODOLOGIA

A referida pesquisa de abordagem qualitativa, tem como participantes três professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais de três escolas da Rede Municipal de Ensino de um município do Agreste Setentrional de Pernambuco, os quais serão aqui apresentados de P1, P2 e P3.

Os padrões que estabeleceram a escolha dos participantes foram: possuir mais de 6 anos na experiência do magistério, lecionar uma das disciplinas que constituem as avaliações externas, nesse caso, Língua Portuguesa nos Anos Finais e fazer parte do quadro de funcionários desse município que se concentra no agreste Setentrional de Pernambuco.

Realizamos a aplicação de três questionários com cinco perguntas cada, no intento de investigar sobre a correlação entre avaliações internas e avaliações externas na práxis pedagógica do professor.

No que concerne à pesquisa qualitativa,

O questionário é frequentemente utilizado como método de coleta de dados, permitindo uma abordagem exploratória e descritiva. Esse método é eficaz para obter informações detalhadas e contextuais diretamente dos participantes, sendo fundamental para a análise e compreensão das práticas investigadas. (AUGUSTO, SOUZA e DELLAGNELO, 2013, p. 749)

Com base nessa afirmação, lançamos mão do método qualitativo por nos propiciar uma análise acurada por meio das respostas dos participantes que nos perpassam a sua realidade. Assim se é possível mensurar a distância que se há entre teoria e prática.

Assim, a metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas tabelas abaixo, destacamos as questões discursivas utilizadas como instrumento de coletas de dados que nos serviram para validação da análise.

**Tabela 1-** Apresentação da questão 1 aplicada no questionário, e das respostas dadas pelos professores.

Pergunta	Respostas
1- Quais são os seus principais desafios na implementação do currículo?	<b>P1-</b> o Capacitação contínua para uma aplicação efetiva do currículo. o Infraestrutura. o Adaptação do currículo para atender alunos de diferentes níveis. o Garantir que haja recursos suficientes para a implementação plena do currículo. o Participação dos pais na vida escolar.
	<b>P2-</b> A implementação do currículo é algo que requer trabalho e dedicação. São muitos os desafios no que se refere a isso. Ele é o que nos norteia. Acredito que, uma das grandes dificuldades seja planejar as aulas buscando atender as necessidades dos alunos devido a essa grande diversidade que há em nossa sala de aula. Nem todos os alunos aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo. Juntando isso ao uso das novas tecnologias, torna-se um grande desafio.
	<b>P3-</b> Sinceramente, saber quais os conteúdos que devem ser trabalhados em cada habilidade, pois em algumas habilidades pode-se trabalhar diversos conteúdos, esse sistema de habilidades pra mim é um pouco novo.

Podemos inferir nas respostas dadas pelos professores, que a implementação do currículo ainda esbarra em alguns entraves, o que dificulta a sua execução em sala mediante os diversos níveis de aprendizagem apresentados pelos estudantes. Nesse aspecto, os docentes evidenciam suas visões de mundo, assumindo posturas diferenciadas com relação ao desenvolvimento do currículo.

Vemos essa disparidade de concepção e engendramento do currículo nos seguintes trechos das falas, " Acredito que, uma das grandes dificuldades

seja planejar as aulas buscando atender as necessidades dos alunos devido a essa grande diversidade que há em nossa sala de aula. Nem todos os alunos aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo” (professor 2). E prosseguimos com o professor 3, “ ... Saber quais os conteúdos que devem ser trabalhados em cada habilidade...”. Assim, Veiga (2002, p. 07) , postula que “ O currículo é uma construção social do conhecimento, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito”.

Por conseguinte, entendemos que o currículo é vivenciado a cada dia e que sua construção escolar coletiva faz parte de uma metodologia que busque integrar as diferentes formas de aprendizagem.

**Tabela 2-** Apresentação da questão 2 aplicada no questionário, e das respostas dadas pelos professores.

Perguntas	Respostas
2. Como você integra as habilidades do currículo com a matriz de referência do SAEPE?	<b>P1-</b> Primeiramente, é crucial identificar as habilidades do currículo de Pernambuco que são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. O planejamento das aulas deve focar no desenvolvimento dessas habilidades, alinhando o currículo com os elementos destacados na matriz do SAEPE. A aplicação de simulados e outras formas de avaliação, seguindo o padrão do SAEPE, é importante para que os alunos se familiarizem com o estilo das questões e o conteúdo abordado. Além disso, esses simulados permitem que os professores ajustem suas práticas pedagógicas com base nos resultados obtidos, aprimorando a eficácia do ensino.
	<b>P2-</b> A realidade e as necessidades dos alunos precisam ser levadas em conta na elaboração das nossas aulas. Conteúdos e vida real precisam estar conectados. A matriz está sempre atrelada às habilidades, portanto, precisam caminhar juntas para que o processo de ensino-aprendizagem flua da melhor maneira possível. Busco aplicar as habilidades do currículo somando a alguma matriz de referência do SAEPE que esteja interligada com o mesmo objetivo. Isso se aplica a todas as turmas dos anos finais, pois um bom resultado não está apenas no trabalho de um determinado ano, mas sim de todo um processo.
	<b>P3-</b> Elaboro com base nos conteúdos (habilidades) trabalhados (as) em sala e questões que contemplem alguns dos descritores.

No que diz respeito à integração do currículo com a matriz de referência, é concebível pelas respostas das professoras que as mesmas não trabalham os documentos de forma separada, pois a matriz de referência, nada mais é do que um recorte do currículo. Assim,

A busca pelos bons resultados se tornou um grande desafio para a comunidade escolar, principalmente para os professores, pois

estes devem identificar as dificuldades na leitura, escrita, interpretação e resoluções de problemas; dessa forma, o professor vem sendo muito pressionado para aumentar os índices da escola e deve se mobilizar a todo custo para que isso aconteça. (CORREA e SANTOS - 2018, p. 5)

Essa questão foi introduzida no questionário no intuito de aferir a relação do educador com o currículo e a Matriz de Referência. Nosso elemento balizador, no entanto é a inquietação pelo bem-estar do docente mediante as muitas responsabilidades que as avaliações trazem consigo. Mas, com bastante complacência pelos questionários respondidos, podemos comprovar que os educadores dessa pesquisa estão bem confortáveis quando pontuam que, “O planejamento das aulas deve focar no desenvolvimento dessas habilidades, alinhando o currículo com os elementos destacados na matriz do SAEPE (professor 1), e o professor 2 corrobora com a afirmação que, “A matriz está sempre atrelada às habilidades, portanto, precisam caminhar juntas para que o processo de ensino-aprendizagem flua da melhor maneira possível. Busco aplicar as habilidades do currículo somando a alguma matriz de referência do SAEPE”.

Tendo ciência da transcendência de ambas as legislações, constatamos que os educadores aqui elencados, unem as atividades em prol de uma melhoria significativa na prática pedagógica e no ensino-aprendizagem.

**Tabela 3-** Apresentação da questão 3 aplicada no questionário, e das respostas dadas pelos professores.

Perguntas	Respostas
3. Como você elabora as avaliações das turmas em que leciona? Há coerência entre os objetivos das avaliações institucionais e os parâmetros estabelecidos pelas avaliações externas?	<b>P1-</b> As avaliações que elaboro são organizadas com base nos critérios das avaliações externas, como o SAEPE. Isso requer uma compreensão aprofundada das habilidades e competências avaliadas externamente para garantir que minhas avaliações internas sigam a mesma lógica e padrão. Utilizo uma variedade de métodos de avaliação, como provas objetivas, dissertativas, rodas de conversa e trabalhos em grupo, para capturar de maneira abrangente as habilidades e competências dos alunos.
	<b>P2-</b> Em minhas avaliações, busco sempre elaborar de forma contextualizada buscando melhorar as habilidades de leitura e interpretação dos alunos. Esses objetivos devem caminhar juntos para que os resultados sejam os melhores possíveis. Aplico, sempre que possível simulados com questões de provas externas anteriores para que possam se familiarizar com essas provas e ao mesmo tempo, aprimorem as habilidades que lhes são cobradas.
	<b>P3-</b> Elaboro com base nos conteúdos (habilidades) trabalhados (as) em sala e questões que contemplem alguns dos descritores.

Em conciliação ao que os docentes entrevistados abordam, Heiderscheidt e Forcelline (2021, p.3), enfatizam que , “ A avaliação institucional, quando alinhada aos padrões da avaliação externa, permite uma visão mais abrangente e precisa do desempenho das instituições”. Assim, para que se obtenha bons resultados, os modelos da avaliação institucional devem estar pautadas nas avaliações externas que lançam mão de Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Os educadores entrevistados se utilizam desse mecanismo para traçar metas a serem alcançadas em avaliações posteriores (P1- “As avaliações que elaboro são organizadas com base nos critérios das avaliações externas, como o SAEPE “... P2- “... Aplico, sempre que possível simulados com questões de provas externas anteriores...” P3- “Elaboro ... questões que contemplem alguns dos descritores”). Seguindo por este viés, é possível que haja o nivelamento das instituições no que diz respeito à indicadores de desempenho, de modo que se eleve o padrão e conseqüentemente se melhore a qualidade.

Nosso intento com essa proposta é de ofertar ao educador mais comodidade no elaborar das avaliações em um mesmo padrão, porque quando se há divergência no formato dos exames avaliativos, há também disparidade na computação dos resultados.

**Tabela 4-** Apresentação da questão 4 aplicada no questionário, e das respostas dadas pelos professores

Perguntas	Respostas
4. Como a instituição em que você leciona se prepara para as avaliações externas?	<b>P1-</b> A instituição realiza atividades, jogos, dinâmicas e simulados regularmente com as habilidades propostas no currículo, seguindo o formato das avaliações externas. Esses simulados ajudam os alunos a se familiarizarem com o estilo das questões e a gerenciar o tempo de prova.
	<b>P2-</b> É um trabalho contínuo. Um trabalho de formiguinha eu diria. Há uma grande preocupação no que refere à aprendizagem dos alunos. Professores e coordenadores estão sempre vendo as melhores propostas para obter bons resultados. Os planejamentos são elaborados pensando nas necessidades de cada turma e nessas avaliações. Trabalho não apenas dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, mas de todo corpo docente visto que interdisciplinaridade deve estar sempre presente em nossas aulas. Simulados são aplicados, correções feitas (correção de forma coletiva, para que os alunos façam a leitura dos textos em voz alta e posteriormente, o professor apresenta as questões para que respondam oralmente) e resultados analisados para que juntos, possamos focar nos descritores que apresentam maiores dificuldades.
	<b>P3-</b> A coordenação organiza no plano anual uns dias para que aulas sejam feitos com os alunos, abordando questões com os descritores e também a escola organiza “tipo” uma prova de cada disciplina “português” e “matemática” para aplicar nas turmas que farão as provas externas.

Sabemos que a avaliação é algo que está embricado diariamente em nossas escolas, a partir do momento que o estudante ingressa no âmbito estudantil, já se inicia o processo avaliativo.

Contudo, realçamos aqui os três modelos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. As avaliações externas e institucionais, alvos desse estudo, se justapõem à avaliação de caráter somativo no dia da aplicação, uma vez que, são suficientes para demonstrar um processo. Dessa forma,

A preparação adequada para as avaliações externas é fundamental para que a escola possa não apenas medir o desempenho dos alunos, mas também identificar áreas de melhoria e implementar estratégias pedagógicas eficazes. Esse processo envolve a análise detalhada dos resultados, a formação contínua dos professores e o engajamento de toda a comunidade escolar. (Lélis e Hora, 2020, p. 560)

Ao analisar as respostas para essa questão sobre uma preparação para as avaliações externas, as participantes deixaram claro que as suas escolas lançam mão dessa prática. Na fala do professor 1, " A instituição realiza atividades, jogos, dinâmicas e simulados regularmente com as habilidades propostas no currículo, seguindo o formato das avaliações externas...". Entendemos que quando currículo, avaliações internas e externas estão interligados, o processo de ensino- aprendizagem tende a se concretizar naturalmente por ser algo que faz parte da práxis pedagógica do professor. Por este ponto de vista, o professor 2 acrescenta que, "... Os planejamentos são elaborados pensando nas necessidades de cada turma e nessas avaliações. Trabalho não apenas dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática, mas de todo corpo docente visto que interdisciplinaridade deve estar sempre presente em nossas aulas. Simulados são aplicados, correções feitas (correção de forma coletiva, para que os alunos façam a leitura dos textos em voz alta e posteriormente, o professor apresenta as questões para que respondam oralmente) e resultados analisados para que juntos, possamos focar nos descritores que apresentam maiores dificuldades."

O processo de ensino- aprendizagem deve ser considerado cotidianamente, não podemos estar alheios ao que nos requerem e para que essa solicitação não nos deixe angustiados enquanto professores precisamos encurtar a distância que ainda se há entre as avaliações institucionais e as avaliações externas.

**Tabela 5-** Apresentação da questão 5 aplicada no questionário, e das respostas dadas pelos professores

Perguntas	Respostas
1. Como os resultados das avaliações externas são utilizados para melhorar o currículo?	<b>P1-</b> Os resultados das avaliações externas facilitam a personalização do ensino, permitindo ajustes no currículo para atender às necessidades individuais dos alunos e apoiar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.
	<b>P2-</b> Com base nos resultados, a escola busca elaborar estratégias e planejamentos cada vez mais condizentes com as necessidades de cada turma. Analisa as maiores dificuldades em relação aos descritores, buscando reformular as atividades que são trabalhadas para que os resultados futuros possam ser cada vez melhores. Atividade que envolva leitura, interpretação e raciocínio são bastante trabalhadas, bem como rodas de conversa, para que possam expor seus conhecimentos de mundo em relação às diversas áreas do conhecimento.
	<b>P3-</b> Sabendo como a turma anterior se saiu nas avaliações externas, a escola/ coordenação busca auxiliar os professores/ alunos para melhores resultados.

É imprescindível engendrar mecanismos que estimulem os estudantes a estarem aptos a realizarem avaliações a serem propostas, melhor ainda é o debruçar sobre esses resultados no intuito de pontuar as áreas de maior carência. Partindo desse pressuposto, de que prover instrumentos de aprendizagem com base em resultados anteriores é que o professor 1 destaca que, “Os resultados das avaliações externas facilitam a personalização do ensino, permitindo ajustes no currículo para atender às necessidades individuais dos alunos...”. E incrementa o professor 2, “ Com base nos resultados, a escola busca elaborar estratégias e planejamentos cada vez mais condizentes com as necessidades de cada turma...” .

Apoiados nas afirmações dos educadores, entendemos que os resultados das avaliações para a instituição serve como um termômetro que traduz a realidade e aponta meios para uma intervenção. Os resultados das nossas avaliações tem prioridades diferentes, para a instituição de ensino e o professor, eles mapeiam uma realidade a ser transformada, para o Estado, elas regulamentam as políticas públicas. Segundo Alexandre (2016, p.8), “A principal função das avaliações é orientar as políticas educacionais, incidindo na rede como um todo, mas também subsidiando a gestão das escolas e impactando até mesmo as práticas em sala de aula” . Parafraseando, as avaliações externas servem para elaborar e inspecionar políticas públicas, além de redefinir as atividades pedagógicas.

Com base nos resultados dessas avaliações, as escolas tendem a desenvolver estratégias mais assertivas para enfrentar os problemas que tangem o

desenvolvimento dos alunos. Concluindo a nossa colocação o professor 3 reitera que, “ Sabendo como a turma anterior se saiu nas avaliações externas, a escola/ coordenação busca auxiliar os professores/ alunos para melhores resultados”. Assim, buscamos um ensino de qualidade e com equidade, nos orientando pelo que os resultados nos demonstram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de avaliação nessa pesquisa é um processo e uma oportunidade necessária para que se possa desenvolver estratégias pedagógicas e acompanhar resultados qualitativos e quantitativos a partir de uma realidade. Com esse olhar, a avaliação é capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma investigação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, bem como permitir à instituição de ensino uma autoavaliação que reforce a capacidade de desempenhar sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo de estudo dos estudantes.

Na pergunta três do questionário utilizado com os participantes desse estudo, vemos que há uma preocupação dos educadores em alinhar as avaliações internas às externas, o que possibilita um maior “conforto” ao professor que, por sua vez, lida com currículo, matriz de referência e avaliações. Também foi exposto que os resultados trazidos pelas avaliações externas servem de base para a elaboração de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Nesse cenário, constata-se a importância de atentar para o fato de que os educandários devem desenvolver estratégias para que os resultados de avaliações, quer internas ou externas, sejam usados efetivamente para melhoria da qualidade da educação pública. Em resumo, as avaliações são ferramentas essenciais para a prática pedagógica dos professores, pois fornecem dados valiosos que orientam a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. Elas promovem uma cultura de reflexão, planejamento e desenvolvimento profissional, beneficiando tanto os educadores quanto os alunos.

O elemento balizador desse artigo está na concepção de que as avaliações internas, quando alinhadas com as avaliações externas, oferecem uma série de benefícios que potencializam a prática pedagógica e o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à complementaridade, personalização do ensino, desenvolvimento das habilidades, monitoramento e ajustes.

Ao expor teorias e vivências de educadores em sala de aula no trato com as avaliações internas e externas, entendemos que as contribuições aqui tecidas não são conclusivas, espera-se que possam instigar e contribuir para que novas investigações sejam realizadas, pois entende-se que, para a compreensão do objeto estudado, há muito para ser desvelado.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Júlio César. **Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem.** Revista Aprendizagem em foco. N° 8 . Abril. 2016.

AUGUSTO, C.A; SOUZA, J.P.; DELLAGNELO, E.H.L. **Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria de custos de transação em artigos apresentados nos congressos de SOBER (2007- 2011).** Rev. Econ. Sociol. Rural 51 (4). Dez. 2013.

CORREA, Cleia Souza; SANTOS, Larissa Mendes. **O olhar dos professores sobre as avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas.** Revista Educação Pública, 2018.

HEIDERSCHEIDT, Francisca Goedert; FORCELLINE, Fernando Antônio. **Histórico das avaliações institucionais e sua mudança na percepção de valor.** Campinas, 2021.

LÊLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal. **Avaliação externa: conceitos, significados e tensões.** Revista Exitus. Vol.19. n° 4. Santarém 2020.

PASCHOALINO, J. B. Q. **Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, out./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684867>

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema educacional americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Porto Alegre/RS: Sulina, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Currículo: construção coletiva.** Campinas: Papyrus, 2002.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.030

# O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E SEUS IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

César Wagner Gonçalves Siqueira<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho, intitulado O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e seus impactos sobre a formação inicial de professores, teve como objetivo geral compreender como a experiência formativa do PIBID/UECE tem aperfeiçoado os saberes da docência aprendidos pelos alunos bolsistas que estão matriculados nos cursos de licenciatura do CECITEC/UECE. De modo específico verificar as contribuições do Programa sobre a articulação da teoria e prática no processo formativo dos futuros professores e analisar como as atividades propostas pelo PIBID contribuem para a aprendizagem dos saberes docentes. O estudo teve como aporte teórico: os saberes docentes e a aprendizagem da docência. A realização da pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa. Nela participaram como sujeitos quarenta e nove licenciandos, três professores universitários e oito professores da educação básica. Para a coleta de dados foi aplicado questionário, com questões fechadas e abertas. Recorreu-se a análise de documentos. Os resultados mostram que as ações vivenciadas no Programa possibilitaram aos bolsistas percepções variadas sobre o trabalho docente, permitindo-lhes perceber o que de fato é ser professor, as dificuldades e a complexidade do trabalho e quais saberes precisam mobilizar para assumir uma sala de aula, construindo a identidade docente. Portanto, o PIBID oportuniza para seus bolsistas aprendizagens significativas sobre o trabalho docente, contribuindo efetivamente para uma melhor articulação entre

<sup>1</sup> Mestre do Curso de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará- UFC, [cesar.wagner@ifce.edu.br](mailto:cesar.wagner@ifce.edu.br);

teoria e prática, constituindo-se como um forte avanço na política de formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** Formação inicial, PIBID, Aprendizagem e saberes docentes.

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema central no campo da formação docente o desenvolvimento de programas de incentivo e valorização do interesse pela docência entre estudantes de licenciatura, tendo como propósito refletir sobre a experiência de formação vivida pelos estudantes de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), situado no município de Tauá, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este tem como objetivo a inserção dos alunos de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010).

A formação docente destaca-se na agenda política e educacional contemporânea como tema recorrente, sendo a ênfase no professor, na sua formação, nos saberes e nos processos de aprendizagem da profissão, temas centrais nos diversos eventos internacionais e nacionais promovidos por órgãos governamentais e entidades classistas, onde colocam o assunto como questão prioritária. Vale ressaltar que há uma extensa literatura pedagógica, na qual o professor aparece como protagonista. Assim, o presente estudo vai focalizar a formação inicial de professores para o exercício da docência a partir da experiência formativa do PIBID.

O PIBID é uma ação federal, que foi institucionalizada pelo Decreto nº 7.219/2010 e desenvolvida através de projetos institucionais empreendidos por universidades e Institutos de Ensino Superior (IES), selecionados mediante processo público gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Programa tem como diretriz motora a aproximação entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras e favoráveis à relação teoria e prática, destacado como estratégico para estimular o interesse pela docência, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica, qualificar a formação acadêmica, elevar a qualidade da escola pública e valorizar o magistério, objetivos explícitos do PIBID. (BRASIL, 2009).

Deste modo, o PIBID, que pretende incentivar o interesse pela docência entre os estudantes dos cursos de licenciatura, surgiu em um cenário contra-

ditório, quando a desvalorização da profissão docente tem gerado déficit de professores em todas as áreas do conhecimento, na medida em que há uma demanda por maior escolarização, decorrente dos processos de modernização e globalização da economia mundial.

Ao criar condições favoráveis para a aproximação do licenciando à escola durante sua formação inicial e ao incentivar processos diversificados de articulação teoria e prática, o PIBID, através da aprendizagem com a prática docente, pretende fortalecer o processo de socialização profissional do futuro professor, através da inserção dos licenciandos na escola pelos professores que são chamados de supervisores.

Este propósito provocou inquietações em torno da contribuição do PIBID na aprendizagem docente, foco deste estudo que teve como resultado a defesa da dissertação no Programa de Pós-Graduação do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da Universidade Federal do Ceará (UFC). A atenção central deste estudo buscou compreender de que forma o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem incidido na formação inicial nos alunos de licenciatura do CECITEC/UECE.

Diante de condições tão adversas como em que se encontra a profissão docente, o PIBID coloca-se como ferramenta que tem possibilitado uma aprendizagem de vivências diversificadas, onde leva os futuros professores para um espaço privilegiado do exercício da docência: a escola, favorecendo uma melhor compreensão da articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial dos futuros professores.

Portanto, interessa-nos investigar no PIBID a formação inicial da docência a partir das práticas vivenciadas no Programa, ou seja, no que concerne aos saberes da docência, como proposta formativa, o PIBID tem aperfeiçoado a aprendizagem da docência? Partimos do pressuposto de que o Programa tem possibilitado aperfeiçoamento na formação inicial dos licenciando bolsistas, pretendemos verificar os processos e estratégias desenvolvidas para a efetivação desse propósito.

Essa questão central se desdobra em outros questionamentos: como a articulação teoria e prática, tendo em vista que os saberes da docência estão sendo promovidos pelo PIBID? Que estratégias didático-pedagógicas os licenciandos vivenciam no PIBID e identificam como mais significativas para os saberes da docência? Que situações teóricas e práticas os licenciandos têm compartilhado quanto à elaboração de saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares e expe-

rienciais? De que maneira as situações oportunizadas pelo PIBID contribuem para os processos de identificação profissional?

Com base nos questionamentos que delineiam o problema desta investigação, o objetivo geral desta avaliação é compreender como a experiência formativa do PIBID/UECE tem aperfeiçoado os saberes da docência aprendidos pelos licenciandos que estão matriculados nos cursos de licenciatura do CECITEC.

Tendo como objetivos específicos:

- a) Refletir sobre os limites e possibilidades do PIBID no tocante à formação dos futuros professores e sobre a contribuição da articulação teoria e prática nesse processo;
- b) Analisar como as atividades propostas pelo PIBID contribuem para o aprendizado dos saberes docente;

Entendemos que a promoção da aprendizagem profissional aparece como um desafio de primeira ordem no início do século XXI. No campo da formação docente, este imperativo é atravessado por reclamos em torno da articulação teoria e prática.

Essas foram as inquietações acerca da formação docente que despertou o interesse em investigar a formação dos licenciandos do Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a partir da experiência do PIBID.

## METODOLOGIA

Considerando-se o problema delimitado e os objetivos estabelecidos para a investigação proposta, a abordagem deste estudo será qualitativa no intuito de perceber com clareza o contexto da prática social dos sujeitos envolvidos no problema, contemplando “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores 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 *et. al.*, 1994, p. 21-22). Assim, a abordagem dos dados considerará os aspectos da atuação dos sujeitos e de suas relações e do contexto em que se situam os problemas que não podem ser contemplados numa perspectiva apenas quantitativa.

Dessa forma, visando compreender a experiência particular dos licenciandos no Programa, leva-nos a trabalhar com o estudo de caso que foi desenvolvido no Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns – CECITEC, *campus* da UECE em Tauá, pois o estudo de caso se adequa aos objetivos da pesquisa e poderá responder às problematizações apresentadas.

Os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Esse tipo de estudo pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Portanto, busca-se através da abordagem qualitativa e de seus métodos interpretar e compreender os sentidos e significados que são apreendidos da situação em estudo que só é possível através da penetração da realidade, não nos limitando a perceber como elas estão formalmente constituídas.

Os sujeitos que definimos para colaborar com as informações necessárias à pesquisa foram os bolsistas do Programa, quantitativo composto por professores da universidade, professores da Educação Básica e alunos licenciandos. O universo compreendeu 60 bolsistas, sendo: 1 coordenador institucional, 2 coordenadores de área, 8 professores supervisores e 49 bolsistas de iniciação à docência. Sendo estes, 34 bolsistas do curso de Pedagogia, 14 do curso de Química e 1 do curso de Biologia. Devido à baixa adesão dos licenciandos do curso de Biologia, suas respostas foram desconsideradas para análise das questões abertas.

Utilizamos os procedimentos de análise de conteúdos sobre os dados coletados (questionário e documentos) que estão explicitados em categorias. Essa análise teve por base o sujeito social e suas narrativas através das questões de como percebem o Programa, pois essa prática nos permitiu a apreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos, fazendo-nos perceber os significados, as crenças e os valores atribuídos às ações Pedagógicas realizadas no PIBID.

Ao produzirmos o texto interpretativo dos dados coletados usamos códigos para identificar as narrativas dos sujeitos envolvidos neste estudo. Os licenciandos foram identificados por código com três letras e pelo tempo em que estão no Programa, por exemplo: LBP e LBQ. O primeiro referindo-se aos licenciandos Bolsistas de Pedagogia (LBP) e o segundo de Química (LBQ), seguido pelo tempo em que estão inseridos no Programa. Os Professores Supervisores foram

identificados como PS e o curso que são bolsistas, por exemplo, PSP, PSQ ou PSB. Aos Coordenadores de Área também foram atribuídas três letras CAP, CAQ, CAB, sendo a última letra relacionada ao curso em que atuam e o Coordenador Institucional ficou identificado como CI.

Dessa forma, os dados coletados na pesquisa de campo serão apresentados considerando os seguintes eixos analíticos: : a) Formação inicial e articulação teoria e prática; b) Uso de estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no PIBID; c) Elaboração de saberes pedagógicos, curriculares e de experiência propiciado pelo Programa; e d) Processo de identificação profissional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abordaremos aqui a visão dos vários sujeitos inseridos no PIBID sobre quatro aspectos do Programa no fomento à formação docente que estão explícitos em seus objetivos. Sendo eles: a) Formação Inicial e articulação teoria e prática; b) Uso de estratégias didático-pedagógicas vivenciadas no PIBID; c) Elaboração de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e de experiências propiciadas pelo Programa; e d) Processo de identificação profissional.

Por meio desses diferentes elementos, acreditamos que os licenciandos passaram a conhecer com mais profundidade os saberes docentes e, conseqüentemente, estarão mais preparados para assumir com mais propriedade, a sala de aula.

### A) FORMAÇÃO INICIAL E ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A articulação entre teoria e prática tem sido apontada por vários profissionais da educação como tema de grande relevância, relacionada aos processos de ensino e aprendizado em todos os níveis e modalidades de ensino (TARDIF, 2010; VEIGA; D'AVILLA 2008; NÓVOA, 2009; PIMENTA, 2008). Essa relevância se apresenta porque diz respeito à dialética da fundamentação das práticas educativas que dão origem às teorias e essa articulação é necessária para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores.

Nas palavras de Veiga e D'Ávilla (2008, p. 16), vemos que:

A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é recep-táculo da teoria. Essa não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta.

A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação.

Nessa perspectiva, passamos a analisar as narrativas dos bolsistas no que diz respeito à relação teoria e prática na formação docente, através de suas experiências com o PIBID. Separamos suas narrativas em duas categorias: a) a primeira é a constatação de que a teoria estudada na universidade muitas vezes não corresponde à realidade escolar; e b) a segunda aborda que as atividades propostas pelo Programa ajudam a refletir a prática docente, intervindo nessa realidade para modificá-la.

Os bolsistas do primeiro grupo relatam que a articulação entre teoria e prática no

PIBID tem se dado da seguinte forma:

*“É possível enxergar que a realidade que vemos na escola é um pouco diferente do que vemos na teoria, porém participar do PIBID, trouxe-me mais incentivo para que eu não desista, pois é uma profissão digna que merece ser respeitada. Enfrentamos o desafio diariamente e temos a recompensa a cada avanço de um aluno (LBP, 9 meses no PIBID)”.*

*“Bom, a teoria e a prática caminham juntas, apesar de serem diferentes, pois quando atuamos na prática pode se ter uma noção que é totalmente diferente da teoria, tudo muito lindo. (LBP, 3 anos no Programa)”.*

*“O que eu percebi é que a realidade na escola é bem diferente da teoria, por isso essa importância de se ter contato tanto na prática e na teoria ao mesmo tempo e é isso que o PIBID nos proporciona (LBQ, 6 meses no Programa)”.*

Os posicionamentos revelam que havia uma perspectiva inicial de que as teorias pedagógicas pudessem dar de conta da complexidade da prática, ou seja, existia um entendimento de que primeiro teriam que dominar a teoria para depois aplicá-la na prática. Com base nas narrativas, essa “verdade” foi problematizada ao afirmar que a teoria estudada na universidade não dá conta dessa realidade e só foi possível essa compreensão a partir da inserção dos licenciandos no PIBID. Portanto, segundo estes, pode-se dizer que é um aprendizado, uma compreensão constituída e consolidada mediante as iniciativas de articulação teoria e prática oportunizada pelas ações desenvolvidas no âmbito dos Subprojetos PIBID UECE/CECITEC.

A inserção na prática lhes permite verificar e até mesmo refutar aquilo que é ensinado na universidade e a sua aplicação na realidade escolar. Tardif (2010,

p. 235) adverte que “[...] hoje sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimento’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que os produzem e as assumem”.

Para outros, a relação teoria e prática na formação profissional tem se realizado através de atividades propostas pelo Programa que ajuda o licenciando a compreender a realidade escolar e criar novas possibilidades de intervenção.

*“Não é fácil, porém, temos muitos encontros formativos, abordando vários temas que nos ajuda a por em prática o que estamos aprendendo (LBP, 10 meses no Programa)”.*

*“Através de práticas laboratoriais, experimentos sobre assuntos que estão sendo estudados pelos alunos, aulas de monitorias e trabalhos que possibilitam identificar as dificuldades e resolvê-las (LBQ, 6 meses no Programa)”.*

*“Antes de iniciar a prática, tivemos muitos momentos de estudos. Foi de fato muito importante cada encontro, pois nos possibilitou conhecer melhor os desafios que vamos enfrentar na prática (LBP, 2 anos e 10 meses de Programa)”.*

Inferimos a partir dos relatos que, além da inserção dos bolsistas na prática escolar, o que ajuda a compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores, as atividades e os encontros de planejamento contribuem para que os bolsistas reelaborem as atividades a serem desenvolvidas na escola. Nessa perspectiva, através do PIBID, os licenciandos passam a refletir sobre a prática, não apenas no momento de sua elaboração, mas também durante seu desenvolvimento e, até mesmo, depois dele, procurando, dessa forma, retirar elementos que ajudem a melhorá-la (SCHÖN, 2007).

Essa reflexão ocorre através da participação de grupos de professores, das escolas e da Universidade, colaboram na partilha de saberes possibilitados pelo Programa, o que nos permite dizer que as atividades propostas pelo PIBID estimulam a formulação de novos modos de organização da profissão docente, como defende Nóvoa (2009, p. 21): “Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis na aprendizagem docente e no desenvolvimento profissional”.

Assim, através dos relatos dos licenciandos, inferimos que eles passam a compreender com mais profundidade a relação teoria e prática a partir do Programa. Foram destacados aspectos em que a teoria e prática relacionam-se mutuamente na elaboração de saberes docentes e da experiência. Esse aspecto passa a ser um dos diferenciais em relação à formação dos licencian-

dos, conforme podemos observar no relato da coordenadora de área do curso de Pedagogia:

*“Os bolsistas do PIBID desenvolvem várias atividades que aprimoram seus conhecimentos, conhecem o cotidiano escolar e ganham muito mais experiência das atividades docentes, que os demais alunos que não fazem parte do projeto (CAP)”.*

Portanto, as narrativas dos licenciandos expressam a inserção da prática como ponto diferencial em relação à formação de outros alunos da licenciatura, logo as atividades do PIBID vêm possibilitando a emergência de novos saberes da profissão docente, sobretudo na articulação entre teoria e prática, questão já elucidada no decorrer da pesquisa quando os bolsistas evidenciam que a aprendizagem dos saberes docentes é favorecida pelo contexto em que as ações do PIBID são desenvolvidas.

## B) USO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS NO PIBID

Consideramos as estratégias didático-pedagógicas fomentadas pelo Programa os meios necessários que possibilitam operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem e incidir no “fazer da docência”. No que diz respeito à formação inicial dos professores, o PIBID vem se consolidando como uma importante política de incentivo e valorização do magistério, possibilitando aos estudantes dos cursos de licenciatura o contato direto com a realidade escolar ao longo de sua graduação, sob uma nova perspectiva de atuação diferencial. Desse modo, procuraremos identificar neste tópico quais estratégias apontadas pelos bolsistas, dentro da proposta formativa do PIBID, têm sido importantes para o aprendizado dos saberes docentes. Os licenciandos bolsistas destacam que as estratégias didático-pedagógicas ocorrem da seguinte forma:

*“Ações coletivas e participação nas aulas com certeza fará total diferença, favorecendo o aprendizado através da observação participante (LBP, 3 anos no PIBID)”.*

*“Ações realizadas na sala de aula, aprendi bastante a como lidar com os alunos e a ter o domínio de sala (LBP, 1 ano e 6 meses no PIBID)”.*

*“Encontros para estudar deficiências específicas, momentos de observação. Encontros de estudos para avaliar as possibilidades de*

aprendizagem do aluno e **construção de materiais** (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)“.

“Fazer **planos para as intervenções** tem me ajudado muito principalmente em disciplinas do curso que exigem esse conhecimento, pois através do PIBID, eu consigo **planejar atividades e desenvolvê-las com o aluno**. No curso isso tem me beneficiado na disciplina de alfabetização e letramento, onde eu trouxe conhecimento adquirido pelo PIBID, para aplicar em atividades propostas nessa disciplina (LBP, 9 meses no PIBID)“.

“**A prática sem dúvida é a melhor escolha**, pois através da prática é compreendido melhor o que é ser professor (LBQ, 6 meses no PIBID)“.

“**Planejamento**. Essa ferramenta é chave mãe para qualquer professor e no PIBID é o guia da docência prematura (LBQ, 1 ano e 3 meses no PIBID)“.

“A ministração **de aulas práticas em laboratório** (LBQ, 6 meses no PIBID)“.

“Aulas de monitoria, **desenvolvimento de trabalhos** que foram posteriormente **apresentados em eventos científicos, aulas preparatórias para o ENEM** (LBQ, 6 meses no PIBID)“.

“**As atividades que são adaptadas por nós pibidianos para serem trabalhadas com os alunos das escolas** têm enorme contribuição para o aprendizado da docência (LBP, 3 anos no PIBID)“.

“**A criação de planos para serem trabalhados com toda turma e o individual com o aluno** (LBP, 9 meses no PIBID)“.

O relato dos licenciados nos permite identificar as seguintes estratégias didático-pedagógicas fomentadas pelo Programa: a) inserção do licenciando na sala de aula; b) planejamento de atividades para intervenção; c) construção de materiais e estratégias didático-pedagógicas para serem aplicadas na prática de sala de aula; e d) grupos de estudo.

Portanto, a participação no PIBID ajudou os licenciandos a vivenciar o dia a dia dos professores e os seus dilemas, onde as impressões, as percepções, os pensamentos e os sentimentos surgidos no contexto de sala de aula são confrontados com as teorias estudadas na universidade, nos diálogos entre os professores da universidade e da escola básica.

## C) ELABORAÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS, DISCIPLINARES, CURRICULARES E DE EXPERIÊNCIA PROPICIADA PELO PROGRAMA.

Iniciamos este tópico resgatando o conceito de saberes, a partir do que foi ensinado por Tardif (2010), onde os saberes são configurações elaboradas

através das trocas entre atores sociais e essas trocas são advindas do contexto de vida, da formação e do trabalho, estando relacionados a certas capacidades e atitudes.

No campo da profissão docente, de acordo com o autor, os saberes docentes são aprendidos por meio da formação pedagógica ou profissional; dos conteúdos assimilados de uma área do conhecimento; da assimilação das diretrizes e matérias curriculares; e da prática profissional ou experiencial.

Assim, objetivamos neste tópico explicitar os saberes docentes constituídos ou fortalecidos a partir do processo formativo vivenciado pelos licenciandos dos subprojetos do PIBID CECITEC/UECE.

Os saberes da formação pedagógica ou profissional foram evidenciados nas referências aos estudos teóricos, metodológicos e procedimentais sobre como ensinar, como permitem depreender os relatos:

*"[...] com a inserção em sala de aula, nós começamos a estudar os teóricos da educação como Libâneo, Paulo Freire, Saviani, entre outros que nos ajudava refletir nossa prática pedagógica (LBQ, 1 ano e 6 meses no PIBID)".*

*"Antes de assumir a sala de aula, a gente planejava junto com os professores supervisores todas as atividades que iríamos realizar com os alunos da educação básica. Esses momentos foram muito importantes para minha atuação com eles (LBQ, 9 meses no PIBID)".*

*"[...] saber lidar com crianças com necessidades educacionais especiais – NEE, inclui-los nas escolas para construir uma sociedade mais justa (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)".*

Notamos, através dos depoimentos, que as atividades realizadas no Programa têm permitido aos licenciandos uma formação pedagógica com base teórica mais sólida e, mediante pesquisa realizada com autores da área da educação, principalmente para os alunos que estão cursando a licenciatura em Química, conforme evidenciamos no primeiro depoimento acima, pode estar trazendo significativos benefícios para o aprendizado da prática docente. Em seguida, ressaltam a importância dos momentos de planejamento que lhes permitiram conduzir uma aula, pois são esses momentos que definem os objetivos que querem atingir, as adaptações de conteúdo, as metodologias que vão utilizar e como vão avaliar todo esse processo. E, através do PIBID, o bolsista passou a trabalhar com os alunos que têm Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na perspectiva de incluí-los nas escolas.

Outro saber que também consta nos registros dos licenciandos foi o saber disciplinar, “[...] que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola” (TARDIF, 2010, p. 297). Na definição de um bolsista: “Os conteúdos vistos abrangem toda a estrutura curricular, além de conterem conteúdos que não são ensinados nas escolas” (LBQ, 6 meses no PIBID), refere-se aos conteúdos ensinados na universidade.

Porém, os bolsistas relatam, na sua maioria, que há divergências entre aquilo que é ensinado na universidade e o que é aprendido na escola:

*“Totalmente diferente tudo que vimos nos conteúdos da universidade, nas escolas é usado um método repetitivo, seguindo apenas o que é imposto pelo sistema (LBP, 3 anos no PIBID)”.*

*“Completamente divergentes, os currículos das escolas visam mais as provas externas do que a aprendizagem dos alunos e na universidade o que vemos é completamente o contrário (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.*

*“Vejo da seguinte forma; que em algumas coisas fogem da realidade das escolas. Algo distante que deixa a desejar (LBQ, 2 anos no PIBID)”.*

Os licenciandos nos seus depoimentos fazem críticas à forma como os conteúdos são ensinados nas escolas, o que podemos inferir desses relatos é que através da participação dos bolsistas nas práticas escolares, eles passaram a observar e vivenciar como os alunos da educação básica constroem os conhecimentos e qual a postura do professor em relação a essa construção. Pelas narrativas, os professores têm pouca autonomia no processo de transmissão e criação destes conhecimentos que os alunos precisam aprender, pois o “método é repetitivo”; os conteúdos “fogem da realidade das escolas”, “é seguido apenas o que é imposto pelo sistema” e os currículos desse mesmo sistema está mais preocupado com “as provas externas do que com a aprendizagem dos alunos”, o que nos faz supor que essa é realidade vivenciada pelos licenciandos.

Passemos agora para a abordagem sobre os saberes curriculares. Esses saberes são provenientes, conforme Tardif (2010), “[...] dos programas e manuais escolares” (TARDIF, 2010, p. 297). Perguntamos aos bolsistas: até que ponto os programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdo trabalhados na instituição escolar) correspondem às necessidades dos alunos? E como eles têm trabalhado essa questão na sua formação?

Abaixo descreveremos as percepções dos licenciandos sobre os programas curriculares:

*“Quanto mais os programas curriculares trabalhar objetivando avaliações e boas posições em rankings, menos esses mesmos programas curriculares correspondem às necessidades das alunas (LBQ, 6 meses no PIBID)”.*

*“No currículo ainda são necessárias algumas adaptações. Principalmente de caráter inclusivo. Em formação sempre discutimos e vemos possibilidades de transformação dentro do que nos é permitido (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.*

*“Com o projeto desenvolvido na escola que acompanho, o aluno é voltado para a educação inclusiva, a instituição não disponibiliza programas curriculares que atendam às necessidades desses alunos (LBP, 3 anos no PIBID)”.*

Observamos através de depoimentos dos bolsistas que há uma crítica recorrente sobre os programas curriculares praticados pelas escolas. Através da vivência no PIBID eles perceberam que tais programas não correspondem às reais necessidades dos alunos.

Por fim, os saberes docentes oriundos da experiência profissional, por sua vez, são identificados, pelos licenciandos e pelos professores, como ponto central no processo formativo. Os relatos dos licenciandos a seguir evidenciam a percepção geral dos mesmos sobre a aprendizagem dos saberes experienciais que eles tiveram no PIBID. Vejamos:

*“Essas experiências têm contribuído bastante para a nossa formação, por conhecer currículos das escolas e o contato com as crianças, nos ajuda a melhorar bastante enquanto futuros educadores (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.*

*“Essas experiências são primordiais na construção de um perfil de profissional qualificado e competente (LBP, 2 anos e 6 meses no PIBID)”.*

*“É de uma importância enorme. Pois, com essas vivências que serão levadas por toda vida, o docente vai se tornar experiente (LBQ, 2 anos e 3 meses no PIBID)”.*

*“Compreendo essa experiência como sendo algo fundamental na nossa formação e que vai somar bastante quando formos atuar na sala de aula (LBP, 1 ano e 6 meses no PIBID)”.*

Assim, a discussão sobre os saberes docentes constituídos e fortalecidos no âmbito das ações do PIBID mostram perspectivas animadoras quanto à qualidade desses futuros profissionais. Todavia, parece-nos pertinente questionar: até que ponto esses aprendizados promovem a identificação com a profissão docente? Esse é o assunto que vamos tratar a seguir.

## D) PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Pensamos que, para início de nossa discussão sobre os processos de identificação profissional dos licenciandos bolsistas nos subprojetos do PIBID UECE/CECITEC, seja oportuno problematizar sobre o significado do conceito de identidade voltado para a docência. Nesse sentido, recorreremos a Gatti (1996) e Veiga e D’Avilla (2008).

Gatti (1996) argumenta que:

[...] a identidade é a representação de realidades originalmente heterogêneas e singulares e os professores, ao agir de determinadas maneiras, revelam/escondem uma identidade complexa em que representações de conhecimento, crenças, valores, e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora dela (GATTI, 1996, p. 86).

Veiga e D’Avilla (2008), por sua vez, fundamentada em António Nóvoa, diz que a identidade docente é uma construção assentada em três dimensões fundamentais:

[...] o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos educacionais (VEIGA; D’AVILLA, 2008, p. 18).

Segundo o relato sobre os processos de identificação com a profissão docente por parte dos licenciandos, foram salientados os seguintes aspectos:

*“Antes sabia que queria ser professor, da forma como via meus professores. Hoje sei que realmente quero ser professor, mas ser professor é um processo que não para, só começa e depois não termina por completo, é algo cheio de dificuldades, mas o que o ato de tornar o conhecimento conhecido pelo aluno, vence todos os obstáculos (LBQ, 6 meses no PIBID)”.*

*“Na minha concepção existe outra pessoa depois do PIBID, consegui através do PIBID ter outra visão da prática docente. Tem trazido grandes contribuições para a minha aprendizagem (LBP, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.*

*“Sempre vi a profissão docente de forma admirável, mas participar do Programa me fez confirmar que quero realmente ser uma professora (LBQ, 2 anos e 10 meses no PIBID)”.*

Observamos pelas falas desses bolsistas que a visão sobre a docência foi ampliada com a experiência que os licenciandos tiveram na prática do contexto escolar. Suas posturas sobre a profissão que pretendem desempenhar são animadoras e otimistas. Conforme vimos em seus relatos, diante da experiência no Programa puderam confirmar que querem permanecer na docência, mesmo reconhecendo as dificuldades inerentes à profissão, conforme verificamos no relato a seguir:

*“A docência embora seja uma profissão muito desvalorizada em nosso país, continua sendo a chave para que o país possa prosperar. O que mudou na minha percepção é que antes eu via à docência como muitas pessoas ainda vêem, que é como um ‘coitado’. Hoje eu vejo o quanto essa visão é equivocada (LBQ, 2 anos e 9 meses no PIBID)”.*

A percepção pessoal evocada pelo licenciando, refere-se ao seu processo de construção de vida, ou seja, antes de conhecer o trabalho docente já havia uma visão pré-concebida sobre esse profissional que foi mudada a partir da vivência na escola e na observação sobre o trabalho dos professores. Portanto, observamos através das falas do bolsista que o Programa possibilitou a emergência das dimensões da construção da identidade docente ditas por Veiga e D’Avilla (2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se com o objetivo de avaliar a experiência formativa do PIBID CECITEC/UECE e verificar em que medida ele tem aperfeiçoado os saberes da docência aprendidos pelos licenciandos. Nessa perspectiva, adentramos nos objetivos e nas dinâmicas estabelecidas pelo Programa e pouco a pouco fomos desvendando seu universo empírico através dos sujeitos envolvidos, privilegiando as falas dos licenciandos e, ao mesmo tempo, estabelecendo diálogos com documentos e com autores que aportam reflexões sobre esta temática de estudo.

Ao partir do pressuposto de que o Programa tem possibilitado aperfeiçoamento na formação inicial dos licenciandos bolsistas, procuramos verificar os processos e estratégias desenvolvidas para a efetivação desse propósito.

Observou-se, a partir do estudo, que o PIBID é valorizado por todos os participantes que responderam ao questionário. Os depoimentos, em sua imensa maioria, são positivos, os detalhes oferecidos para justificar essa postura são inú-

meros e se expressam nas contribuições descritas. Embora nossas impressões iniciais sobre o Programa se confirmem nos depoimentos dos bolsistas, algumas ressalvas precisam ser consideradas sobre essa política de fomento à formação docente.

Sendo assim, compreendemos que o PIBID, enquanto política pública, tem alcance limitado, pois se volta apenas para uma parte dos licenciandos no contexto estudado, sendo apenas 28% dos alunos do CECITEC bolsistas do Programa. Pensamos que, ao agir de modo excludente, o governo deixa de solucionar um problema crucial. Dessa forma, ao elaborar políticas públicas para complementar uma parte dos alunos de licenciaturas e não o conjunto dos licenciandos reforça-se uma diferenciação entre eles, já que o PIBID vem promovendo uma formação inicial mais consistente na relação teoria e prática, expressa nos depoimentos dos bolsistas e através de trabalhos publicados em eventos científicos e acadêmicos no âmbito da educação.

Outra questão levantada pelos depoimentos é de que o PIBID tem sido uma das principais ferramentas para o aprendizado dos saberes docentes e, portanto, da profissionalidade do professor. Isso deixa claro que os currículos praticados pelos cursos de formação de professores não vêm preparando os licenciandos para os desafios que irão enfrentar nas escolas, o que indica a necessidade da reformulação desses currículos, já que o PIBID é apenas um Programa de fomento com alcance limitado, tendo em vista que não temos informação de que o Programa venha a se universalizar, enquanto uma política de formação docente para todos aqueles que desejarem participar dela.

Verificamos, nos dados da pesquisa, que os saberes pedagógicos ou da profissão, os saberes disciplinares, os curriculares e os experienciais têm sido trabalhados nas atividades propostas pelo Programa, sendo esses saberes essenciais à formação dos professores, como defende Tardif (2010).

Por fim, de que maneira as situações oportunizadas pelo PIBID contribuem para os processos de identificação profissional? Ao elaborar essa pergunta, partimos do pressuposto que ao vivenciar o contexto em que o trabalho do professor ocorre, o licenciando passa a pensar em seguir ou não a carreira docente. Dessa forma, concluímos a partir de nossos dados que ao participar das atividades do PIBID os alunos bolsistas confirmaram o desejo de abraçar a profissão docente descrita em seus depoimentos ao longo deste trabalho. Essa vivência fez com que percebessem o que de fato é ser professor, as dificuldades, a complexidade do trabalho e quais saberes precisam mobilizar para assumir uma sala de aula,

construindo novas expectativas sobre a profissão e levando-os rever valores e crenças sobre o trabalho dos professores, encontrando momentos de satisfação devido à aprendizagem dos alunos.

Portanto, constata-se que o PIBID contribui e impacta tanto na formação inicial dos licenciandos quanto na formação dos professores da educação básica e dos professores universitários. Assim como provoca um impacto importante nos cursos de licenciatura na medida em que aproxima a universidade dos problemas enfrentados pelos professores nas escolas públicas. Neste aspecto, o Programa vem criando condições para um processo de formação mais qualificado de modo que a articulação teoria e prática proporcione a aprendizagem de saberes e competências necessárias ao exercício da docência para os futuros professores.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisas da FCC**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, 1984.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

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

MINAYO, M.C.S. *et al.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

NÓVOA, António. **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectiva no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILLA, Cristina Maria. **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. Campinas: Papirus, 2010.

 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.031

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SENTIDOS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Ana Paula Moraes Santos Souza<sup>1</sup>  
Iarla Antunes de Matos Arrais<sup>2</sup>

## RESUMO

A formação de professores é o tema central deste estudo. Formação inicial e continuada, racionalidade técnica e prática, bem como a valorização profissional docente são as principais categorias constituintes da pesquisa realizada. Nesse sentido, buscou-se refletir sobre estas dimensões à luz de teóricos e de pesquisa empírica com professores que estão exercendo o magistério nos anos do Ensino Médio, tendo em vista compreender os principais sentidos e desafios da formação de professores na contemporaneidade, em articulação com as categorias. Parte-se do pressuposto de que a formação de professores ocorre nos mais diversos espaços educacionais, que devem se organizar de forma democrática, plural, colaborativa e integradora, sem perder de vista as mudanças consideráveis no âmbito do conhecimento, sobretudo, nas últimas décadas com as diversas reformas de ensino que o Brasil tem vivenciado. A fundamentação teórica da pesquisa parte de estudos de Mizukami (2010), Cunha (2013), Freire (2022, 2001), Imbernón (2011) e Tardif (2013). A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com uso da pesquisa bibliográfica e de campo, com realização de entrevista semiestruturada feita com 2 (dois) professores e 1 (uma) professora, todos do Ensino Médio. Cada docente atua em uma diferente área do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática). Os resultados tecem diálogos entre as contribuições dos professores participantes da pesquisa e o referencial teórico analisado, e permitem perceber o quanto é

1 Mestra pelo Curso de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, [ana.moraes@urca.br](mailto:ana.moraes@urca.br).

2 Pós-graduanda em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri (URCA), [iarlaantunesmarrais@outlook.com](mailto:iarlaantunesmarrais@outlook.com).

necessário avaliar e refletir continuamente a formação de professores no contexto contemporâneo, bem como incentivar a valorização do profissional docente. A pesquisa possibilita ainda o entendimento da urgência e necessidade da construção de políticas educacionais que fomentem estratégias investigativas e formativas que deem suporte aos professores em suas práticas pedagógicas na escola.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Formação Inicial e Continuada, Racionalidade Técnica e Prática, Valorização Profissional.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores apresenta-se como centro de debate e reflexão tanto nesta pesquisa quanto nos textos analisados e nos mais diversos espaços educacionais que passam a ser vistos no Brasil, especialmente, entre meados do século XX e do século XXI, sob um aspecto democrático, plural, participativo, integrador e com mudanças consideráveis no âmbito do conhecimento.

A sociedade, a cultura, as práticas pedagógicas são mutáveis, refletem o ambiente de mudanças, seja se adequando, seja impedindo-as, pois, as escolas estão divididas em classes sociais (públicas e privadas) e o papel da educação em cada uma delas muda muito. É uma luta dura da questão mais cultural-contextual com as estruturas burocráticas do passado que insistem em se conservar. O saber dos alunos fica mais próximo das mudanças sociais, pois não é um saber burocrático, do passado retrógrado, é um saber que acompanha as mudanças.

Diante das pesquisas empíricas e teóricas, percebe-se que não basta o aprendizado de conteúdo para ser professor, é preciso estar alinhado a situações práticas conflituosas, reflexivas, que levem a atitudes democráticas, solidária, igualitária etc., presentes em sala. Imbernón (2011) ao escrever sobre os desafios da profissão docente defende que a formação do professor deve estar centrada na elaboração da informação pedagógica e na forma em como essa elaboração reflete tanto nos planos de ação quanto no desenvolvimento prático da docência. O autor continua que, se isso acontecer, “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” (Imbernón, 2011, p. 41).

Assim, as pesquisas e a produção de conhecimento na área têm, através dos tempos, definido a função do professor e os princípios para sua formação, bem como elaborado tendências quanto ao ato de ensinar. Contudo, hoje já se entende que o docente e a sua formação não devem ser reduzidas ao simples ato de dominar o conteúdo e as estratégias para sua transmissão.

Com base no exposto, o objetivo central desta pesquisa é compreender os sentidos e desafios da formação de professores na contemporaneidade. Os objetivos específicos buscam conhecer o sentido da docência para os professores, investigar se esses professores continuam aprendendo a docência e analisar questões referentes à valorização profissional, na perspectiva dos professores entrevistados.

Diante das grandes modificações que o mundo vem passando, da necessidade de construir saberes que deem conta dos novos processos educativos, os profissionais da educação não podem continuar desenvolvendo suas práticas e tendo sua formação com referenciais de teorias que não acolhem essas demandas. Uma vez que os alunos não são mais os mesmos, a necessidade de novos saberes e competências/habilidades demanda que a formação dos professores se fundamente em saberes contextualizados, reflexivos e capazes de resolver problemáticas inerentes à vida docente cotidiana. A formação teórica, técnica leva a uma aplicação mecânica que precisa levar em consideração a realidade escolar somando-se ao saber do aluno.

A constituição do saber escolar pautado por um conhecimento técnico precisa estar alicerçada em um conhecimento científico, isso é a concepção tecnológica do trabalho. Nesse sentido, na escola e, na sala de aula em específico, o modelo tecnocrata demonstra-se limitado, pois não encontra nas técnicas científicas respostas às questões sociais que são apresentadas em sala de aula. Situações problemáticas irão sempre aparecer. Sobre esse assunto, Freire (2022) afirma que o principal momento da formação dos professores é quando este profissional reflete criticamente sobre sua prática, pois ensinar não é transferir conhecimento.

Consoante Tardif (2006), como a epistemologia da racionalidade técnica não abrange todas as necessidades de um processo de desenvolvimento tão amplo, a epistemologia da prática apresenta uma nova concepção para o professor e seu processo de formação inicial e/ou continuada, este passou a ser percebido como pertencente a uma estrutura de poder social e que tem a identidade constituída por dimensões sociais, culturais e subjetivas. Sendo assim, o professor passa a ser compreendido como um sujeito concreto do trabalho pedagógico e não mais de forma abstrata e atemporal.

Portanto, é necessário avaliar e refletir continuamente a prática de formação do professor, bem como, valorizar e incentivar a formação inicial e continuada, e não uma em detrimento da outra. A construção de estratégias investigativas e formativas que deem suporte aos professores em suas práticas na escola são essenciais.

Para uma melhor reflexão do estudo proposto, este trabalho organiza-se, além da seção introdutória, em uma seção que apresenta a metodologia usada para investigar o objeto de pesquisa, a partir de narrativas de professores da Educação Básica, por meio de uma entrevista semiestruturada e o uso da Análise

Textual Discursiva (ATD) para análise do corpus produzido. Em seguida, apresenta-se a seção da discussão dos resultados produzidos durante a pesquisa. Por último, tece-se as considerações finais do trabalho.

## **METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA**

O ato de pesquisar exige rigor, sensibilidade e cuidado em desenvolvê-lo. A escolha por um caminho específico não é fácil, sobretudo ao que se refere as pesquisas na área das ciências humanas. Mas é necessário trilhar, fazer seleções e dentro do leque de possibilidades, essa investigação se insere no campo da abordagem qualitativa da pesquisa. A escolha se justifica pela busca por compreensão e interpretação dos sentidos e significados do objeto e não por mera comprovação quantitativa de dados.

Sobre a pesquisa de natureza qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) ensinam que ela está associada ao alcance de dados descritivos, produzidos pelo contato direto do pesquisador com o objeto estudado. Assim, ela se alicerça no processo, na perspectiva dos colaboradores, mais do que no produto. Os autores descrevem cinco pontos que configuram o tipo de pesquisa qualitativa, são eles:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 46)

Uma pesquisa descritiva, interpretativa e com caráter subjetivo leva o pesquisador a procurar instrumentos que fortaleçam a construção do estudo. Sob esse viés, o instrumento usado neste estudo foi a entrevista semiestruturada, a qual se organizou a partir de perguntas previamente elaboradas sobre o tema proposto, porém, abertas, para incentivar a liberdade das respostas pelos entrevistados. Esse modelo de entrevista, conforme Manzini (2004, p. 21):

[...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas.

Mediante a utilização desse instrumento científico, o pesquisador contempla a possibilidade do surgimento de novas categorias não vislumbradas *a priori*, uma vez que é dada liberdade ao participante para formular sua resposta. Assim, “pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (Manzini, 2004, p. 2).

Os sujeitos da pesquisa foram 2 (dois) professores e 1 (uma) professora do Ensino Médio da escola Luiz Gonzaga de Alcântara, localizada em Tarrafas, município da região Centro-Sul do Cariri do estado do Ceará. A entrevista foi realizada na escola em que trabalham, cada uma delas teve a duração, em média, de meia hora e foram gravadas, mediante a anuência dos participantes. Nesse momento, além da gravação também foi utilizado um caderno de bordo para anotações julgadas pertinentes para análise das narrativas. A gravação foi necessária para transcrição das narrativas.

A análise das entrevistas foi realizada pela Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2014). Este processo de análise se organiza em algumas etapas: a unitarização do *corpus* após a transcrição das entrevistas, a categorização e a interpretação em forma de metatexto.

Para entendimento desse processo de investigação, se faz pertinente explicar, teoricamente, cada uma das etapa mencionadas acima. Segundo os autores, Moraes e Galiazzi (2014), o *corpus* a ser compreendido são “conjuntos de significantes que possibilitam elaborar sentidos simbólicos, exigem interpretação do pesquisador [...]” (p. 69). Desse documento surge desmontagem do mesmo, “as unidades de análise são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa [...]” (p. 19).

Sob essa perspectiva, a unitarização “[...] é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem [...]” (p. 21). Da ordem à desordem para que o processo seja novamente organizado surgem as categorias iniciais, intermediária e finais: “[...] É um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias”. (p. 22)

Por último, nesse movimento recursivo, realizou-se a análise interpretativa dos dados produzidos, desmontados e unitarizados, esse resultado possibilitou a discussão dos resultados por meio de diálogos empíricos e teóricos. Para Moraes e Galiazzi (2014, p. 35) o metatexto pode ser entendido como,

A descrição na análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas no decorrer da análise. Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos.

Na seção seguinte vê-se a concretude dos resultados obtidos por meio de uma pesquisa qualitativa, com entrevista semiestruturada e o uso da ATD para compreensão dos dados, além da leitura de teóricos que estudam a categoria formação de professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: NARRATIVAS DOCENTES

Os desafios que emergem do trabalho docente são muitos e esses atribuem sentidos ao ato de ensinar e aprender que estrutura a formação de professores. Para a discussão dos resultados construídos ao longo da pesquisa se faz necessário apresentar os colaboradores que trazem as contribuições empíricas para somarem às teóricas e dar concretude aos objetivos elencados. Os perfis serão apresentados por ordem da realização da entrevista<sup>3</sup> e junto à identificação dos participantes estará o pseudônimo escolhido por cada um, para que seja referido na discussão dos resultados.

O professor 1 será chamado de Alves. Ele é licenciado em História, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, leciona em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio o componente curricular História, bem como trilhas de aprofundamento em turmas do 2º ano. Atua no magistério há 10 anos.

A professora 2 assumirá o pseudônimo de Flora, está no magistério há 7 (sete) anos, leciona Química nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, ministra eletiva em turmas de 1º ano e trilhas de aprofundamento nos 2ºs anos, licenciada e bacharela em Ciências Biológicas, possui especialização em Ensino de Química e Biologia, História e Cultura Afro.

O professor 3, Brito, ensina Matemática e Física em turmas de 1º, 2º e 3º anos do EM, licenciado em Ciências Biológicas e Matemática, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Gestão e Coordenação Escolar, está no magistério há 11 anos.

<sup>3</sup> As informações sobre os participantes da pesquisa são referentes ao ano de 2023. A entrevista foi realizada em maio de 2023.

A entrevista foi estruturada a partir de 3 (três) perguntas principais. A primeira consistiu em saber sobre o sentido da docência para eles; a seguinte, se eles continuam aprendendo a docência e, se sim, de que forma; a última pergunta versou sobre a temática da valorização profissional, abordando se sentiam-se valorizados de forma efetiva.

Seguindo as etapas da unitarização e da categorização das narrativas transcritas, com base nas perguntas que orientaram a entrevista semiestruturada, foram constituídos metatextos que serão apresentados adiante.

## A DOCÊNCIA E SUA MULTIPLICIDADE DE SENTIDOS

Qual o sentido da docência para você? Esse questionamento se insere em um campo subjetivo e bastante complexo. Como explicar, por meio de palavras, a significação de ser professor(a), como resumir algo de tamanha dimensão? Embora difícil, se faz necessário tecer reflexões sobre essa questão, ressignificar o que precisa, construir e/ou reconstruir ideias sobre ser docente. Nos recortes abaixo, os colaboradores discorrem sobre o sentido da docência para eles.

*Eu poderia citar vários sentidos, mas vou falar de um que para mim é essencial: A docência faz sentido na minha vida a partir do momento em que eu vejo que o conhecimento transmitido por mim chegou de forma positiva na vida de meus alunos, que por meio desse conhecimento ele conseguiu alcançar seus objetivos. (Professor Alves)*

*A Flora de hoje ama ser professora, principalmente porque a gente passa o conhecimento e recebe muita aprendizagem. E esses contatos com os alunos nos fazem modificar nossa visão de mundo, a gente fica observando as famílias, como é o comportamento deles e o quanto isso influencia. Antes, eu tinha tristeza em ser professora, porque eu sofri um bocado por causa de uma turma do 3º ano do ensino fundamental que me fez repensar se valeria a pena estar nesta profissão. Foi daí que percebi que ser professora era um desafio enorme, que eu não estava apenas trabalhando com as crianças, mas também as famílias delas. Agora é mais leve, acho que por estar no ensino médio, aí é mais tranquilo, já são adolescentes, alguns já sabem o que quer, eles têm uma certa maturidade, daí facilitou. Hoje, eu gosto da docência, ela traz sentido para minha vida. Se fosse para eu escolher, escolheria ser professora, eu gosto do que eu faço. (Professora Flora)*

*A docência em si ela tem como reponsabilidade o ensino para crianças, jovens, adultos. E nesse ensinamento é que nós mostramos caminhos que os alunos podem seguir. São metas, estratégias que a cada momento podemos trabalhar em conjunto e justamente nessa construção as trocas de conhecimentos tanto o aluno pode aprender como também o profes-*

*sor, de forma dialogada. [...] A essência da docência é mudar, corrigir rotas de um aluno para que no futuro ele possa ter uma visão diferenciada e que ele possa perceber o quão importante foi aquele momento para ele. (Professor Brito)*

Construção de conhecimentos, alcance de objetivos, mudança de visão de mundo, responsabilidade com o ensino, trabalho em conjunto, diálogo, correção de rotas, foram alguns sentidos atribuídos à docência pelos professores entrevistados. Diante do exposto, é perceptível o nível de comprometimento que eles têm com o ensino dos jovens, a responsabilidade que se atrela à profissionalização é latente nas falas.

Freire (2001) ao escrever uma carta aos professores fala sobre a significação crítica do ato de ensinar, considerando uma ousadia aquela que se propõe ensinar, do mesmo modo ao que se coloca disposto a aprender. Assim, tanto na fala dos professores quanto na de Freire, contempla-se o sentido da docência no servir ao sujeito aprendente, em um movimento de transformação do aluno e do professor, ao considerarem que os dois aprendem, se fazem e se refazem neste processo.

No sentido que a docência traz para cada professor é relevante perceber que esse profissional não é um mero resultado de uma preparação técnica, de uma educação fabril, que recebe e repassa conteúdos de forma mecânica. Da sensibilidade impregnada nos recortes expostos emergem a essência do ser professor de sala de aula de escola pública, do contato diário com diversas realidades representadas pelos alunos e por suas famílias. Conforme Cunha (2013, p. 615), “a perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica contribui para entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional”.

## O APRENDER CONSTANTE DA DOCÊNCIA

A docência indica um caminho em que se vislumbra um aprender constante e permanente, o professor vai se fazendo e refazendo aos poucos e sempre. “É que não existe *ensinar sem aprender* [...]. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido” (Freire, 2001, p. 259). E ao serem indagados sobre essa questão, os entrevistados responderam positivamente, visto que reconhecem que estão inseridos em um processo de formação

continua e acrescentaram a maneira de como essa formação acontece em sua profissão.

*A partir do momento em que você, no dia a dia, vai lidando com os novos desafios. Já tem dez anos que estou na área e a cada dia que passa é um novo desafio e a cada dia a gente aprende mais e isso vai enriquecendo o nosso currículo, fazendo com que a gente busque de todas as maneiras melhorar na nossa prática cotidiana. (Professor Alves)*

O professor Alves ressalta a importância do aprender constante para a sensibilidade de saber lidar com os desafios que vão surgindo e para o enriquecimento curricular e da prática do dia a dia. Concebe-se que a formação inicial não é suficiente para apreensão completa da docência. Sob essa perspectiva, Cunha (2013) aponta que uma vez que a compreensão de formação não é neutra, é indispensável analisá-la a partir de um olhar que contemple a subjetividade, distanciando-se de uma compreensão somente técnica. Esse entendimento é relevante para a contemplação do professor como um profissional que se forma em uma dimensão cultural e humana, em um determinado contexto social e histórico (Cunha, 2013).

Outra consideração relevante que se percebe nessa transcrição é que os saberes vão se fazendo na prática cotidiana, em uma dinâmica de formação contínua, pois sem teoria a prática não tem sustentação e sem prática a teoria não tem alcance. Outra verdade é que a formação docente acontece dentro e fora da escola. Sobre essas questões, Mizukami (2010, p. 31) fortalece a discussão ao dizer que,

*Coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.*

Nesta direção, a professora Flora descreveu os detalhes em que insere o aprender constante da docência. Para ela a aprendizagem docente ocorre “todos os dias”. Desse modo, no depoimento desta professora,

*Até quando a gente faz os planejamentos das aulas, em cada turma você precisa ter uma metodologia diferente e, além disso, todos os dias você precisa estudar formas de repassar conhecimentos, então quando a gente fala desse aprendizado dentro da docência é estarmos aprendendo, fazendo cursos, especializações, capacitações e traz isso para dentro de nossa realidade. A questão técnica de alguns estudiosos que é muito*

*bonita, que é linda, mas que na prática não funciona dessa forma e aí a gente tenta se encaixar ali para poder fazer alguma coisa para que dê certo e para que com esse conhecimento que a gente tem eles possam aprender. (Professora Flora)*

A entrevistada enfatiza em sua colocação a crítica à racionalidade técnica e prática. A universidade, os cursos, os teóricos, muitas vezes, nos ensinam a racionalidade técnica, como se ensinar fosse uma receita de bolo, presente na ideia de que “ser professor é assim, assim, assim”. Todavia, quando se chega na sala de aula vê-se que não existem receitas prontas, pois o ato de ensinar não é meramente técnico.

Alguns professores assumem uma postura técnica e continuam assim e outros entendem que precisam seguir uma racionalidade pedagógica, para a prática mesmo, sem desprezar os conhecimentos recebidos durante o processo de formação inicial e continuada. Às vezes se planeja uma metodologia para uma turma, mas para outra não dará certo. A esse respeito, Mizukami (2010, p. 12) contribui com a ideia de que,

*Aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após os estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.*

Essas colocações podem ser associadas aos saberes docentes investigados nas pesquisas de Tardif (2020, p. 228), especialmente, ao apresentar a premissa de que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Esse saber é plural e assume um caráter subjetivo, singular, pois a docência é exercida por seres humanos dotados de sentimentos, emoções, razão, habilidades que lhes tornam únicos. Nada é tão propriedade do professor quanto o saber dele que se associa ao ensino. Desse modo,

*[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão [...]. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e*

a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.". (Tardif, 2020, p. 10, 11)

Em conformidade com o que vem sendo discutido, observa-se que o Professor Brito ao ser perguntado se continua aprendendo a docência mesmo depois de 11 anos de atuação no magistério, respondeu com propriedade,

*Posso responder a essa pergunta como Paulo Freire dizia, grande filósofo e pedagogo brasileiro: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Freire coloca essa afirmativa como uma troca de conhecimento que é algo indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Então, no momento em que estamos ali no dia a dia com os alunos, estamos ensinando, também estamos aprendendo de acordo com a troca de conhecimento entre o aluno e o professor e isso é muito gratificante, porque algo que você vê ali na sala você pode mudar a sua metodologia, a sua visão para aqueles alunos.*

Para dialogar com a resposta do professor, Freire traz a ideia de inconclusão humana, de um eterno processo de aprendizado que não acaba nunca, mas que está sempre se fazendo. "É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida" (Freire, 2022, p. 57).

Em sua fala, o professor Brito também ressaltou que a aprendizagem acontece em um processo de construção, de parceria e dialogicidade, na relação entre professor e aluno. E, mais ainda, que a metodologia utilizada pode ser ressignificada mediante às exigências observadas nas turmas. Observa-se, dessa forma, a possibilidade de um processo de formação contínua que se estrutura no cotidiano escolar.

## VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E DIFICULDADES

De acordo com o dicionário Houaiss (2011), o vocábulo valorização representa, entre outros significados, aumento do valor ou do preço de algo, por ter sido aperfeiçoado, por suas qualidades intrínsecas, raridade etc; aumento da estima, da importância. Diante disso, esta pesquisa buscou investigar o sentimento dos professores a respeito da valorização profissional, uma vez que o magistério é essencial para que a maioria das profissões possam existir. Nesse

sentido, é válido perguntar: os professores se sentem estimados mediante seu aperfeiçoamento profissional? Abaixo, o relato do professor Alves sobre essa questão:

*Eu vejo que o professor deveria ser mais valorizado. Já está melhorando, gradativamente, mas acredito que a profissão do professor precisa ser valorizada principalmente para “alguns” da própria rede, da própria educação, como pela sociedade e os governantes. Vejo que a nossa classe não é bem unida, ainda falta muito para que todos estejam unidos, dando as mãos, juntos em um único objetivo. E qual seria esse objetivo? Essa valorização efetiva e que possâmos, de fato, dizer que estamos sendo bem-vistos, porque se fala muito de valorização do profissional da educação, em especial do professor, mas eu acredito que ainda estamos longe de alcançar esse objetivo, ainda é preciso fazer muito e para que isso aconteça é necessário que todos os profissionais se unam em busca desse objetivo comum. (Professor Alves)*

Consoante a fala do professor Alves, a valorização docente será efetiva a partir do momento em que a sociedade, o poder público e, especialmente, a própria categoria passarem a olhar para a classe sob outra perspectiva. Sobre o poder público, ele acrescenta que: “Pois sabemos da dificuldade da implantação do novo reajuste do piso do magistério em alguns municípios e principalmente de alguns estados”. No relato do entrevistado é notório o anseio pelo respeito atrelado à valorização que a classe merece. Essa valorização não se traduz somente na área financeira, mas adentra em outros espaços, dialoga com outros contextos e resume-se em respeito, como dito pelo docente no trecho que se segue.

*Mas o que eu sinto é que a valorização não se deve pautar apenas na questão financeira, mas também a valorização no contexto geral, pois se há a ideia de que o professor tem um papel fundamental na formação da sociedade, na formação crítica dos indivíduos, mas essa valorização que se diz é mais da boca para fora. É preciso que a sociedade, de forma geral, o poder público veja essa valorização de forma mais consciente e consistente, que respeite mais o professor. Precisamos ser mais respeitados. (Professor Alves)*

Conforme o exposto, o professor diz ser incoerente o discurso de que o professor tem papel fundamental na formação da sociedade, enquanto não se vê na prática essa valorização. Esse é um espaço em que merece atenção, é um

espaço de luta, de reivindicação e de busca por melhores condições. A efetividade na importância do professor precisa ser considerada.

Professora Flora ao ser convidada a refletir sobre o assunto, dialoga com a resposta elaborada pelo professor Alves ao que concerne o pensamento de que valorização profissional não se restringe ao financeiro. Ganhar bem é importante, mas outros contextos precisam ser analisados também para que se estabeleça uma valorização efetiva do profissional da docência. Em sua fala, ela também coloca em destaque a palavra respeito. Dessa forma, ao ser perguntada: Professora, você se sente valorizada enquanto profissional? A narrativa construída foi,

*Depende do contexto, se for no financeiro, eu me sinto valorizada, mas no contexto escolar tem dias que eu não me sinto valorizada. Fico muito triste mesmo sendo uma pessoa adulta, compreendendo que há turmas que você vai se dá bem e em outras não vai, mas isso me deixa um pouco frustrada. Acho que quando a gente se dá bem com a turma nossa aula flui, até antes de chegar na sala a gente já se alegra em saber que vai para lá. E o contrário também acontece. Existe muita coisa a mudar ainda. Hoje a gente precisa aprender sobre respeito, pois muitos conhecem a palavra, mas não a coloca em prática, pois nós somos desrespeitadas em muitas situações. Então a primeira coisa que poderia se repensar era isso, o respeito para com o professor que hoje não tem muito. Quem é o aluno que quer ser professor hoje? Não tem, é muito difícil. Eles veem a pouca valorização que temos. (Professora Flora)*

A ausência de respeito considerada pela professora vai refletir nos desafios que se materializam em sala, nas relações conflituosas que desmotivam, algumas vezes, o exercício do magistério. Flora conclui com um questionamento que vale ser repetido: “Quem é o aluno que quer ser professor hoje?”. Essa pergunta convida a algumas reflexões, que modelo de educação tem se construído para que jovens percam o encanto pela licenciatura e pela docência? Qual futuro está reservado para as próximas gerações no que se refere a uma educação de qualidade, apta a contribuir para uma formação crítica-reflexiva-emancipatória? Sobre o tópico em discussão, o professor Brito relatou:

*No tocante à valorização da profissão, eu considero que em parte eu sou valorizado, no que tange à questão do trabalho, do apoio que a escola nos oferece, do incentivo dos colegas, apesar da precarização de tecnologias, de espaços, da infraestrutura que são impasses para a valorização. Mas o gestor juntamente com os colegas acaba valorizando e incentivando a sua prática docente. Outro ponto aí que deixa a desejar a questão do*

*financeiro, pois de certa forma o professor ainda não é valorizado conforme sua profissão, ainda é preciso uma luta muito grande para isso. E no que tange a questão da formação continuada, principalmente no campo da Matemática, muitas vezes, as formações são focadas na teoria, mas na prática é outra realidade. Sobre as formações continuadas é necessário que haja uma melhora, porque geralmente nessas formações é mais um momento para cobranças por resultados ao que se refere o processo de ensino e aprendizagem. Então, nessas formações sempre há a mesma fala que o professor precisa dar resultado, que o aluno precisa dar resultado, que a escola tem que dar resultado e, de certa forma, isso acaba desvalorizando o trabalho docente. (Professor Brito)*

Em sua narrativa, o professor Brito apresenta aspectos em que, na sua opinião, ocorre a valorização profissional e outros que precisam ser repensados para que um reconhecimento efetivo alcance concretude. É pertinente destacar o trabalho colaborativo que a escola, gestores e colegas podem oferecer para que o professor se sinta em uma rede de apoio, receba incentivo e motivação para desenvolver o seu trabalho. O professor destaca que, mesmo diante da precarização da escola, da ausência de ambientes e de recursos materiais que se colocam como impasses para que se forme o sentimento de valorização, o apoio que a equipe pode dar é capaz de amenizar as dificuldades encontradas no cotidiano.

Em relação ao aspecto financeiro, o professor Brito diz que ainda há a necessidade de muita luta para conquistar uma remuneração compatível com todo o trabalho que envolve o magistério: a profissionalização, as formações constantes, as muitas horas de estudo, a preparação das aulas, os desafios encontrados nas salas de aula, o desgaste emocional, entre outros, são alguns pontos que merecem atenção quando se fala sobre magistério e calcular uma remuneração para tanta dedicação e trabalho intensivo é difícil. Muito do trabalho docente não é percebido por quem está de fora do processo.

Outro ponto crítico nesse campo de discussão é a necessidade de formação continuada que alcance a realidade do professor, da escola, do aluno. Conforme a fala do professor Brito, é primordial que se pense em formações continuadas sob um viés mais humano, de ouvir mais o professor e acolher suas reais necessidades. Menos cobrança e mais acolhimento. Menos verticalidade nas relações. Menos rigor técnico. Sob este viés,

A ideia de formação como um *continuum* supera essa concepção [técnica], amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade

prática. A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (Mizukami, 2010, p. 15, acréscimo das autoras)

Tendo essas discussões como cenário da formação de professores, percebe-se que os atores e autores desse importante processo, precisam ser ouvidos, ser respeitados e valorizados por seu importante trabalho realizado no meio educacional e social, visto que se inserem em um campo profissional que está diretamente ligado às pessoas em processo de formação, humanização e transformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou estabelecer um diálogo entre teoria e prática no campo da formação de professores, tendo respaldo nas categorias formação inicial e continuada, racionalidade técnica e prática e valorização docente, considerando em vistas os desafios e os sentidos atrelados à docência na contemporaneidade. Para isso, além da consulta bibliográfica, foi imprescindível ouvir o que professores tinham a dizer sobre essas questões, sobre eles e sobre a formação deles.

É notório que para se ter qualidade na educação é preciso resolver o embate sobre a valorização do professor, e não é tarefa fácil, pois a formação do professor ainda ocorre com uma pedagogia atrasada, ambiente e condições de trabalho que não garantem as condições dignas de trabalho. Segundo Demo (2018), a qualidade é produzida e transmitida pelo fazer humano. Para o autor, “a pedra de toque de qualidade educativa é o professor”. Por isso é preciso rever o perfil do professor, superar o professor que dar aula, reproduzidor de conteúdos, seguidor de roteiros, entre outras reproduções. Além disso, é necessário oferecer mais espaço de fala para os professores e, de alguma maneira, encantar alunos com o exercício da docência.

A educação contemporânea se inscreve em um cenário de mudanças e que apresenta uma nova roupagem para o profissional do magistério. O novo perfil do professor acompanha o conceito de formação docente que é relacionado ao de aprendizagem permanente, considerando saberes e competências. Portanto, o docente desejado ou eficaz caracteriza-se como um profissional

competente, agente de mudança, professor investigador, intelectual crítico transformador. Esse novo perfil de professor precisa ser entendido, conforme Mizukami (2010), como um processo de desenvolvimento para toda a vida.

Diante das discussões teóricas tecidas, é possível conceituar formação como um caminhar constante do sujeito que busca o conhecimento como ali-cerce para sua práxis cotidiana, assim, entende-se que é preciso se inserir nesse movimento de aprendizagem permanente. Esse caminhar permanente pode ser apreendido como formação inicial e continuada, com superação da racionalidade técnica e construção de uma racionalidade pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, n. 3., p. 609-625, jul./set. 2013.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação** - 19. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 2ª reimpressão, 2018.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, 15 (42) 259-262.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 1ª ed. São Paula: Moderna, 2011.

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

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 05 maio 2023.

MIZUKAMI, M. da G. N; et.al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.032

## PROFESSORES INICIANTES E AFETIVIDADE: REFLEXÕES E DIÁLOGOS

Evandro Nogueira de Oliveira<sup>1</sup>  
Paulo Meireles Barguil<sup>2</sup>

### RESUMO

Os primeiros anos da docência são marcados por desafios e tensões. A afetividade desempenha um papel fundamental nesse processo, pois atravessa as experiências e decisões dos professores iniciantes. O objetivo central deste estudo é refletir sobre a afetividade como elemento mediador no processo educacional, que configura os modos de pensar e agir do professor e é por eles impactada. Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como uma discussão teórica por meio de uma revisão bibliográfica da literatura. Constatou-se que, no início da docência, os professores enfrentam desafios como a precária estrutura das escolas, as frágeis condições sociais de estudantes e o tênue apoio pedagógico. Esses fatores podem levar à exaustão, desmotivação e dificuldade no estabelecimento de relações com a escola, os estudantes, seus pares e a profissão. A ausência de políticas educacionais adequadas e de programas de formação contínua também contribui para a potencialização desses processos erosivos da saúde, do bem-estar docente. Assim, a dimensão afetiva na iniciação à docência vai além das experiências agradáveis, envolvendo a compreensão de emoções e sentimentos nas vivências dos professores. Nesta conjuntura, entendemos que é essencial reconhecer e acolher as experiências dos professores, fornecendo apoio pedagógico para promover um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem, visando ao desenvolvimento profissional. Investir em políticas educacionais, como o estabelecimento de redes de apoio entre professores, a implementação de programas de mentoria, bem como no fortalecimento de programas de formação de professores em exercício, é crucial

1 Doutorando do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, [evandro.eno@gmail.com](mailto:evandro.eno@gmail.com);

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, [paulobarguil@ufc.br](mailto:paulobarguil@ufc.br).

para melhorar as condições de trabalho e fortalecer o engajamento e a satisfação dos docentes iniciantes, contribuindo para a qualidade da Educação.

**Palavras-chave:** Formação docente, Professores iniciantes, Afetividade, Políticas educacionais.

## INTRODUÇÃO

Uma parcela significativa da força de trabalho docente é constituída, hoje, de professores iniciantes. De um total de 2.354.194 docentes da Educação Básica, segundo dados do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024), 79.274 professores tinham idade inferior a 25 anos e 209.750 estavam na faixa de 25 a 29 anos. Esse contingente de professores (289.024) corresponde a aproximadamente 12,28% do total. São profissionais que estão ingressando na carreira educacional, enfrentando os desafios e as expectativas de seu desempenho no ambiente escolar.

No que se refere a esse assunto, Nóvoa (2006, 2022) afirma que cuidamos muito mal dos novos professores, pois essa fase da vida profissional é permeada por uma série de dificuldades e incertezas. Na maioria das vezes, os professores são alocados em escolas com piores estruturas, salas superlotadas e, segundo as palavras do autor, são “jogados à própria sorte”.

Esses docentes enfrentam desafios não apenas relacionados às tarefas específicas da profissão, como a gestão da sala de aula, o planejamento de atividades pedagógicas e a adaptação ao currículo, mas também à pressão crescente por resultados mensuráveis, que muitas vezes priorizam o desempenho acadêmico em detrimento do processo de formação e aprendizagem.

Outro aspecto relevante são as relações com colegas mais experientes, que frequentemente apresentam uma natureza ambígua, oscilando entre apoio e competição. Essas relações influenciam tanto o desenvolvimento profissional quanto o afetivo do docente. Nesse cenário, o apoio pedagógico oferecido tende a ser insuficiente ou superficial, não fornecendo um amplo referencial para enfrentar os desafios diários da prática educativa, o que contribui para o aumento da sensação de isolamento e frustração (Huberman, 1992; Nóvoa, 1992; Marchesi, 2008).

Além disso, o recém-formado enfrenta o desafio de exercer a docência enquanto ainda está em processo de aprendizagem sobre como ensinar. Nesse percurso de desenvolvimento profissional, é igualmente necessário que ele consiga equilibrar suas responsabilidades profissionais com o seu bem-estar pessoal (Nóvoa, 2006; Souza; Reali, 2022).

Compreender os desafios e as experiências vivenciadas nesta fase é essencial para que os professores alcancem, por meio de sua práxis, os objetivos da educação. Nesse sentido, ao que aponta Barguil (2007), é preciso entender que

existem esforços e contradições entre os papéis da educação, que tanto promovem a coesão social, quanto o incentivo à mobilidade dos seus membros.

Além disso, segundo o autor, os interesses da sociedade, das famílias e dos indivíduos geralmente não coincidem. Nesse contexto, é crucial considerar que essa jornada é mediada por uma dimensão afetiva que, ao mesmo instante, é moldada e molda os seus pensamentos e as suas ações, influenciando as suas escolhas, inclusive quanto à permanência na profissão.

Partindo desses pressupostos, torna-se relevante investigar o início da carreira docente, considerando o sujeito como um ser histórico e socialmente situado, ou seja, um indivíduo que se transforma na atividade, ao mesmo tempo em que produz sentidos e significados através dela.

Deste modo, compreendemos que as experiências dos professores iniciantes são atravessadas pelas interações com o contexto social, com a escola, com os estudantes, com as famílias e com os seus pares. Essas experiências abrangem não apenas os momentos anteriores ao exercício da profissão, mas também as vivências ao longo do processo de formação e as expectativas.

Nesse contexto, pensar a prática docente é também entender que educação não é o mero repasse de conteúdos, sendo um campo que abrange crenças, sentimentos, valores e percepções do professor, ou seja, sua subjetividade, suas perspectivas em relação à vida, ao conhecimento, aos estudantes e à educação (Barguil, 2017).

Acreditamos que o início da carreira docente precisa se constituir a partir dos saberes docentes, especialmente aqueles que vão além das superfícies tranquilas do conteúdo e mergulham em novos significados, revelando a complexidade dos processos de aprender e de ensinar.

Com base nessas ponderações, é relevante investigar como os professores iniciantes são afetados pelo contexto institucional, especialmente no que se refere ao apoio oferecido pelos profissionais da escola e às condições de trabalho encontradas no início de sua trajetória docente.

Compreender as implicações dessas influências é indispensável para promover a formação de professores mais preparados e engajados, capazes de lidar de maneira mais eficaz e saudável com os desafios da Educação Básica pública. A partir dessas reflexões, surge uma questão central para este estudo: “De que forma a afetividade, enquanto elemento mediador no processo educacional, configura os modos de pensar e agir do professor?”.

Nesse cenário, o objetivo central deste estudo é refletir sobre a afetividade como elemento mediador no processo educacional, que configura os modos de pensar e agir do professor. A reflexão sobre este objeto de pesquisa passa pela necessidade de investigar como os afetos vivenciados durante a iniciação à docência – mediados pelas frágeis condições sociais enfrentadas pelos estudantes e suas famílias, pela falta de estrutura e pelo apoio insuficiente – impactam a experiência dos professores.

Este texto está organizado em quatro seções: Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão, e Considerações Finais.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma discussão teórica fundamentada em uma revisão narrativa da literatura. Deste modo, a busca por fontes não esgotou todas as publicações disponíveis, nem aplicou estratégias de pesquisa exaustivas ou sofisticadas. Em vez disso, concentrou-se na análise qualitativa dos trabalhos direcionados para a iniciação à docência, com ênfase particular nas pesquisas relacionadas à afetividade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção será dividida em duas: a primeira abordará a vida profissional do professor e a segunda contemplará a afetividade e o professor iniciante.

### A VIDA PROFISSIONAL DO PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

A educação do século XXI necessita passar por uma transformação profunda, uma verdadeira “metamorfose”, que vai além das estruturas tradicionais herdadas, como destaca Nóvoa (2022). Para concretizar essa mudança, é indispensável reavaliar tanto a formação dos professores, quanto o sistema educacional como um todo. Identificar os principais desafios e buscar novos caminhos é indispensável para permitir que a educação se transforme de maneira significativa. Deste modo, os professores devem estar abertos a mudanças e serem reconhecidos como protagonistas do processo educacional, juntamente com os estudantes.

Ao abraçarmos a ideia de metamorfose no processo educacional, reconhecemos a importância de repensar os modelos estabelecidos, promovendo mudanças significativas na formação de professores e na prática educativa. A educação do século XXI demanda um olhar atento às necessidades dos estudantes, a valorização dos saberes docentes e a busca constante por novas abordagens, metodologias e recursos.

Assim, de modo mais específico, no contexto da formação de professores, é crucial adotar uma atitude que não busca respostas prontas. Precisamos compreender a complexidade desse processo e encontrar caminhos que nos possibilitem compreender saberes, práticas, demandas e desafios, que permeiam a educação.

Isso requer reflexão e disposição para enfrentar os obstáculos que surgem ao longo do caminho, pois a ausência de reflexão pode levar alguns professores a buscar a imitação de modelos, padrões do que se considera um “bom professor”, acreditando que o mero cumprimento das expectativas associadas à função resultará em um desempenho satisfatório (Borges; Bitte, 2018).

Adotamos aqui uma perspectiva que se alinha à concepção crítico-reflexiva no que diz respeito à formação docente. Nesse sentido, nossa visão converge com o que é expresso por Pimenta (2005), ao afirmar que os saberes dos professores não se constroem apenas com base na prática, mas também são enriquecidos pelas teorias educacionais.

A teoria desempenha um papel essencial na formação docente, fornecendo diversas perspectivas que possibilitam uma atuação contextualizada e auxiliando na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, além de promover uma reflexão sobre sua identidade profissional.

Pimenta (2005) questiona a sobreposição dos saberes práticos com relação aos saberes teóricos. Pensamos a formação de professores a partir de uma concepção que prioriza a conexão dialética entre os saberes em direção à práxis. Nesse sentido, a autora argumenta que a teoria desempenha um papel fundamental na formação do professor, ao proporcionar “[...] perspectivas de análise para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais ocorre sua atividade docente, permitindo intervir e transformá-los.” (Pimenta, 2005, p. 26).

Entendemos que a profissão docente vai além de seguir modelos, pois ela precisa ser tecida, composta diariamente, considerando o contexto histórico em que o docente está inserido (Medeiros; Silva; Ghedin, 2024). Deste modo,

concordamos com Borges e Bitte (2018), quando declaram que nos tornamos professores tanto na sala de aula quanto na preparação das atividades pedagógicas, pois a constituição da identidade docente acontece mediante a integração dos diversos saberes que são essenciais ao exercício de sua profissão.

Acreditamos que as interações entre os professores e o processo educacional – incluindo todos os agentes envolvidos – são essenciais para que os docentes se apropriem dos saberes e das práticas pedagógicas. Nesse contexto, além da compreensão fornecida por Pimenta (2005), incorporamos os saberes delineados por Barguil (2017), que os organiza em três categorias: conteudístico, pedagógico e existencial.

O saber conteudístico abrange os conceitos que o professor irá ensinar, incluindo seu contexto histórico, as condições sociais em que esses conhecimentos se desenvolvem, facilitando a aprendizagem dos estudantes. O saber pedagógico envolve teorias de aprendizagem, metodologias, recursos didáticos e a transposição didática, o qual se expressa na relação entre professor, conhecimento e estudante, na escolha de materiais didáticos e na dinâmica de sala de aula, garantindo que as opções pedagógicas estejam alinhadas às necessidades e características dos estudantes. Já o saber existencial desempenha um papel crucial tanto na formação inicial quanto na continuada do professor, contribuindo para uma formação mais completa e eficaz. Esse saber refere-se às crenças, aos valores, aos sentimentos e às percepções do docente, envolvendo sua subjetividade e seu modo de sentir, agir e pensar sobre a vida, o conhecimento, o estudante e a educação (Barguil, 2017).

É a partir do que propõe o saber existencial que pensaremos a dimensão afetiva da docência. É preciso se aproximar desse processo considerando as descobertas, os desafios, os desejos e as afetações que atravessam o docente com uma infinidade de possibilidades, mas apenas algumas delas se concretizarão. A cada momento, nos deparamos com várias trilhas a seguir, mas precisamos escolher um caminho. Destarte, a cada “sim” implica em vários “nãos”. A vida é fascinante, sublime e delicada: uma vez vivida, não há como voltar (Barguil, 2016).

Portanto, a formação docente se dá em meio ao movimento da realidade e à apropriação dos conhecimentos nela produzidos. Ao investigarmos o início da carreira docente, devemos considerar o professor como um sujeito histórico, cujas experiências são influenciadas pela interação com o contexto social.

Isso implica reconhecer que as experiências anteriores ao exercício da profissão, as vivenciadas durante o processo formativo inicial e as expectativas em relação às experiências futuras são mediadas pela história e pela cultura, aspectos que não podem ser negligenciados na construção de um docente crítico e reflexivo (Pimenta, 2005).

Com o intuito de aprofundar esta questão, apresentamos autores que se dedicaram à reflexão sobre as fases da vida do professor, como Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008). Esses autores analisam as diferentes etapas da carreira docente, destacando que o “[...] percurso de uma pessoa em uma organização (ou em uma série de organizações) e, assim, compreende como as características dessa pessoa exercem influência sobre as organizações, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas.” (Nóvoa, 1992, p. 38).

Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008) apresentam pontos bastante próximos no que diz respeito à compreensão do desenvolvimento da carreira docente. As abordagens desses autores são fundamentadas em um modelo que organiza essa trajetória em fases, correlacionando-as ao ciclo de vida profissional dos professores.

Essas etapas estabelecem uma relação entre o tempo de atuação na profissão e a idade cronológica, que são fundamentais para compreender como os professores experienciam seu processo formativo (Oliveira; Soares, 2019).

Na análise de Nono e Mizukami (2006) sobre o trabalho de Huberman, as autoras destacam que, apesar da construção de perfis arquetípicos na explicação da carreira docente, “[...] não significa que não existam professores que nunca parem de explorar, que jamais alcancem a estabilidade na profissão, que se desestabilizem, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas.” (Nono; Mizukami, 2006, p. 04).

Partindo dessa perspectiva, e em concordância com as autoras, reforçamos o que é necessário avançar na compreensão do professor em início de carreira como um sujeito que não apenas exerce sua prática pedagógica, mas que também é formado pela realidade circundante e que, ao mesmo instante, influencia suas ações educativas de forma singular, sendo mediada também pelas múltiplas dinâmicas sociais do seu contexto de atuação (Oliveira; Soares, 2019).

Embora reconheçamos que a docência é um processo dinâmico e em movimento e que as trajetórias podem variar de professor para professor, consideramos relevante abordar os ciclos propostos por Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008).

Esclarecemos, por oportuno, que a idade não é o principal fator para as mudanças ou crises que os professores vivenciam, em muitos casos, são as transformações educacionais que provocam esses momentos críticos e influenciam seus desfechos (Marchesi, 2008).

Huberman propõe um modelo esquemático do ciclo de vida profissional do professor (Imagem 1), relacionando o tempo na docência com as fases, os temas da carreira.

**Imagem 1** – Modelo esquemático do ciclo de vida profissional do professor



**Fonte:** Huberman (1992, p. 47).

Huberman (1992) esclarece que a trajetória docente não pode ser entendida como uma reta, uma linha, mas é caracterizada por alternâncias de motivos, que torna imprevisível a ordenação das fases a partir da estabilização. Apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre as sete fases listadas na Imagem 1.

A primeira fase, entrada, abrange os três primeiros anos (Huberman, 1992), quando os professores enfrentam os estágios de sobrevivência e de descobertas. Ela se caracteriza por um "choque de realidade", como descreve Nóvoa (2002, 2022), pois o docente se depara com a distância entre os ideais pedagógicos e as realidades cotidianas da sala de aula, além das dificuldades em gerenciar tanto a relação pedagógica quanto o processo de ensino e aprendizagem.

A segunda fase, estabilização, inicia-se a partir do quarto ano e vai até o sexto ano da carreira, quando o professor começa a se sentir mais seguro em suas práticas e passa a ser reconhecido pela comunidade escolar é acompanhada por um sentimento crescente de competência pedagógica. Ele também se sente mais preparado para enfrentar situações pedagógicas complexas ou inesperadas, demonstra maior flexibilidade na gestão da turma e desenvolve uma capacidade de relativizar o insucesso, não se sentindo pessoalmente cul-

pado (Huberman, 1992; Marchesi, 2008). De acordo com Marchesi (2008, p. 36) a partir desse momento, “[...] as trajetórias dos docentes podem ser divergentes, é o que é marcado pela experimentação e pela atividade.”, o que se articula com o entendimento de Huberman (1992).

Na diversificação, que é a terceira fase, o docente busca novas estratégias pedagógicas, varia os métodos de ensino e reflete criticamente sobre sua atuação. Huberman (1992) destaca que, nessa quadra, os professores tendem a ser mais motivados, empenhados e dinâmicos, impulsionados por uma ambição pessoal, que envolve a busca por autoridade e prestígio, com acesso a postos administrativos.

A quarta fase, questionamento, é marcada pelo sentimento de rotina e pela monotonia da vida cotidiana na sala de aula e, muitas vezes, pelas diversas reformas estruturais no sistema educacional. Situada no meio da carreira, geralmente entre o 15º e o 25º ano de docência, nessa fase, os professores fazem um balanço de sua trajetória profissional, questionando, sobretudo, a permanência na profissão ou a escolha de novos caminhos (Huberman, 1992).

Na quinta fase, serenidade ou distanciamento afetivo, que ocorre geralmente entre os 45 e 55 anos, o professor demonstra maior confiança no domínio dos conteúdos e maior tranquilidade em relação às avaliações externas, aceitando-se como é, em vez de se preocupar com expectativas alheias (Huberman, 1992). Segundo o autor, essa fase também está marcada por uma diminuição das preocupações pedagógicas e um distanciamento afetivo em relação aos estudantes. Isso ocorre, em parte, porque os estudantes deixam de ver o professor como uma figura de irmão ou amigo próximo.

A fase seguinte, conservantismo, ocorre geralmente entre os 50 e 60 anos. Conforme Marchesi (2008, p. 37), essa fase é “[...] resultado do ciclo de experimentação ativa, ou de avaliação crítica e de dúvidas”. Nela, os professores costumam apresentar atitudes mais críticas e nostálgicas em relação à educação, bem como tendem a se opor às mudanças e a expressar insatisfação com a evolução dos estudantes, com as políticas educacionais e, por vezes, com os colegas mais jovens.

Huberman (1992) sugere que, à medida que envelhecem, os professores demonstram uma propensão crescente ao conservadorismo, à prudência, à resistência às inovações e à nostalgia. No entanto, essa postura não é simples e unidimensional, mas um fenômeno complexo e multifacetado, pois muitos professores adotam essa atitude devido a experiências de frustração com refor-

mas educacionais que falharam ou em oposição a políticas com as quais não concordam.

Além disso, o autor observa que o conservadorismo não é exclusivo dos professores mais experientes, docentes mais jovens também podem adotar essa postura, influenciada por contextos sociais e políticos que os levam a uma visão mais tradicional.

Por fim, a sétima fase, desinvestimento, que acontece entre o 35º ano e o 40º ano de docência, caracteriza-se pelo afastamento progressivo das atividades docentes, simbolizando o encerramento da carreira (Huberman, 1992; Marchesi, 2008). De acordo com os autores, essa etapa é marcada por um distanciamento em relação à carreira e por uma maior valorização de atividades fora do ambiente profissional.

Essa transição pode ser vivida com serenidade ou com amargura, dependendo, em grande parte, da trajetória percorrida por cada professor. No entanto, Huberman (1992) aponta que alguns docentes, ao não atingirem suas aspirações profissionais, começam a se desinvestir ainda no meio da carreira, redirecionando suas energias para outros interesses.

No nosso entendimento, o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e dinâmico, de transformação pessoal e profissional, atravessado por fatores internos, como a autopercepção, autoquestionamento e a capacidade reflexiva (Ghedin, 2005), e fatores externos, como a complexidade da rotina escolar, a fragmentação do trabalho pedagógico e a falta de recursos adequados (Nóvoa, 2022).

Nesse contexto, como aponta André (2018), o processo de formação de professores não termina com a graduação, mas continua ao longo de toda a carreira docente. A autora prossegue refletindo que, para que os novos professores não se sintam desmotivados perante as dificuldades iniciais, precisam ter acesso a recursos e oportunidades que contribuam para o seu desenvolvimento profissional contínuo.

No entanto, este fazimento não pode depender da iniciativa individual do professor. É responsabilidade das instituições educacionais e da política educacional propiciarem tais aprendizagens no local de trabalho, pois a docência é uma profissão complexa, que requer aprendizagem contínua.

Com isso, para enfrentar os desafios e problemas do cotidiano escolar, os professores precisam continuar aprendendo, receber o apoio de colegas mais experientes e manter uma postura aberta ao aprendizado constante. De acordo

com André (2018) e Nóvoa (2006), o professor iniciante necessita de acompanhamento para lidar com o choque inicial da prática docente, pois, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas e incertezas, ele tende a se referenciar em práticas vivenciadas por ele enquanto estudante.

Um aspecto importante a ser considerado no início da carreira docente é a superação das perspectivas que naturalizam esse processo. Assim, o estudo da iniciação à docência precisa reconhecer os percursos vividos pelo sujeito, compreendendo que a entrada no campo profissional não é algo alheio ao professor, mas envolve questões afetivas, sociais e estruturais, que atravessam sua experiência e formação profissional.

É preciso enfatizar que a primeira fase, entrada, é frequentemente marcada por rupturas significativas, que se traduzem em descobertas e desafios. Segundo Nóvoa (1992), esse período desperta entusiasmo, experimentação e a exaltação de finalmente assumir a responsabilidade por uma sala de aula com estudantes e suas complexidades, além de gerir programas, somado a isso a sensação de pertencimento a um corpo profissional.

Nesse mesmo panorama, Nono e Mizukami (2006) ressaltam que esse período também pode ser marcado por isolamento, condições inadequadas de trabalho e falta de apoio técnico-pedagógico para lidar com as dificuldades práticas. Segundo Tardif (2000), ao iniciarem sua atuação como professores, são principalmente às suas crenças que eles recorrem para resolver os problemas profissionais que enfrentam.

O início da carreira representa uma fase crítica, marcada pelo confronto entre as expectativas e a complexa realidade do exercício da profissão. Nono e Mizukami (2006) e André (2018) declaram que esse período é geralmente acompanhado de desilusão e desencanto, devido à transição da vida acadêmica para a realidade educacional, ressaltando que os novos desafios enfrentados expõem o distanciamento entre o que foi idealizado na formação inicial e o que foi encontrado nas escolas.

Portanto, o exercício da docência não se restringe à mera reprodução de modelos educacionais, mas se constitui como um processo contínuo de construção pessoal e profissional (Medeiros; Silva; Ghedin, 2024; Borges; Bitte, 2018).

Entendemos que os estudos contemplados neste texto concordam que o início da carreira docente é um período caracterizado por rupturas significativas que impactam a maneira como os professores enfrentam os desafios inerentes à profissão, o que influencia a permanência desses na carreira.

Refletir sobre as formas de exercer a profissão, seja individualmente ou coletivamente, envolve uma compreensão da conexão que cada pessoa estabelece com o trabalho educacional. Essa relação, mediada pelas interações com a cultura escolar, com o contexto social e com suas experiências pessoais, é imprescindível para a constituição e a transformação contínua do professor (André, 2018).

## AFETIVIDADE E O PROFESSOR INICIANTE

Com base nesses conceitos, esta investigação foca na Dimensão Afetiva, reconhecendo que os processos afetivos são tão importantes quanto os aspectos cognitivos, técnicos e pedagógicos no desenvolvimento profissional dos professores. Acreditamos que a indissociabilidade entre formação e afetividade implica que os professores iniciantes se desenvolvem, não apenas pelo exercício do trabalho docente, mas também por meio de suas experiências e interesses afetivos, que se integram à construção de sua identidade profissional.

Desta forma, ao que apontam Musha e Berezoschi (2018) a afetividade, longe de se opor à racionalidade ou ser apenas uma questão biológica ou instintiva, é mediada por um sistema simbólico que integra a cultura. Ela não é um aspecto acidental, pois indissociável da essência humana. Assim sendo, as emoções e os sentimentos experimentados por professores iniciantes exercem uma influência marcante sobre as suas práticas pedagógicas, que materializam escolhas metodológicas e de recursos didáticos, e o desenvolvimento de sua identidade profissional.

No entanto, é importante entender que o conceito de afetividade, como definida por Leite e Tassoni (2002), abrange tanto as emoções como os sentimentos e as paixões, que estão intrinsecamente relacionados à história de constituição do sujeito, na qual o social e o biológico se entrelaçam. Por isso, as expressões humanas só podem ser compreendidas considerando os afetos que as acompanham (Soares, 2011).

Embora os fenômenos afetivos tenham uma natureza subjetiva, eles não podem ser dissociados do contexto sociocultural em que ocorrem, pois são influenciadas pelas interações entre os indivíduos e pela qualidade dessas relações. As emoções, os sentimentos e as paixões – que compõem os afetos – vivenciados em contextos educacionais, por exemplo, são compostos pelas suas dinâmicas sociais e culturais, como expectativas e valores da sociedade. Assim, o

desenvolvimento afetivo dos professores e estudantes é fruto suas experiências pessoais, inclusive como eles se relacionam com a escola (Leite; Tassoni, 2002).

Assim, é preciso reconhecer que a afetividade transcende a mera vivência de experiências agradáveis, abarcando a compreensão de que as experiências humanas estão ligadas às emoções e aos sentimentos. Então, a dimensão afetiva revela-se no fazer docente, no dia a dia da escola, nas relações, por isso destacamos a importância de acolher as vivências do outro e auxiliá-lo na compreensão de seus afetos.

Nesse sentido, entendendo a complexidade da atividade docente, é imprescindível, ao professor iniciante, abandonar a idealização da escola como um espaço calmo, de estudantes obedientes, de colegas amigáveis e estar preparado para acolher um lugar real, com seus desafios, seus paradoxos, suas alegrias e suas dores.

Portanto, refletir sobre os percursos de vida do professor, com ênfase no componente afetivo, é uma tarefa crucial no entendimento da docência. Essa reflexão precisa partir da compreensão de que o trabalho docente não se limita ao ensino de conteúdos, mas envolve afetos: os seus e os dos estudantes (Tardif, 2000).

As relações de base, empatia e acolhimento, têm o potencial de criar um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, em contrapartida, a ausência de apoio afetivo pode gerar exaustão, desmotivação e até impactos negativos no desempenho docente.

Sobre essa temática, Nóvoa (2006, 2022) afirma que, se não conseguirmos desenvolver formas mais harmoniosas e consistentes de integração para os professores, intensificaremos, nos primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que inevitavelmente resultarão em um fechamento individualista dos professores. Por isso, torna-se necessário compreender como os afetos permeiam esse processo e buscar estratégias que promovam um clima escolar mais acolhedor, cooperativo e coletivo.

Ao refletirmos sobre a dimensão afetiva nesta fase da carreira, buscamos problematizar as dinâmicas, desafios e potencialidades do vínculo professor-escola. O entendimento desse contexto oferece subsídios teóricos e metodológicos valiosos para pesquisadores, educadores e formadores de professores, favorecendo o aprimoramento de suas práticas.

Acreditamos que o aprofundamento dessas temáticas pode contribuir para a construção de amplo referencial teórico, que inspire práticas educacionais e

promova a melhoria da qualidade da educação, incluindo o desenvolvimento de apoio e mentoria docente.

Segundo Souza e Reali (2022), a mentoria, além de fortalecer o processo de formação de professores iniciantes, pode se caracterizar como um rico contexto para o desenvolvimento profissional dos professores experientes, pois proporciona um espaço para o compartilhamento de ideias e práticas, além de promover a ampliação de disposições, conhecimentos e habilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Esse processo contribui significativamente para a formação contínua dos mentores e para a melhoria da prática pedagógica dos professores em início de carreira.

Em relação a isso, Nóvoa (2022) diz que é preciso estabelecer, nas escolas, regras de corresponsabilização pela integração de novos professores, pois dela depende não apenas o futuro dos jovens profissionais, mas também a renovação e o futuro da própria profissão docente. Conforme o autor, pouco tem sido feito a esse respeito.

Este acolhimento e acompanhamento implica mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, que é a mais prestigiosa que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho. (Nóvoa, 2022, p. 67).

Além do que já refletimos, Nóvoa (2006) aponta para a necessidade de olharmos atentamente para os desafios da profissão docente e elenca três paradoxos. Primeiro, existe um contraste entre as múltiplas demandas impostas à escola e a crescente fragilidade do status dos professores, que perderam prestígio ao longo dos anos. Em segundo lugar, há uma discrepância entre a valorização da sociedade do conhecimento e a forma como os professores são tratados, evidenciada pela percepção de que qualquer pessoa pode ser professor sem necessidade de uma formação e condições adequadas. Por último, destaca-se o paradoxo entre a retórica do “professor reflexivo” e a falta de condições reais de trabalho e desenvolvimento profissional que sustentam esta ideia.

Um deles, por exemplo, é a estrutura nas escolas, como a precariedade das instalações físicas, a escassez de materiais didáticos e a falta de recursos tecnológicos, que contribui para a dificuldade no estabelecimento de uma relação

saudável e produtiva entre professores e estudantes. Esses obstáculos podem gerar frustração e desmotivação tanto nos professores iniciantes quanto nos estudantes, afetando os processos de ensino e de aprendizagem.

Sobre esse assunto, Leite e Tassoni (2002) acrescentam que as relações entre professor e estudante são mediadas pela afetividade, isto é, o comportamento do professor, por exemplo, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada estudante. Conforme os autores,

[...] o que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. (Leite; Tassoni, 2002, p. 06).

Além disso, as políticas públicas externas para a Educação Básica, muitas vezes, são insuficientes para enfrentar os desafios vivenciados pelos professores. A falta de programas de apoio, de acompanhamento docente e de formação continuada adequada compromete o trabalho dos professores, pautando-o quase sempre em uma lógica de individualismo, isto é, “[...] cada professor com sua turma, com seus textos, com sua Didática... O professor, quando reflete sobre sua prática, o faz isoladamente, sem apoio institucional, impedindo, mais uma vez, de compreender o sentido de coletivo e colegiado.” (Barguil, 2007, p. 68-69).

Nesse contexto, André (2018, p. 06) postula que é preciso desenvolver “[...] programas especiais para os iniciantes ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor ou o ingresso em uma nova cultura profissional.”

Ademais, é imprescindível que tais programas proporcionem acompanhamento contínuo e personalizado, promovendo um ambiente de aprendizagem que auxilie os novos professores tanto no que se refere à gestão dos processos de ensino e aprendizagem, como na gestão da sua afetividade e das relações com os agentes que compõem o processo educacional.

Embora constatem, na última década, um avanço com programas de formação de professores, tais como o Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência (PIBID) o Programa de Residência Pedagógica (PRP), Nóvoa (2022) enfatiza que esses programas são de grande relevância, desde que sejam concebidos como espaços de transição entre a formação inicial e a prática profissional.

Uma possibilidade seria, como citamos, criar e ampliar programas de mentoria e/ou indução profissional, pois esta configura-se como uma modalidade formativa que promove o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência: tanto para iniciantes, quanto para professores experientes (Souza; Reali, 2020; Nóvoa, 2022).

É preciso evidenciar que esses programas não podem ser utilizados para reduzir a formação inicial dos professores, tampouco para promover políticas de gestão que acentuem a precariedade e fragilizem as relações de trabalho.

Nesse sentido, Contreras (2012), apresenta três dimensões principais da profissionalidade: a obrigação moral, relacionada ao compromisso ético com a profissão e com o desenvolvimento dos alunos; o compromisso com a comunidade, que envolve expectativas sociais ao currículo e lidar com questões sociopolíticas no ensino; e a competência profissional, que diz respeito ao uso de conhecimentos e habilidades para desenvolver a prática pedagógica.

Assim, como o foco é a entrada na profissão, tais iniciativas precisam valorizar a profissionalidade docente em suas múltiplas dimensões, indo além de um enfoque puramente pedagógico, envolvendo modos próprios de ser e atuar, construídos nas práticas dos professores e nas demandas sociais em que atuam (Gorzoni; Davis, 2017; Nóvoa, 2022).

Gorzoni e Davis (2017) destacam que a profissionalidade é marcada por saberes específicos e competências essenciais para o ato de ensinar, além de ser influenciada por diversos fatores como formação inicial, experiências práticas e interações com colegas.

As dimensões citadas por Contreras (2012) se articulam em um processo contínuo de desenvolvimento, que envolve autonomia, reflexão crítica e a construção da identidade profissional, não se limitando a aspectos técnicos, mas promovendo mudanças pedagógicas que favorecem o desenvolvimento profissional.

Sobre esse tema, Aguiar e Barguil (2021) abordam o conceito de profissionalidade como uma forma de refletir sobre as características específicas do trabalho docente e a condição dos professores enquanto profissionais. Para eles, esse conceito vai além de uma visão liberal, que enxerga os professores como trabalhadores isolados, destacando-os, em vez disso, como agentes de um trabalho específico que envolve o relacionamento com outros: estudantes, colegas docentes, gestores e a comunidade em geral.

Assim sendo, compreender os professores como profissionais contribui para o fortalecimento da classe docente, promovendo a identificação e o reconhecimento de seus membros em torno de pautas comuns. Isso, por sua vez, favorece os processos de melhoria da Educação, pois a união dos professores como categoria potencializa as suas reivindicações (Aguiar; Barguil, 2021).

Portanto, é necessário fortalecer, criar e ampliar políticas públicas relacionadas à formação e acompanhamento de professores iniciantes, entendendo que, para além da gestão da sala de aula e do trabalho docente, existem outros componentes, como a afetividade, que precisam ser reconhecidos como um elemento que atravessa o desenvolvimento docente, configurando o modo de ser, pensar e agir dos professores. Pois, como tem destacado Nóvoa (2022), ao afirmar que ninguém domina a profissão de forma isolada, é fundamental contar com os outros para nos tornarmos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a dimensão afetiva como um elemento que atravessa o processo de formação e atuação de professores iniciantes, ao demonstrar que as emoções, os sentimentos, as paixões e as relações interpessoais têm um papel central na construção da identidade docente.

Ou seja, mais do que o domínio das competências técnicas e pedagógicas, os estudos apontam que é imprescindível considerar o componente afetivo imbricado no processo educacional, pois influencia a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o envolvimento dos professores com a profissão seus pares e os estudantes.

Os desafios enfrentados pelos professores no início da carreira são diversos e vão além das dificuldades com planejamento e gestão de sala de aula. A falta de auxílio institucional, as condições precárias de trabalho, a falta de acompanhamento e a pressão por resultados contribuem significativamente para o estresse e o isolamento dos docentes. Esses fatores impactam profundamente a maneira como os professores se relacionam com o ambiente escolar, a sua motivação e o desenvolvimento profissional.

As políticas públicas para a formação e o acompanhamento dos docentes precisam ser repensadas e fortalecidas. A criação de programas de acompanhamento sistemático dos professores, desde a sua entrada na carreira, pode

propiciar o suporte necessário aos jovens docentes e ser decisivo no seu processo de permanência na profissão.

Por isso, tais iniciativas precisam incluir a escuta ativa de anseios, angústias e perspectivas dos professores iniciantes, fornecendo-lhes acompanhamentos afetivo e pedagógico adequados para que possam lidar com as adversidades do dia a dia.

A afetividade, nesse sentido, não pode ser vista apenas como um elemento secundário, mas sim como uma dimensão que participa do processo de formação e desenvolvimento dos professores, influenciando como os educadores enfrentam os desafios cotidianos da sala de aula, constroem suas práticas pedagógicas e se relacionam com seus estudantes e seus pares.

Promover um ambiente mais humano, onde as emoções e os sentimentos sejam reconhecidos e valorizados, contribui para a formação de professores mais conscientes de seu papel social e mais comprometidos com a transformação educacional.

Por fim, este trabalho abre espaço para a realização de novas pesquisas que possam aprofundar a compreensão sobre a dimensão afetiva na docência. Compreender como as relações humanas e as experiências estão imbricadas à prática educativa é imprescindível para que promover a construção de um campo de estudos que reconheça a complexidade da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos; BARGUIL, Paulo Meireles. Escola e Docência: a autonomia é admissível? **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 2, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i2.8072>.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>.

BARGUIL, Paulo Meireles. A Didática nos cursos de licenciatura: o futuro educador e a avaliação contínua. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; FERNANDES, Dorgival

Gonçalves (org.). **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 57-78.

BARGUIL, Paulo Meireles. Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. In: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (org.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2016. p. 275-293

BARGUIL, Paulo Meireles. Aprendizizes em múltiplos espaços-tempos. In: BARGUIL, Paulo Meireles (org.). **Aprendiz, Docência e Escola: novas perspectivas**. Fortaleza: Imprece, 2017. p. 199-231. Disponível em: [https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/capitulos/Aprendizizes\\_Multiplos\\_Espacos\\_Tempos.pdf](https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/capitulos/Aprendizizes_Multiplos_Espacos_Tempos.pdf). Acesso em: 23 out. 2024.

BORGES, Vilmar José; BITTE, Regina Celi Frechiani. Estágio curricular supervisionado: identidade e saberes docentes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 30-47, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.799>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2024.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1.396-1.413, out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144311>.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta; SADALLA, Ana Maria (org.). **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 99-114.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Tradução: Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEDEIROS, Josué Cordovil; SILVA, Thaiany Guedes da; GHEDIN, Evandro. O Estágio de Docência e sua contribuição à aprendizagem e formação: um relato de experiência. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 74, p. 35-50, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/20335>. Acesso em: 23 out. 2024.

MUSHA, Elisa Harumi; BEREZOSCHI, Juliana. O lugar do singular no comum: experiências afetivas em movimentos sociais. In: SAWAIA, Bader B.; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. (org.). **Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial**. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2018. p. 215-236.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.812>.

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/AIT, 2022.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Evandro Nogueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. Formação de professores: um estudo acerca da iniciação à docência. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências**, Icó, v. 2, n. 1, p. 593-603, 2019. Disponível em: <https://riec.univs.edu.br/index.php/riec/article/view/66/52>. Acesso em: 23 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: a crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15990/1/Julio%20Ribeiro%20Soares.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9099, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9099>.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.033

# A HISTÓRIA E A POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA DE AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa<sup>1</sup>

Maria Irinilda da Silva Bezerra<sup>2</sup>

Roberia Vieira Barreto Gomes<sup>3</sup>

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo evidenciar os principais aspectos da história da formação docente no Brasil relacionando essa história às políticas públicas educacionais vivenciadas na atualidade. Para tanto, fez-se uso de uma pesquisa qualitativa, por meio das pesquisas bibliográfica e documental com o auxílio de autores como Nóvoa (1991), Villela (2002; 2008), Saviani (2009), Barretto (2015), Volsi (2016), Lino (2020); e documentos como LDBEN 9.394/96, Resolução CNE/CP n° 2/2015 (Brasil, 2015), Resolução CNE/CP n° 2/2019 (Brasil, 2019) e Resolução CNE/CP n° 4/2024 (Brasil, 2024). O processo de idas e vindas na criação e estabelecimento de instituições, na proposição de currículos de caráter mais ou menos pedagógicos, de legislações que ora representavam pequenos avanços e ora, grandes retrocessos, assim como de efetivos distanciamentos entre teoria e prática, com relativa preponderância desta, expressa a ausência de compromisso, especificamente, com a qualidade formativa dos professores, sendo sempre relegada a um plano secundário no estabelecimento das prioridades governamentais. Conclui-se que, as diretrizes curriculares nacionais de formação de professores quando atreladas a uma política de estado pode favorecer a autonomia e a flexibilidade na proposição dos cursos de

1 Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. ademarcia.costa@ufrn.br.

2 Doutorado pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Docente na Universidade Federal do Acre – UFAC. iribezerra@gmail.com.

3 Doutorado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Docente na Universidade Federal do Ceará – UFC. roberia.vieira@ufc.br.

formação de professores; porém, quando atrelada a uma política de governo, pode resultar em limitação e retrocesso, reverberando diretamente na educação básica.

**Palavras-chave:** Educação, Ensino Superior, Formação Docente, Política Educacional.

## INTRODUÇÃO

Um breve percurso pelo contexto histórico da formação docente no Brasil mostra-se suficiente para se perceber que esse é um cenário marcado por constantes idas e vindas, seja em proposições curriculares, formas de execução, duração, ou em outros aspectos que demarcam inconstâncias e pouco direcionamento progressivo das ações empreendidas, sobretudo, com vistas ao estabelecimento de políticas públicas voltadas à questão. Na realidade atual, não se podem negar, ainda, as várias facetas da política neoliberal que se impõem nesse cenário, definindo novos contornos, demarcando espaços e estabelecendo caminhos condizentes com interesses próprios, o que reafirma uma ausência permanente de definição formativa aos docentes no país e uma constante instabilidade nos percursos trilhados, tendo em vista, constantemente, o atendimento a interesses externos à educação.

A trajetória histórica das políticas públicas voltadas à formação docente no Brasil permite perceber que a oferta dessa formação, de modo institucionalizado no país, foi relegada a um plano secundário no estabelecimento das prioridades governamentais. Nessas condições, a referida formação não gozou de uma política unificada e consistente; ao contrário, por muito tempo, foi dominada, prioritariamente, pelo setor privado ou pelas ordens religiosas. Apesar da existência de uma legislação nacional voltada à educação escolar de modo geral, isso não acontecia especificamente no campo da formação docente, desencadeando uma diversidade de sistemas de ensino nas diferentes regiões do país.

Foi somente a partir de meados do século XIX que a formação docente ganhou um contorno maior no âmbito das políticas governamentais. Esse processo se deu por meio da criação e da expansão das escolas normais que, aos poucos, foram se tornando instituições credenciadas de formação para os professores no Brasil.

As escolas normais, no Brasil, em cada conjuntura histórica, cultivaram características peculiares. No início de sua criação, que data de meados do século XIX, assumiram um aspecto conservador e civilizatório, demarcando o nacionalismo próprio do período imperial. Foi nesse período que muitas instituições surgiram e cumpriram o papel de formar os novos súditos do imperador. Públicas ou privadas, essas instituições garantiram a profissionalização docente e constituíram-se no espaço legítimo de formação docente.

Porém, muitos aspectos da história que envolvem tanto o surgimento dessas primeiras instituições, oficialmente definidas como formadoras de professores, quanto suas repercussões, até a qualidade da formação ofertada na atualidade a esses profissionais, ainda precisam ser debatidas; algumas perguntas ainda permanecem: Qual o espaço da formação docente nas prioridades políticas no final do século XIX? Em quais contextos social e político o mundo vivia e que influenciaram o movimento de expansão das escolas normais no Brasil? Que tipo de formação docente era priorizado nas primeiras escolas normais criadas no Brasil? Qual o papel das políticas educacionais de formação de professores?

Questões como essas e tantas outras perpassam qualquer estudo histórico voltado à formação docente no contexto brasileiro, tendo em vista que enaltecem compreensões que se busca ter sobre como se constituiu esse processo formativo, os acontecimentos que o tomaram ao longo do tempo e, principalmente, os reflexos deixados, bem como a realidade que se apresenta na atualidade. É considerando esse panorama, portanto, que se mostra delineado o objetivo da presente produção: evidenciar os principais aspectos da história da formação docente no Brasil, relacionando essa história às políticas públicas educacionais vivenciadas na atualidade. Justifica-se, portanto, pela possibilidade de contribuir com os estudos que se dedicam a sistematizar e analisar a formação docente no Brasil.

Para esse alcance, o estudo tem como base uma abordagem qualitativa, desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada em livros e artigos especializados na temática, com base em autores como Nóvoa (1991), Souza (1998), Tanuri (2000), Vilela (2002; 2008), Saviani (2009), dentre outros; além de uma abordagem documental, respaldada por leis, decretos e resoluções que demarcaram os contornos e a realidade da formação docente no cenário educacional brasileiro ao longo do tempo.

## METODOLOGIA

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, com o uso de autores como Nóvoa (1991), Souza (1998), Tanuri (2000), Vilela (2002; 2008), Saviani (2009), dentre outros, além de fontes documentais como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), Resolução nº 02/2015, resolução nº 02/2019, minuta da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de

profissionais do magistério da educação escolar básica (Brasil, 2024), dentre outros.

Para Marconi e Lakatos (2001) a pesquisa qualitativa parte do princípio de que há uma conexão entre a objetividade e a subjetividade do sujeito e depende exclusivamente de interpretação e atribuição de significados que os números não conseguem traduzir. As autoras explicam ainda que a pesquisa bibliográfica trata de um levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto em tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto. Em nosso estudo fizemos uso dos autores e fontes documentais acima mencionados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: FORMAÇÃO DOCENTE - O INÍCIO DESSA TRAJETÓRIA**

Em vista das muitas reflexões atualmente presentes na literatura que abrange discussões históricas vinculadas à educação, não se mostra novidade a afirmação de que o avanço do capitalismo no mundo ocidental impulsionou um movimento de reconfiguração das relações econômicas e culturais e que a instrução escolar, nesse âmbito, foi compreendida como portadora de um grande potencial na missão de acomodar a população à nova ordem social que então se implantou.

Nesse cenário, o ofício de ensinar foi igualmente atingido por essa política de secularização da educação e teve como consequência a maior gerência estatal nos assuntos educacionais, compreendida como uma questão de ordem nacional. No âmbito desse movimento de estatização e de secularização da educação, o mundo ocidental vivenciou um período marcado pela criação e expansão de instituições escolares que cumpriam diferentes papéis na formação da população. No campo da formação docente, ocorreu, inclusive no Brasil, a criação das escolas normais, que se espalharam pelo mundo com a missão de formar professores, propiciando uma mudança significativa na configuração da profissão docente.

A implantação das escolas normais ocasionou uma substituição definitiva do “velho” mestre-escola, que atuava sem formação adequada, pelo “novo” professor, qualificado em instituições específicas para exercer a docência no magistério primário (Nóvoa, 1991). Essa função basilar que a escola normal

desempenhou no processo de institucionalização da profissão docente e na configuração da nova ordem social que se desenhava no mundo moderno é igualmente destacada por Villela (2002).

No que diz respeito à realidade brasileira, essa ocorrência não permitiu que se alcançasse a substituição definitiva do mestre-escola pelo professor qualificado, conforme anteriormente anunciado por Nóvoa (1991), mas foi possível verificar a coexistência das duas figuras sociais. Assim, embora o mestre-escola não tenha desaparecido do cenário educacional brasileiro, algumas mudanças se fizeram presentes e impulsionaram uma preocupação maior do poder público brasileiro com relação à criação e à organização de espaços sistematizados para formar o corpo docente estatal.

Villela (2002) afirma que as primeiras escolas normais brasileiras foram estabelecidas por iniciativas das Províncias, que, após o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, ficaram com a atribuição de legislar sobre a instrução pública primária e secundária. Com o incentivo do Ato Adicional, em 1835, foi criada, em Niterói, Rio de Janeiro, a primeira escola normal brasileira, oferecendo um curso voltado para formar professores do ensino primário. A partir dessa primeira iniciativa, outras províncias criaram, igualmente, cursos de formação docente com a finalidade de disponibilizar qualificação ao professorado.

As primeiras escolas normais implementadas no âmbito dessa legislação funcionaram com estruturas física e administrativa precárias e, por conseguinte, não apresentavam caráter formativo consistente, visto que, além das péssimas condições dos seus prédios escolares, eram unidocentes e apresentavam um currículo reduzido ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Se a descentralização propiciada pelo Ato Adicional trouxe, por um lado, incentivos para que as províncias criassem seus sistemas de ensino, por outro, aquelas regiões com poucos recursos financeiros ou sem influência política não tiveram condições de organizar ou fazer expandir os seus respectivos sistemas.

Enfrentando uma história de descontinuidades, em decorrência de poucos investimentos financeiros ou da ausência de vontade política, as escolas normais do Império submergiram ao período republicano, tornando-se o lócus institucional e legitimado de formação docente. É possível afirmar isso pelo quantitativo de escolas normais, que passaram de quatro instituições, em 1867, para vinte e duas, em 1883. Esse cenário aponta uma crença no poder formativo do professor desde as últimas décadas do Império; algo que foi se ampliando ao longo da República (Tanuri, 2000)

A educação primária popular ganhou contornos significativos nas primeiras décadas da República, de modo que se acreditou que, para garantir um melhoramento desse nível de ensino, era necessário, primeiramente, aperfeiçoar o curso normal. Nesse entorno, os primeiros anos da República foram caracterizados por tentativas e ensaios de reformas estaduais, bem como de experimentação de novos modelos de formação docente.

As reformas do ensino implementadas no período sinalizaram um esforço conjunto no âmbito do movimento de renovação educacional, as quais, por um lado, convergiam com as esperanças e inquietações dos educadores liberais para com a escolarização popular e, por outro, representavam modos diferentes de perceber, apreciar e normalizar o sistema público de ensino que então se gestava. A reforma Caetano de Campos, que teve início em 1890, com a reestruturação da Escola Normal de São Paulo, exemplifica essa realidade, resultando “na criação da Escola-Modelo como escola de prática de ensino e experimentação dos alunos-mestres da Escola Normal” (Souza, 1998, p. 40).

Outra reforma que merece destaque, nesse âmbito, foi idealizada por Anísio Teixeira, no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública no Distrito Federal. Na tentativa de superar a deficiência que percebia na formação do professor, Anísio transformou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação e criou a Escola de Professores em nível superior, que se tornou o ponto de partida para a criação da Universidade do Distrito Federal/UDF (Lopes, 2006).

Ainda nesse período, destacava-se a tentativa de se estabelecerem diretrizes nacionais para a educação e de se implantar uma política de formação docente que possibilitasse a equivalência nos estudos secundários oferecidos nos diferentes estados brasileiros. A defesa dessa política tornou-se uma das principais bandeiras de luta do grupo de intelectuais liberais que propagandeavam o movimento de renovação educacional. Esse grupo defendia, ainda, que os cursos de formação docente adotassem um currículo mais científico e moderno.

Nesse cenário, o Brasil vivia a impregnação das ideias escolanovistas, em um período de contradições e embates ideológicos entre as ideias liberais e o conservadorismo católico. Até mesmo algumas das escolas fundadas e dirigidas por ordens religiosas católicas, que, inicialmente, mostraram-se resistentes às transformações propiciadas pelo escolanovismo foram, aos poucos, convencidas da necessidade de inovações pedagógicas e, à luz das novas concepções de ensino, assumiram a efetivação de práticas pedagógicas baseadas no ideário escolanovista (Nunes, 2001).

As reformas então definidas como “Francisco Campos”<sup>4</sup> e “Gustavo Capanema”<sup>5</sup> reforçaram as pretensões de reformas nacionais da República, ao impulsionarem um movimento que, há décadas, já vinha sendo debatido: implementar uma política nacional de educação por meio de diretrizes curriculares. No que se refere à especificidade da formação docente, com a reforma de Francisco Campos foi criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que se destinou à formação de professores para o ensino secundário. Porém, foi a reforma concretizada por Gustavo Capanema que se destacou nesse cenário, ao ofertar o curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia.

Segundo Saviani (2009), essa reforma, ao instituir, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia, definiu o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário, de forma que os cursos de licenciatura ficaram imbuídos da tarefa de formar os professores para as disciplinas específicas dos cursos secundários; e os cursos de Pedagogia, como um bacharelado, deveriam formar docentes para as Escolas Normais.

Outro passo importante dado pela reforma Gustavo Capanema foi quanto à formação do professor primário, efetivada em 1946, por intermédio da Lei Orgânica do Ensino Normal, publicada no Decreto-Lei nº 8.350. Essa Lei reorganizou a modalidade Normal, buscando regulamentar esse curso de formação em todo o território brasileiro e, para tanto, determinou que ele fosse organizado em duas sequências: o Normal Regional, equivalente ao curso ginásial, com duração de quatro anos e uma estrutura curricular focada nas disciplinas de cultura geral, apenas com o último ano da formação destinada ao estudo de uma ou duas disciplinas pedagógicas; e o Normal Secundário, com duração de três anos e correspondente ao colegial, cuja estrutura contemplava um número maior de disciplinas pedagógicas.

No entender de Nunes (2001), a Lei Orgânica do Ensino Normal regia a existência de espaços diferenciados para cada ramo do curso normal, ou seja, o primeiro ramo que formava Regentes do Ensino Primário era ofertado nas Escolas Normais Regionais. Quanto ao segundo, que formava o professor

4 A reforma Francisco Campos, efetivada no governo de Getúlio Vargas, representou a concretização do discurso renovador, enquanto versão nacional da proposta escolanovista (Xavier, 1990).

5 Como uma continuidade da reforma Francisco Campos, a reforma Gustavo Capanema dá prosseguimento ao trabalho de renovação e elevação do ensino secundário. Além disso, a reforma não nega as diretrizes expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, apenas introduz um nacionalismo estratégico (Xavier, 1990).

do Ensino Primário, deveria funcionar nas Escolas Normais Secundárias e nos Institutos de Educação. Assim, no que diz respeito aos Institutos de Educação, “incorporavam também o jardim de infância e a escola primária, bem como os cursos de especialização de professores primários e administradores escolares” (p. 121).

A gerência dos sistemas de educação primário e secundário era função dos governos estaduais, assim, a expansão das escolas normais nem sempre aconteceu a contento da demanda. Muitos Estados que sofriam com faltas de verbas acabavam incentivando a iniciativa privada ou as igrejas a criarem escolas normais para formar os professores da rede. A esse respeito, Tanuri (2000) lembra que as escolas normais privadas, confessionais ou não, funcionavam tanto na modalidade normal regional quanto normal secundária, gozando dos mesmos direitos e condições das escolas públicas.

Essa situação de ingerência do poder público sobre a formação do seu quadro de professores primários manteve-se por muitas décadas, de modo que, em muitos estados e regiões, só havia Escolas Normais Regionais, ainda que a formação resultante dessas escolas se mostrasse deficiente no que tange à parte pedagógica da formação. Mudanças nesse cenário passaram a se efetivar nos aspectos curriculares organizacionais a partir de 1965, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (Brasil, 1961), quando as escolas normais tiveram que expandir sua formação, oferecendo, também, o segundo ciclo ou Curso Normal Secundário. A referida lei, ao determinar que a formação do professor primário deveria ocorrer por meio do curso normal de primeiro e de segundo ciclos, garantiu uma qualificação mais consistente aos professores.

Com a implantação do regime militar, no ano de 1964, uma nova legislação educacional foi demandada na perspectiva de reorganizar a educação para atender ao sistema político. Nesse âmbito, foi publicada, em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), conhecida como lei da reforma do ensino de primeiro e segundo graus, que propiciou modificações em algumas etapas da educação brasileira, incluindo-se alterações na formação de professores. Nesta lei, então primeiro grau passou a ter duração de oito anos, constituindo-se da união do antigo ensino primário e do curso de ginásial; e o segundo grau, com duração, em geral, de três anos, tornou-se, principalmente, um espaço para o cumprimento de curso profissionalizante.

Assim, a referida lei atingiu, também, as escolas normais que foram substituídas pelos cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Essa medida converteu-se em uma tentativa frustrada do governo de resgatar o *status* dos cursos de formação docente, perdido por conta das inúmeras críticas recebidas. “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2009, p. 147).

Nessa direção, no decorrer dos anos de 1970, vários Estados foram implementando os Cursos de Habilitação ao Magistério, no espaço que, antes, era preenchido pelas tradicionais escolas normais. Tratando dessa realidade, Saviani (2009) destaca que essa lei foi a responsável pela criação das licenciaturas curtas de três anos. Além disso, definiu que os habilitados no Curso de Magistério que desejassem exercer a profissão nos últimos anos do primeiro grau ou no segundo grau deveriam fazer estudos adicionais em instituições de Ensino Superior.

Outra alteração oriunda dessa lei refletiu-se na organização curricular dos cursos de formação docente, que passaram a ser constituídos por duas partes: um núcleo comum, voltado para a formação geral e obrigatória em todo o território nacional; e uma parte específica, que buscava atender às especificidades regionais (Tanuri, 2000; Saviani, 2009). Refletindo sobre essa realidade, Amaral (2011) evidencia uma crítica a esse modelo de formação, marcado pelo caráter tecnicista e profissionalizante. Segundo o autor:

O currículo da Habilitação Específica para o Magistério (HEM) era constituído por um núcleo comum de formação geral e uma parte de formação especial, incluindo Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática e Prática de Ensino. Refletindo a lógica da fábrica que, no modelo taylorista-fordista, estabelecia uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção, o tecnicismo no contexto escolar, resultou em processos educativos que separavam a teoria da prática (p.10).

Cada uma dessas realidades configurava-se na oferta de conteúdos diferentes na formação, algo que impulsionou uma das principais críticas atribuídas a essa formação, posto que muitos estudantes escolhiam uma especialização, mas acabavam lecionando em outra, para a qual não tinham recebido o devido

“preparo”. Segundo Tanuri (2000), essa fragmentação dos cursos de Habilitação do Magistério refletia exatamente as características da tendência tecnicista, resultando na diversificação de disciplinas específicas de cada habilitação.

Na verdade, essa disputa de espaço no currículo de formação docente para as disciplinas gerais e as pedagógicas fez parte da própria história da educação brasileira, sempre pautada no questionamento acerca de qual tipo de formação deveria ser proporcionada aos professores: mais geral ou pedagógica. À medida que os Cursos de Habilitação ao Magistério recebiam críticas de educadores e de instituições formadoras, especialmente em detrimento de seu caráter técnico-profissionalizante, ampliavam-se as discussões sobre a importância de a formação docente ocorrer em cursos de nível superior, no âmbito dos cursos de Pedagogia.

Essa discussão ganhou corpo com a publicação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor até a atualidade. Essa lei marcou um momento de transição importante na história da educação brasileira, mas, ao mesmo tempo, frustrou muitas tentativas e discussões em prol de um modelo de formação docente sério e condizente com as necessidades socioeconômicas da sociedade.

Na nova conjuntura vivenciada após a publicação dessa nova lei, as redes estaduais e municipais trataram de se reconstruir, extinguindo os cursos de Magistério e buscando oferecer complementação de estudos aos seus professores, muitas vezes, por meio de programas de formação docente em parceria com Instituições de Ensino Superior.

Esse breve percurso sobre a trajetória histórica da formação docente no Brasil, sobretudo, com destaque às instituições e aos espaços que marcaram essa formação no país, permitiram uma reflexão importante sobre os fatos: mudam-se os espaços e até o foco do trabalho ofertado, mas os problemas decorrentes, centrados na fragmentação, na falta de uma política realmente voltada à qualidade do profissional formado e, conseqüentemente, a uma mudança consistente no trabalho por ele desenvolvido, ainda não foram resolvidos.

O item a seguir centra-se na discussão do panorama político brasileiro e seus reflexos na formação docente, em especial, a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, até a Resolução CNE/CP nº 24/2024. Trata-se de legislações e períodos mais recentes dessa história, marcados por novos desvelamentos formativos. Novas concepções?...

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ATUALIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS

Pensar sobre o cenário docente brasileiro, na atualidade, inevitavelmente instiga uma discussão acerca dos marcos regulatórios das últimas décadas, que redesenharam a formação de professores no Brasil. Nesse cenário, para chegar ao contexto atual, é preciso recorrer, primeiramente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), já anunciada na seção anterior.

No título VI, “Dos profissionais da Educação”, Art. 61, inciso I, essa lei afirma que a formação desses profissionais deve ter como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Brasil, 1996, p. 23). No Art. 67, inciso III, por sua vez, ressalta que os sistemas de ensino devem promover “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (op. cit., p. 23). E, ainda, no Título VIII, definido como “Das disposições Gerais”, o Art. 80 enfatiza que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas [...] e de educação continuada” (op. cit., p.28).

O apanhado desses trechos do texto legal, centrados em menções em que se destaca a garantia de formação aos profissionais da educação, permite observar que a mencionada legislação ampliou as possibilidades para a realização de formação inicial e continuada para todos os professores – inclusive, evidencia a necessidade de formação adequada para aqueles que lidam com alunos com deficiência. Se considerados os momentos anteriormente descritos, é notório que, ao menos do ponto de vista legal, a formação docente ganha espaços bem mais abrangentes e possibilidades singulares para o alcance de melhor qualidade.

No entanto, vale ressaltar que, entre as definições legais e suas efetivações na prática, existem percursos cujos critérios de escolhas, geralmente respaldados por definições bem mais políticas do que técnicas, nem sempre seguem o percurso mais adequado. Assim, em muitos casos, as formações ofertadas em diferentes estados e municípios brasileiros, geralmente contratadas por seus representantes educacionais, ainda que respaldadas por essa LDBEN 9.394/1996, aconteceram sob forma de “pacotes prontos”, com temáticas repetitivas, distanciadas da realidade da sala de aula e, por vezes, realizadas por

instituições de ensino privadas bem mais centradas no ideário capitalista do que no compromisso com o resultado do trabalho ofertado.

A referida lei buscou seguir um direcionamento que outros países já faziam ao redor do mundo, ao estabelecer a formação em nível superior para todos os professores. “Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida” (Barretto, 2015, p. 03).

Porém, Barretto (2015) acrescenta que a vulnerabilidade em relação à qualidade dos cursos de formação de professores não diz respeito unicamente a essa expansão, uma vez que, nos “modelos” atuais de cursos ainda “prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas” (Barretto, 2015, p. 09). Nesse entendimento, destaca-se, como um desses arquétipos, “o modelo de racionalidade técnica”, há anos adotado como base para a formação dos licenciandos brasileiros.

Para além das críticas, a LDBEN 9.394/96 estabelece que as formações inicial e continuada dos profissionais do magistério devem ocorrer por meio da cooperação entre União, Estados e Municípios. Destaca, ainda, que a formação inicial deve ser em cursos de licenciatura, de graduação plena. No entanto, ainda se admite como formação mínima, para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o ensino médio na modalidade normal.

Referendando essa responsabilidade das instituições de Ensino Superior para com a formação dos professores da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei n. 10.172/2001) instituiu que a oferta de Educação Básica de qualidade “[...] está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida em que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior [...]” (Brasil, 2001, p. 33). Além disso, prevê a necessidade de estabelecer “em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior [...]” (Brasil, 2001, p. 35).

A partir de então, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para a Educação Básica, instituídas através do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2001; 2002), trouxeram consigo novos incrementos para essa realidade, porém, não se podia esperar que acontecessem transformações súbitas do quadro existente, uma vez que

inquietações e práticas advindas de tanto tempo não podem ser suplantadas de imediato, sobretudo, se se considerar o distanciamento que se instala entre as definições legais e suas reais efetivações.

Para Volsi (2016), ainda que se tenha reconhecido a importância dessas diretrizes em termos de definição de política curricular no contexto nacional, as críticas se fizeram presentes, sobretudo, em relação aos seus fundamentos para a formação de professores em nível superior. A autora ressalta que o Art. 16 da Resolução nº 1/2002, estabelece que é responsabilidade do Ministério da Educação formular, através de um sistema federativo, diretrizes para a certificação de competência dos professores da Educação Básica em regime de colaboração com os Conselhos de Educação (nacional, estadual e municipal), além do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes das associações profissionais e científicas (Volsi, 2016).

Vale destacar que em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – o segundo PNE aprovado por lei. Neste, constam algumas diretrizes significativas, como: a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação (Brasil, 2014).

A Resolução (CNE/CP nº 01/2002) foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, atrelada ao PNE 2014-2024, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior dos profissionais do magistério para a Educação Básica. Nessa Resolução, ampliou-se o entendimento de educação escolar e se definiu como a formação inicial e continuada devem acontecer, ao se estabelecer, no Art. 3º, que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância [...] (Brasil, 2015, p. 03).

Com as proposições acima expostas, a Resolução nº 02/2015, por ter sido debatida com os movimentos educacionais organizados, criou uma expectativa

positiva de mudanças na formação dos profissionais do magistério. Segundo Volsi (2016), diferentemente das Diretrizes Curriculares anteriormente lançadas (Parecer nº 09/2001, Resolução nº 01/2002), essa resolução não foca no desenvolvimento de competências no processo formativo dos professores, mas nas formações inicial e continuada, tendo como base uma compreensão ampla de educação e visando estabelecer “a produção e difusão do conhecimento e a participação na elaboração e implementação do PPP da instituição, de modo a garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem” (Volsi, 2016, p. 08).

Torres (2019) chama a atenção para dois aspectos presentes na Resolução nº 02/2015: primeiro, a ampliação em relação aos elementos que fazem a Educação Básica, especialmente na compreensão de temas importantes como a educação inclusiva, a diversidade étnico-racial, gênero, sexualidade, dentre outros; segundo, reafirma não apenas a importância da dimensão pedagógica, das práticas, dos estágios, do currículo, mas inclui, ainda, a gestão educacional como elemento obrigatório na formação do exercício profissional do professor. Além disso, “Prevê a pesquisa, a extensão na formação e toma o ensino como objeto de investigação” (Torres, 2019, p.11).

A Resolução nº 02/2015 visou um projeto nacional para a educação brasileira com vistas a uma reorganização das normas e políticas de formação de professores para a Educação Básica. Com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – em fase de finalização, havia uma expectativa em relação aos ajustes que os cursos de licenciatura teriam que fazer para adequarem suas estruturas curriculares tanto à Resolução nº 02/2015, quanto à BNCC. Essa expectativa é explicada por Volsi (2016, p. 07): “Com o estabelecimento da BNCC, os cursos de licenciatura deverão observar o que é estabelecido como base para as devidas áreas de conhecimento para se adequarem às novas demandas de formação dos professores da educação Básica no País”.

A esperada interface entre a Resolução nº 02/2015 e a BNCC, no entanto, não aconteceu, pois muitas instituições de Ensino Superior ainda discutiam a mencionada resolução e estudavam adaptações nas estruturas curriculares dos seus cursos de licenciaturas quando, em 20 de dezembro de 2019, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum – para a formação inicial de professores. Com isso, a Resolução nº 02/2015 foi revogada.

A principal crítica à Resolução nº 2/2019 residiu no fato de ter sido construída de maneira impositiva, sem diálogo com os movimentos organizados educacionais, pois ainda que tenha acontecido algum tipo de participação, os representantes desses movimentos não tiveram suas reivindicações e contribuições atendidas, resultando, portanto, em um processo autoritário. Além disso, essa resolução impôs um retorno à formação pautada pela racionalidade técnica, que desvaloriza o lugar da teoria como fonte de fundamentação e articulação da prática. Isto se caracteriza por sua vinculação direta à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que já sofre um processo elevado de críticas, desde sua instituição, por atrelar o desenvolvimento de competências e habilidades docentes às aprendizagens dos alunos.

Em seu Art. 1º, a Resolução nº 2/2019 estabeleceu que a Base Nacional Comum – BNC – da formação docente tem que ser implementada em todas as modalidades de cursos e programas destinados à formação de professores, tendo como referência a implantação da BNCC da Educação Básica. Essa relação pode ser observada em seu Art. 3º, quando se destaca: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p. 02).

O dano não diz respeito apenas a uma discussão há muito superada (competências e habilidades) em relação à formação docente, mas, também, separa conhecimentos específicos de conhecimentos pedagógicos, organizando os cursos de licenciaturas em três grupos, com carga horária total de 3.200 horas, sempre considerando o que denomina de desenvolvimento de competências profissionais explicitadas na BNC-Formação (Brasil, 2019).

Há uma significativa padronização, um controle e a centralização do currículo dos cursos de formação de professores. Lino (2020)<sup>6</sup> reforça essa ideia ao afirmar que a Resolução nº 2/2019 está a serviço do mercado e do consumo e a BNCC padroniza e centraliza o currículo, algo extremamente incompatível com as teorias educacionais atuais. Para a autora, enlevar a formação de professores a essa BNCC, é, de fato, enleá-la à teoria de competências, já considerada limitada por muitos estudos (no Brasil e no mundo), o que marca um retrocesso da educação brasileira.

6 Live: “Reunião do Colégio de Pró-Reitores – COGRAD/ANDIFES”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x2RvUOB3mPk>. 14 de julho de 2020.

De acordo com Lino (2020), o objetivo central da BNCC é favorecer a padronização do currículo e os processos de privatização e mercantilização da educação, pois, uma vez o currículo padronizado, fica mais fácil vender manuais, livros didáticos, apostilas e pacotes de gestão para as instituições privadas, ignorando toda a diversidade cultural brasileira. Além disso, a autora afirma que a Resolução nº 02/2019 impôs um currículo mínimo em relação às especificidades dos cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que vincula metade da carga horária desses cursos – 1.600 horas – ao ensino de conteúdos da BNCC, algo que, para a autora, resulta em outra preocupação: alguns docentes dos cursos de licenciatura, sobretudo de áreas específicas, correrão o risco de não terem disciplinas para ministrar.

Ponderando sobre o cenário exposto, é possível afirmar que a Resolução nº 02/2019 colocou a formação de professores no Brasil sob o risco de desmonte, embasada em um retrocesso teórico, vinculando o exercício da docência à prática pela prática, o que parece um retorno ao esquema 3+1, ao puro domínio técnico do conteúdo a ser ensinado.

No entanto, após muita resistência e discussão a Resolução nº 02/2019 é de fato questionada e sua revogação se fez. Pois, atualmente, foi homologada a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de Maio de 2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (Brasil, 2024).

Criou-se uma expectativa que elementos da Resolução nº 02/2015 fossem incorporados por esta última e a Resolução nº 02/2019 seria apenas uma proposta fracassada. Todavia, isso não aconteceu.

A Comissão das Licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas, ao analisar a Resolução nº 4/2024 quando ainda era minuta, explica que não corresponde ao esperado de um documento que se propõe a oferecer as diretrizes para que as instituições organizem seus projetos institucionais. “Ao invés disso, há uma proposta que busca a padronização e a centralização curricular, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o epicentro da política pública” (UFPel, 2024, p.1).

A comissão acima mencionada tece críticas significativas, esclarecendo que o projeto de Resolução teve um prazo muito pequeno para discussão e produção de colaborações, sendo o processo autocentrado, sem o devido debate com as partes interessadas como professores, pesquisadores, estudantes, ins-

tituições formadoras e entidades sindicais, resultando em um documento com sérios equívocos.

O primeiro equívoco foi incorporar elementos da Resolução nº 02/2019 e suprimir partes essenciais da Resolução nº 02/2015, ou seja, tentou-se conciliar em um mesmo texto elementos de bases epistemológicas que são distintos, distorcendo o entendimento sobre a formação de professores que foi construído nos últimos tempos como: “a articulação com a educação básica, a pesquisa como princípio formador, a interdisciplinaridade, o pensamento crítico-reflexivo e diálogo com as dinâmicas locais por entender a educação enquanto uma prática sistemática, integrada e democrática” (UFPel, 2024, p.1); o segundo equívoco apontado pela comissão, é a manutenção do proposto na Resolução nº 02/2019, na qual estabelece que os projetos pedagógicos sejam organizados por núcleos. Algo já discutido e consensuado que se trata de uma proposta duvidosa, uma vez que, ao invés de propor que cada instituição elabore seu projeto a partir de suas especificidades e saberes, busca um modelo único de formação. Outros equívocos são apontados, como:

a nova Resolução enfraquece o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais em formação, pois propõe a superficialidade de currículos com base no aproveitamento de experiências anteriores sem estabelecer parâmetros políticos pedagógicos para a validação dela; há a redução do papel formador do estágio devido à associação entre teorias e práticas pedagógicas; propõe o esvaziamento do pensamento crítico em detrimento de uma concepção de formação como uma “capacitação para dar aula”; esvazia o sentido de curricularização da extensão previsto na Resolução 07/2018; suprime a dimensão da gestão educacional; e valoriza uma ideia de competência para a concorrência, e não para a colaboração (UFPel, 2024, p. 2).

Desse modo, o documento decepciona, uma vez que se esperava avanços e, nota-se, retrocessos. Temáticas como educação inclusiva, educação indígena, educação bilíngue de surdos, educação ambiental, dentre outras, são pouco detalhadas. Para a Comissão das Licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas, a Resolução nº 4/2024 em si, apresenta afinidade com as grandes empresas educacionais privadas e é dotada de pouquíssima criticidade, especialmente por não apresentar uma reflexão sobre o negacionismo científico e como isso reverbera em sala de aula.

Assim, repete-se alguns equívocos cometidos na elaboração e execução da Resolução nº 02/2019. Pode-se dizer que a Resolução atual é um documento desatento quanto às especificidades regionais, pouco debatido, atrelado a uma concepção tecnicista de formação de professores e distanciado de um projeto de estado. Portanto, permanece, o processo de idas e vindas a concepções formativas que, por vezes, contribui bem mais para engessar a atuação prática desses profissionais do que para dar-lhes capacidade de autonomia, de domínio da profissão, de impulso a um desenvolvimento profissional livre e crítico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em qualidade na educação remete, de imediato, à qualificação, à formação dos professores, tendo em vista que essa qualidade resulta, em grande medida, do trabalho desenvolvido por esses profissionais. Sendo assim, a ideia de qualidade deve, antes, centrar-se nessa formação, na estrutura, no currículo e nas proposições pedagógicas que a definem. Para que se vislumbrem resultados a partir do fazer docente, faz-se necessário, inicialmente, que se ofereçam condições significativas para a compreensão, a autonomia e os domínios teórico e prático desse fazer.

Como observou-se, no cenário educacional brasileiro essa condição não se constituiu a base formativa de seus profissionais ao longo do tempo. Independentemente da instituição ou modelo formativo, o que se pode verificar, a partir dos dados históricos apontados, é uma influência política muito determinante, sobrepondo-se expressivamente às demandas intimamente educacionais e disso resultando proposições nem sempre condizentes com a qualidade anunciada.

Esse processo de idas e vindas na criação e estabelecimento de instituições, na proposição de currículos de caráter mais ou menos pedagógicos, de legislações que ora representavam pequenos avanços, ora grandes retrocessos, assim como de efetivos distanciamentos entre teoria e prática, com relativa preponderância desta, expressa a ausência de compromisso especificamente com a qualidade formativa dos professores.

O avanço precisa ser contínuo e com foco no direcionamento dos fatores positivos alcançados, algo bastante distinto do que se pode verificar no contexto histórico da formação docente no país. Nesse contexto, observa-se que, se um ou outro fato propiciou progressos, como ocorreu com as proposições

da LDB nº 9.394/96, as suas efetivações acabaram sendo alvo de distorções que permitiram, mais uma vez, que as políticas de governo se sobrepusessem às educacionais, conforme ocorrera em muitas situações.

A realidade então demonstrada, como um todo, expõe seu coroamento mais recentemente com as Resoluções de números 02/2015 e 02/2019, quando os conteúdos destas expressam, significativamente, proposições opostas, direcionamentos distintos, ao se pensar no trabalho a ser desenvolvido, na autonomia a ser assumida e no conhecimento a ser construído pelos professores em seus processos formativos e, mais, em seus percursos profissionais. Se a primeira visou o atendimento ao clamor por uma formação realmente compatível com a qualidade almejada para a educação; a segunda, por sua vez, retrocede, propondo novamente o estabelecimento de bons transmissores de conteúdos, executores de práticas e desenvolvedores de competências e habilidades então, por outrem, estabelecidas como necessárias.

Além dessas duas resoluções, a Resolução atual nº 4/2024, se mostra com significativos equívocos que revelam mais um retrocesso na área. Lamentável que o sinônimo de qualidade na educação permaneça afiliado a mercantilização educacional, mas esse é o quadro que a educação no Brasil vem pintando nos últimos anos e, parece, ainda irá perdurar.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, R. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: permanências e rupturas decorrentes das dinâmicas sociais e da legislação do magistério. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.43, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 4024/61. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961.

BRASIL, ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.6892/71. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf). Acesso em fev 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível: em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em março 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em fev. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4/2024** de 29 de maio de 2024. disponível em: [https://undime.org.br/uploads/documentos/php1t8te9\\_65a035d0e96d8.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/php1t8te9_65a035d0e96d8.pdf). Acesso em maio 2024.

LINO, L. A. **Live - Reunião do Colégio de Pró-Reitores** – COGRAD/ANDIFES. 14/07/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x2RvUOB3mPk>. Acesso em 14 de jul, 2020.

LOPES, S. de C. **Oficina de mestres: história, memória e silêncio sobre a escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)** - Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho Científico**: ed. 6, editora: Atlas S.A. São Paulo, 2001.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese da profissão e desenvolvimento docente. In: **Revista Teoria e Educação**. n. 4, Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo de Vargas. In: Bomeny, H. (org.). **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr, 2009.

SOUZA, R. F. de. **Tempos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. - São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1998.

TANURI, L. História da Formação de Professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago, 2000.

TORRES, M. de O. Formação de professores: abordagem histórica e políticas curriculares. In: **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 8, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2019 - ISSN 2238-8346 57. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/48797-Texto%20do%20artigo-201330-1-10-20190520.pdf. Acesso dia 11 agosto de 2020.

UFPEL, Campus Anglo. Comissão das Licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**: por uma política multidimensional, baseada na interdisciplinaridade, na pesquisa, no pensamento crítico-reflexivo e mais próxima das escolas. 2024. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/pedagogia/2024/03/05/diretrizes-curriculares-nacionais-para-formacao-inicial-em-nivel-superior-de-profissionais-do-magisterio-da-educacao>

-escolar-basica-por-uma-politica-multidimensional-baseada-na-interdisciplinari-  
dad/. Acesso em 06 abril 2024.

VILLELA, H. A primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a instituciona-  
lização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S., FREITAS, A. B.  
DE.; LOPES, A. C. (orgs). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**.  
Campinas, SP: Alínea, 2008.

VILLELA, H. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. et al.  
**500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica., 2002.

VOLSI, M. E. F. Políticas para formação de professores da educação básica em  
nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos pro-  
fissionais do magistério. In: **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS**.  
Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de 2016. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_6/6-015.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf). Acesso dia 11 ago. de  
2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.034

# O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS TECITURAS DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/ MG

Víviám Carvalho de Araújo<sup>1</sup>

Marlúcia Corrêa Soares<sup>2</sup>

Eliza Kelly Grosman Amorim<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar uma política de formação de professoras da rede municipal de Juiz de Fora/MG, por meio do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), implementado em 2023. A pesquisa se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e na perspectiva dialógica-discursiva de Bakhtin, enfatizando o papel central da linguagem na formação dos sujeitos. Primeiramente, o artigo explora o campo consolidado de políticas, pesquisas e legislações relacionadas à Educação Infantil, ressaltando a importância de assegurar uma infância com direitos garantidos e estabelecidos. Em seguida, discute as especificidades da formação de professoras que atuam na primeira etapa da Educação Básica e apresenta o curso LEEI, destacando os impactos dessa política de formação para as profissionais das creches parceiras e das escolas municipais. Os encontros formativos ocorreram entre fevereiro e dezembro de 2023, adotando uma metodologia que integra ciência, arte e vida. Durante esse período, foram realizadas atividades como estudos teórico-práticos, tertúlias e oficinas literárias. Nas considerações finais, a análise dos questionários de entrada e saída respondidos pelas 311 professoras participantes oferece um panorama dos desafios e das potencialidades na implementação dessa

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, [viviamc@gmail.com](mailto:viviamc@gmail.com)

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, [marluciacorreasoares7@gmail.com](mailto:marluciacorreasoares7@gmail.com)

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, [elizakellyga@gmail.com](mailto:elizakellyga@gmail.com)

política de formação, cujo foco é aprimorar as práticas pedagógicas relacionadas à apropriação da linguagem oral, leitura e escrita com bebês e crianças na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação de Professoras; Oralidade, Leitura e Escrita.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar uma política de formação de professoras da rede municipal de Juiz de Fora/MG com a oferta do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), implementado no ano de 2023. Inicialmente, discorreremos sobre a política de Educação Infantil no Brasil, que nas últimas décadas conquistou e consolidou seu espaço na representação social, no discurso político, no planejamento e na legislação.

A Educação Infantil é um direito de toda criança a partir do nascimento e um dever do Estado, possuindo importantes políticas públicas pautadas na concepção de criança cidadã e sujeito de direitos, dentre eles, o direito à Educação. A Educação Infantil é considerada um direito social das crianças desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), sendo possível afirmar que a criança tem um lugar central, sendo compreendida como cidadã e como sujeito de direitos desde o seu nascimento. A Educação Infantil é regulamentada como primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A função sociopolítica da Educação Infantil passa, principalmente, pelo compromisso do Estado com a responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Sobre a função sociopolítica, a discussão acerca do acesso e qualidade são fundamentais. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), definem as concepções de criança e de currículo, o papel sociopolítico e pedagógico da Educação Infantil, as experiências de aprendizagem e a avaliação. As referidas Diretrizes definem dois eixos em torno dos quais se criam e se organizam as experiências de aprendizagem e a convivência na Educação Infantil - as interações e as brincadeiras.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) as práticas que estruturam o cotidiano das instituições devem ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, devendo considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. As Diretrizes enfatizam uma visão de criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas coti-

dianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

O currículo deve ser orientado por práticas sociais e culturais, e sua efetivação está intrinsecamente ligada à atuação docente. Para que esse processo garanta um atendimento educacional de qualidade para bebês e crianças, é imprescindível que as professoras disponham das condições necessárias para o exercício de seu trabalho pedagógico, o que inclui, de maneira essencial, o direito à formação continuada.

Considerando que o município, através da Secretaria de Educação, é responsável pela oferta da Educação Infantil, faz-se necessárias ações que contemplem a dimensão da qualidade dessa oferta, implementando políticas de formação continuada de professoras, com foco no fortalecimento da identidade dessa etapa da educação. Nessa trajetória, a Secretaria de Educação tem o papel de promover a formação continuada de professoras, considerando, em suas propostas formativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais. Assim, no ano de 2023, o município de Juiz de Fora realizou a oferta do Curso de aperfeiçoamento profissional Leitura e Escrita na Educação Infantil, com vagas direcionadas a todas as profissionais da Educação Infantil das Escolas Municipais e Creches Parceiras.

O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), se constituiu numa formação realizada por meio de uma parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Juiz de Fora.

O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)<sup>4</sup> é um projeto construído a partir de pesquisas e estudos com especialistas da área, e tem como objetivo contribuir com a formação de professoras da Educação Infantil, cuja temática centra-se na discussão em torno da apropriação das múltiplas linguagens, considerando-se as especificidades da primeira infância e o direito de bebês e crianças à apropriação da linguagem oral, cultura escrita e literatura, assegurando práticas adequadas e coerentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

4 O material do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil encontra-se disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Nunes, Baptista e Corsino (2023), a elaboração do LEEI contou com especialistas das áreas de linguagem, alfabetização e Educação Infantil para a formulação da proposta do curso e para a elaboração do material didático que é composto por um caderno de apresentação, oito cadernos temáticos e um encarte. Especialistas e professoras da Educação Infantil em exercício também contribuíram com uma leitura crítica do material, o que permitiu ampliar o diálogo com as pesquisadoras, trazendo uma maior unidade de sentido para o material.

O LEEI trata da complexidade do trabalho com bebês e crianças, aportando experiências diversificadas de práticas na Educação Infantil, e, em seu conteúdo, aborda temas fundantes para o trabalho nessa etapa, tais como: docência na Educação Infantil; infância e linguagem; linguagem oral e linguagem escrita; brincadeiras e interações; literatura infantil; bebês e crianças como autoras e leitoras; currículo e linguagem; livros infantis, espaços, acervos e mediações; diálogo com as famílias. A escolha teórico-metodológica para a elaboração do material foi pautada numa articulação entre ciência, arte e vida, trazendo o conceito desses três campos da cultura humana como unidade. Nessa busca por uma unidade de sentido, propõe-se que as professoras possam relacionar conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com seu cotidiano na Educação Infantil.

Os pressupostos da Teoria Histórico Cultural de Vigotski (1998) e a perspectiva dialógica-discursiva de Bakhtin (2003) ancoram o estudo, pautados no papel da linguagem na constituição dos sujeitos. A abordagem histórico-cultural, destacadamente com base nos pensamentos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, bem como de Lev Vygotsky, embasam a perspectiva teórica da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, a partir da ideia central de que os seres humanos se constituem através da linguagem. As práticas docentes, entendidas aqui como atividades concretas, historicamente e socialmente situadas, transformam tanto os contextos quanto as próprias professoras, funcionando como o “lugar da experiência constitutiva do ‘eu’” (OLIVEIRA, 2010, p. 211). Como afirmou Vygotsky, “a atividade realiza a vida” (PRESTES, 2012, p. 19), pois conecta o sujeito ao mundo, sendo por meio da atividade simbólica que a consciência emerge.

A concepção dialógica da linguagem, em Bakhtin, tem na interação verbal sua categoria básica, entendendo-a como o principal elemento de constituição do sujeito. Isso porque o mundo nos chega pela palavra do outro, num processo de apropriação de significados que molda nossa vida cotidiana. O sujeito, enquanto se forma, também se transforma, já que os contextos históricos oferecem repertórios de discursos que refletem e refratam o cotidiano. Bakhtin vê a educação como uma experiência humana que envolve ciência, arte e vida. A prática pedagógica, nessa perspectiva, torna-se um ato dialógico e responsivo, com o potencial de transformar o sujeito e a coletividade através da inter-relação entre conhecimentos, saberes e a responsabilidade mútua que temos uns com os outros.

Pautado nessa concepção teórico-metodológica ancorada na unidade de sentido entre ciência, arte e vida, o curso foi implementado na modalidade híbrida, com carga horária de 120 horas, com estudos teórico-práticos, vivenciados de forma on-line, por meio da plataforma Moodle de ensino a distância e encontros síncronos on-line, por meio da plataforma Zoom. Ocorreram também, mensalmente, encontros presenciais com vivências de oficinas e tertúlias. O curso iniciou-se em março de 2023, tendo o término em dezembro, e foi ofertado para aproximadamente 300 professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras da Educação Infantil de Creches Parceiras e de Escolas Municipais, assim como para equipe técnica de professoras em atuação na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.

Importante enfatizar que a proposta teórica do curso dialoga com o Referencial Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal (JUIZ DE FORA, 2021), e com a proposta pedagógica da rede municipal LêMundo (JUIZ DE FORA, 2022) que traz, embasada nos conceitos de Paulo Freire (2003), uma concepção de leitura como uma prática social indispensável para a completude humana, para a produção de linguagem e de sentidos.

A estrutura do curso contou com uma coordenação geral e uma adjunta<sup>5</sup>, uma coordenadora local, sete coordenadoras de tutoria e 14 tutoras de formação. As professoras/cursistas inscritas foram organizadas em 14 turmas, que receberam cada uma nomes de escritoras (es) escolhidos por elas.

5 A Coordenação Geral e Adjunta do LEEI foi exercida respectivamente pelas Professoras Mônica Correia Baptista, da Universidade Federal de Minas Gerais e pela Professora Hilda Aparecida Linhares da Silva, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ao longo da implementação da formação, foram realizados quatro Seminários presenciais. As oficinas, num total de quatro, também foram presenciais e trataram de temas como: Infâncias, Memórias e Literatura; As crianças e os livros; Bibliodiversidade; Relatos orais: experiências compartilhadas.

O curso teve como proposta a vivência de Tertúlias Literárias com objetivo de compartilhar experiências com a literatura, tratando com liberdade os textos literários lidos e, nas trocas de experiências entre leitoras, tecer outras narrativas. As Tertúlias Literárias foram organizadas com intuito de ampliar o repertório cultural das cursistas e incentivá-las a conhecer diversos(as) autores(as) da literatura brasileira. Na perspectiva desta formação, para que as professoras formem leitores, é imprescindível que elas considerem suas próprias relações com a leitura e a escrita. Ao longo do ano, foram vivenciadas três Tertúlias, com as seguintes temáticas: Tertúlia 1, *Indez Bartolomeu Campos de Queiroz*; Tertúlia 2, *Contos de Conceição Evaristo*; Tertúlia 3, *O Homem que lia pessoas*, de João Anzanello Carrascoa.

Os encontros síncronos a distância foram pautados nos materiais dispostos nos cadernos, que são estruturados em oito módulos: Módulo 1 - “Ser docente na Educação Infantil entre o ensinar e o aprender”; Módulo 2 - “Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem”; Módulo 3 - “Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações”; Módulo 4 - “Bebês como leitores e autores”; Módulo 5 - “Crianças como leitores e autores”; Módulo 6 - “Currículo e linguagem na Educação Infantil”; Módulo 7 - “Livros infantis: acervos e espaços”; e Módulo 8 - “Diálogos com as famílias: a leitura dentro e fora da escola”.

(Encontro de acolhimento às cursistas, conduzido pela professora Hilda Aparecida Linhares da Silva, da Universidade Federal de Juiz de Fora - Secretaria de Educação de Juiz de Fora/ 2023)



Para reforçar a importância deste processo formativo na Educação Infantil, trouxemos o excerto do relato de duas formadoras:

*“Em todas as unidades, leva-se em conta que professoras, bebês e crianças têm conhecimentos e experiências que precisam ser considerados. Assim, os textos buscam estabelecer diálogo entre os sujeitos envolvidos – bebês, crianças, professoras e famílias e as teorias que informam sobre o processo de apropriação das linguagens pelas crianças. As produções originais de autores(as) que compõem a literatura fundamental da área/tema são objeto de referência para possibilitar o acesso das professoras e contribuir para sua autonomia acadêmica e profissional”. (Relato de uma professora formadora do LEEI no ano de 2023)*

*“Para mim, é impossível compartilhar minhas reflexões sem pensar no que o nosso Mestre Paulo Freire ensinou: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina”. É claro que assumi o desafio de ser tutora do curso sabendo que tinha construído saberes práticos e teóricos a respeito do que o LEEI defende em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação Infantil. Todavia, ao longo do percurso, fui percebendo a necessidade de ampliar minha compreensão a respeito de alguns conceitos de forma que conseguisse partilhar com as cursistas relacionando-os aos saberes práticos apresentados por elas”. (Relato de uma professora formadora do LEEI no ano de 2023)*

## METODOLOGIA

Conforme já tratado na seção anterior deste artigo, os pressupostos da Teoria Histórico Cultural de Vigotski (1998) e a perspectiva dialógica-discursiva de Bakhtin (2003) ancoram a concepção teórico-metodológica do LEEI, e, nessa perspectiva, essa concepção metodológica foi utilizada na proposta da elaboração dos questionários de entrada e saída das cursistas, assim como na análise que foi realizada do material produzido a partir da escuta dessas profissionais que realizaram o LEEI no ano de 2023.

Aplicou-se questionários de entrada e saída respondidos pelas professoras que participaram da formação, e, a partir desse material, teceu-se apontamentos dos desafios e possibilidades da implementação desta política de formação que teve como objetivo qualificar as práticas quanto a apropriação da linguagem oral, leitura e escrita junto aos bebês e crianças da Educação Infantil.

Para produção de um diagnóstico inicial do curso foi elaborado um instrumento de avaliação na forma de um questionário, respondido pelas professoras cursistas quando ingressaram na formação. Esse instrumento foi adaptado aos

diferentes perfis de cursistas, tendo sido respondido por: 235 professoras da Educação Infantil, com atuação em Creches e Escolas Municipais; duas professoras responsáveis por salas de leitura; 17 professoras, técnicas que atuam na Secretaria de Educação.

Em relação ao questionário de avaliação final das ações do LEEI no município de Juiz de fora no ano de 2023, o mesmo foi aplicado em três formatos distintos, face às especificidades da atuação profissional das cursistas, a saber: (i) instrumento direcionado às professoras regentes e às professoras responsáveis por salas de leitura; (ii) instrumento direcionado às coordenadoras pedagógicas e às técnicas da Secretaria e Educação de Juiz de Fora; (iii) gestoras de instituições que atendem à educação infantil. O instrumento foi composto pelas seguintes seções: (i) Dados sobre as condições tecnológicas das cursistas para acesso aos conteúdos do curso; (ii) avaliação das cursistas em relação às diferentes ações e recursos pedagógicos do curso; (iii) avaliação das cursistas sobre os impactos da formação do LEEI para suas atividades profissionais.

Para efeito de análise e discussão dos dados, neste texto, optamos pelo recorte que irá tratar dos dados produzidos a partir da avaliação final das ações do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil realizado pelas cursistas professoras regentes e responsáveis pelas salas de leitura. Essa discussão será apresentada na próxima seção.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, trataremos sobre o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil e os seus desdobramentos na formação das profissionais das Creches Parceiras e Escolas Municipais de Juiz de Fora, tendo como foco os dados produzidos a partir da avaliação final das ações do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil realizado pelas cursistas.

Os dados apresentados nessa seção, são frutos da produção de um relatório final da implementação do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil no município de Juiz de Fora, sistematizados pelas coordenadoras do curso e disponibilizado à Secretaria de Educação ao término da formação. Assim, no recorte feito para esse artigo, apresentaremos dados gerais da avaliação das cursistas professoras regentes e responsáveis pelas salas de leitura, apresentando algumas considerações e análises desses dados gerais, focando, especialmente nesse texto, nos seguintes aspectos: repercussões dos materiais e atividades do

curso para a melhoria da prática, repercussões da formação do LEEI para a prática pedagógica das professoras e por fim, as condições das professoras para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Em relação à quantidade de respondentes, considerando-se o número de concluintes do curso, que foi de 311 cursistas, foram obtidas avaliações finais de um total de 204 cursistas (65,59% das concluintes), divididas pelas seguintes categorias: 146 professoras regentes e responsáveis por salas de leitura; 35 técnicas da SE e coordenadoras pedagógicas; 23 gestoras.

Sobre as repercussões dos materiais e atividades do curso para a melhoria da prática pedagógica, as cursistas deveriam atribuir uma nota de 1 a 5 às seguintes possíveis contribuições da formação para a melhoria de sua prática pedagógica: promover a reflexão sobre a natureza e especificidade da docência na Educação Infantil; ampliar conhecimentos e aprofundar conceitos e formulações teóricas sobre leitura e escrita na Educação Infantil; promover a reflexão sobre as práticas educativas; articular os conhecimentos teóricos com manifestações artísticas – poesia, contos, letras de música, reproduções de obra de arte, fotografias, etc. – e com o trabalho junto às crianças; tratar das especificidades do trabalho com as crianças; promover a análise do contexto de trabalho; inspirar e estimular a construção de novas práticas pedagógicas.

(Registro da formação Módulo 1 do LEEI: “Ser docente na Educação Infantil entre o ensinar e o aprender”, 2023)



A contribuição que obteve a menor média ponderada foi a promoção da análise do contexto de trabalho (4,88), enquanto a que alcançou a maior média foi a articulação entre os conhecimentos teóricos e as manifestações artísticas — como poesia, contos, letras de músicas, reproduções de obras de arte e fotografias — em conjunto com o trabalho desenvolvido junto às crianças (4,91).

Sobre as repercussões da formação do LEEI para a prática pedagógica das professoras, as cursistas deveriam atribuir uma nota de 1 a 5 à avaliação que fazem de alguns aspectos segundo os quais a formação no curso LEEI pudesse ter impactado a sua prática pedagógica. Neste caso, a nota 1 expressava contribuições muito significativas; a nota 2, contribuições significativas; a nota 3, contribuições pouco significativas, a nota 4 não sei avaliar e a nota 5 não trouxe contribuições. Esses aspectos, sintetizados em assertivas, assim como as médias ponderadas das notas a eles atribuídas pelas professoras, são apresentados a seguir:

- Tenho mais facilidade para planejar as experiências/propostas/atividades às crianças: 2,04;
- Considero mais o que as crianças expressam/dizem e trazem: 2,05;
- Altero meu planejamento em função do que observo nas crianças ou do que elas dizem: 2,03;
- Minhas práticas estão mais dialógicas e contextualizadas: 2,08;
- As experiências/ propostas/atividades que desenvolvo com as crianças têm proporcionado mais as interações — espaços e tempos de fala e escuta — e brincadeiras: 2,03;
- Estou mais atenta às características das crianças, às diferenças entre elas, bem como às suas demandas: 2,01;
- Favoreço mais a participação de todas as crianças: 2,03;
- Tenho promovido mais experiências/ propostas/ atividades com livros de literatura, tais como contação e leitura de histórias e oportunidades para o contato das crianças com livros: 1,97;
- Tenho mais iniciativa em apresentar propostas de melhorias na instituição: 2,21;
- Participo mais dos trabalhos coletivos da instituição: 2,10;
- Envolve mais as famílias nas atividades que ocorrem na instituição: 2,23;
- Socializo os conhecimentos e experiências vividos no curso: 2,09;

- Leio mais livros de literatura: 2,13;
- Sinto-me mais valorizada como professora: 2,10;
- Sinto-me mais satisfeita com meu trabalho como professora de Educação Infantil: 2,01.

Foi possível perceber que a “promoção de mais experiências com o uso de livros de literatura” foi o aspecto para o qual as professoras identificam uma maior contribuição da formação recebida no LEEI para sua prática pedagógica, sendo aquele no qual a média ponderada 1,97 expressa uma avaliação entre “contribuições muito significativas” e “contribuições significativas” à prática pedagógica das docentes.

(Registro de organização dos espaços para promoção experiências com o uso de livros de literatura em uma Creche Parceira, 2023)



Percebe-se, portanto, que a avaliação das professoras é a de que o LEEI cumpriu um objetivo importante de sua proposta de formação, qual seja o de ampliar o repertório cultural das professoras e sua familiaridade com textos literários. Em contrapartida, um maior envolvimento das famílias nas atividades que ocorrem na instituição recebeu a média ponderada 2,23, o que expressa uma avaliação mais próxima à percepção de que as experiências do curso foram significativas. Observa-se que a relação com as famílias foi o aspecto apontado como de mais difícil alcance pelas professoras em seu questionário de entrada no curso.

Sobre as condições das professoras para o trabalho com a leitura e a escrita, as cursistas foram solicitadas a avaliar as condições de trabalho da instituição onde atuam, marcando o seu nível de concordância com algumas afirmações, na seguinte gradação:

1. Discordo totalmente;
2. Discordo;
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente.

As afirmações avaliadas, assim como a média ponderada da avaliação das professoras, foram as seguintes:

- Existe, na minha sala de atividades, diversidade de livros informativos, de literatura e outros materiais de leitura que possuem riqueza de temáticas, tamanhos, cores, formas e texturas, para uso dos bebês e das crianças: 3,69;
- Os ambientes são organizados com oferta diversificada de materiais (tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros dentre outros) que favorecem o trabalho com as múltiplas linguagens: 3,77;
- As salas de atividades estão organizadas em diferentes áreas de interesse (cantinhos) equipadas de modo a favorecer atividades diversificadas de forma simultânea: 3,75;
- A organização do tempo e do espaço permite que atividades diversas aconteçam, de forma simultânea, dentro da sala de atividade: 3,85;

- A decoração e os materiais, na organização dos ambientes, respeitam e representam a diversidade humana e cultural, a autoria e a expressão dos bebês e das crianças: 4,17.

Observa-se que o posicionamento das professoras em relação à maioria das afirmações se aproxima da concordância, sendo que, no que concerne à decoração dos ambientes, a média ponderada se encontra entre a concordância e a concordância plena com a afirmação. É possível perceber ainda que a questão do acervo – diversidade de materiais de leitura – foi a assertiva com média ponderada das avaliações mais baixas, sendo este também o aspecto apontado como mais problemático no questionário de entrada respondido pelas professoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui apresentada apontou ser a Educação Infantil um campo de pesquisa, de legislação e de políticas públicas já consolidado. Isso implica em uma grande responsabilidade dos gestores em relação à formação continuada dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, considerando principalmente as especificidades que o trabalho com a Educação Infantil requer.

Nessa direção, Nunes, Corsino e Kramer (2011) destacam que atuar em creches e pré-escolas requer dos profissionais conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, aspectos curriculares e pedagógicos, bem como a função cultural e social das instituições de Educação Infantil, todos fundamentais para a elaboração das propostas pedagógicas.

Ademais, com a crescente afirmação dos direitos das crianças e expansão da Educação Infantil que tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, com os avanços das normativas legais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL 2009; BRASIL, 2014), que regulamentam a primeira etapa da Educação Básica, torna-se urgente assegurar a centralidade da formação de professores como direito dos profissionais. Nessa perspectiva, Kramer (2005, p.224), ressalta que:

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos

de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar.

Assim, considerando esse compromisso para com a política de formação de professores, no ano de 2023, foi implementado em Juiz de Fora o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, sendo ofertada vagas para as profissionais de todas as Creches Parceiras e Escolas Municipais.

Compreendemos que o LEEI constituiu-se como uma importante ação de implementação da proposta curricular e de fortalecimento da identidade da Educação Infantil do município ao tratar, de forma aprofundada e em articulação com a prática, de conceitos fundamentais para o trabalho na Educação Infantil, tais como currículo, infância, leitura e escrita, aprendizagem e desenvolvimento, cultura, linguagem, docência, interação, literatura, entre outros.

Em relação a uma avaliação da implementação do curso tendo como referência as questões evidenciadas na seção dos resultados e discussão, consideramos, para a escrita desse artigo, um recorte dos dados e categorias produzidos a partir do instrumento de avaliação final respondido pelas professoras/cursistas. Sobre os quesitos analisados, podemos considerar que houve uma boa avaliação das cursistas em relação aos aspectos abordados pelo instrumento, o que aponta para a percepção de que a frequência ao curso LEEI impactou de forma significativa a atuação profissional das professoras.

Importante destacar em relação à implementação do LEEI no município, é a percepção das professoras ao apontarem a contribuição do curso na promoção de experiências com o uso de livros de literatura. Isso reforça o papel fundamental do LEEI que é o de ampliar o repertório cultural das professoras, assim como sua familiaridade com textos literários. Sobre as condições das professoras para o trabalho com a leitura e a escrita nas instituições onde atuam, percebe-se que um dos desafios ainda a serem enfrentados diz respeito à questão da diversidade de acervo de literatura.

No que se refere a dimensão estética da formação a partir da vivência das tertúlias literárias e oficinas, observou-se que essas práticas possibilitaram a ampliação do contato com a literatura das docentes, ressaltando também a organização dos ambientes durante os encontros presenciais, o que vai ao encontro de uma das premissas do LEEI, que é de ampliar o repertório cultural e estético das professoras.

As cursistas identificam mudanças significativas em suas práticas a partir da frequência no curso, o que é indicativo que a formação cumpre seu papel de melhor qualificar o trabalho com a leitura e a escrita que se realiza nas creches e pré-escolas da cidade de Juiz de Fora.

Ao buscar estabelecer políticas de formação de professoras fundamentadas em um trabalho crítico e reflexivo, avançamos para garantir às profissionais o direito à formação continuada. Lembramos, mais uma vez, como essa garantia é essencial para que suas práticas se tornem cada vez mais qualificadas, beneficiando, assim, os bebês e crianças da Educação Infantil no município. Este artigo apresentou, portanto, a importância de um currículo que valorize as práticas sociais e culturais, a necessidade de um ambiente de formação que promova o desenvolvimento contínuo das professoras e a relevância da articulação entre teoria e prática. Espera-se que as ações aqui discutidas não apenas contribuam para a formação profissional, mas também para a construção de uma educação mais inclusiva, que reverbere em práticas qualificadas junto aos bebês e crianças do município.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CNE/CEB 20/2009. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2009. Seção 1, p. 14-15.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Edição Extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. 1. ed. Brasília, DF, 2016.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Três Artigos que se Completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora - Educação Infantil**. 2021. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/2021/educacao\\_infantil.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2021/educacao_infantil.pdf). Acesso em: 12 set 2024.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **LêMundo – Proposta Pedagógica do Município de Juiz de Fora**. Caderno 1. 2022. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/proposta-pedagogica-le-mundo2022.pdf>. Acesso em: 06 set 2024.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. **Infância e Crianças de 6 Anos: Desafios das Transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: contribuições para uma política de formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-16, 30 jun. 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/723>. Acesso em: 10 set 2024.

OLIVEIRA, W. A prática da colaboração crítica: uma realidade possível na atividade docente. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 209-223, jan./jun. 2010.

PRESTES, Z. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

RELATÓRIO FINAL DO CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL LEEI JUIZ DE FORA/EDIÇÃO 2023. Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.035

# STORYTELLING E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Jéssica Jerlane Ferreira da Silva Barreto<sup>1</sup>  
Célia Maria de Araújo<sup>2</sup>

## RESUMO

Na educação, incentivar a leitura e aprimorar a escrita dos alunos é um desafio. Estudos indicam uma queda significativa no número de leitores, especialmente em adolescentes. Diante disso, torna-se essencial criar abordagens inovadoras para elevar os índices de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é desenvolver uma proposta, com uso da metodologia ativa *storytelling*, associada a tecnologias e plataformas digitais, para ser desenvolvida em sala de aula, no Ensino Fundamental, Anos Finais. A metodologia proposta envolve uma oficina aplicada em uma escola pública com alunos do 9º ano. A oficina é estruturada em cinco encontros, os quais ocorrerão no horário das aulas de português da turma e contará com a colaboração do professor efetivo da escola. Em cada encontro da oficina os alunos farão uso de técnicas de *storytelling* para realizar atividades de interpretação e produção de textos. Em relação à formação da base teórica que estrutura a condução deste trabalho, há discussões sobre temáticas a respeito de ensino da língua portuguesa: leitura e escrita, narrativas transmídias, *storytelling* como estratégia de ensino e tecnologias e plataformas digitais no ensino básico. Espera-se que os resultados obtenham métricas comparativas das atividades propostas, destacando seus

1 Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [00jessicasilva@gmail.com](mailto:00jessicasilva@gmail.com);

2 Doutora em Educação e Tecnologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [celyaraujo13@gmail.com](mailto:celyaraujo13@gmail.com).

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado "**Storytelling e microlearning no desenvolvimento da leitura e escrita**: uma proposta de inovação para o Ensino Fundamental".

principais desempenhos e avaliando os efeitos do uso do *storytelling* e das tecnologias digitais na prática de leitura e de escrita entre adolescentes.

**Palavras-chave:** Inovação, *Storytelling*, Leitura, Escrita, Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

As habilidades de leitura e de interpretação de textos são essenciais para o desenvolvimento intelectual, social e cultural do Brasil. Contudo, as dificuldades de leitura e, conseqüentemente, de escrita sempre foi um problema preocupante no país, o qual se apresenta em diversas áreas da sociedade e tem impactos profundos, principalmente, na educação, na economia e na formação cidadã. Nesse sentido, de acordo, com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais era de 5,6%. Embora esse número tenha diminuído em relação a 2019, no qual a taxa era de 6,1%, representando uma redução de mais de 490 mil analfabetos, ainda é um número expressivo. Além disso, lida-se com o analfabetismo funcional: saber decodificar o idioma não significa de fato saber ler e interpretar. Milhares de pessoas são tecnicamente alfabetizadas no país, contudo, não compreendem o que leem (Navarro, 2021; Araújo, 2022). Isso é recorrente em sala de aula, principalmente quando os alunos recebem comandos escritos ou nos dias de provas, quando muitos estudantes não compreendem o que está sendo solicitado nos enunciados das questões.

Muitas são os motivos que contribuem para esse déficit, como: a desigualdade social, a qual dificulta o acesso à leitura; dificilmente famílias de baixa renda possuem condições de adquirir livros, acessar bibliotecas bem equipadas ou livros digitais; a infraestrutura educacional precária, muitas escolas públicas do país não possuem bibliotecas, não têm recursos suficientes para a aquisição de livros e faltam programas de estímulo à leitura; a falta de incentivo familiar, em diversos lares brasileiros não há o hábito de ler, o qual pode não ter sido construído por falta de tempo dos pais, ausência de instrução e de livros disponíveis, entre outros fatores; a ausência de um ensino de qualidade, que dê atenção à importância da leitura e da escrita. Esses são alguns exemplos, e eles geram como conseqüências alunos com baixo nível de leitura e dificuldade de escrita em todas as disciplinas, considerando que a leitura é uma habilidade transversal.

Além disso, há limitações na formação cidadã, visto que isso atrapalha o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da capacidade de reflexão acerca das questões sociais. Sem essas habilidades, o cidadão pode não se engajar em assuntos que afetam seu meio social, além de, inclusive, não buscar informações sobre esses assuntos. Ademais, a falta de leitura, aliada à dificuldade de escrita, pode limitar também as oportunidades de emprego e de crescimento

profissional, tendo em vista que compreender, interpretar, produzir textos e se comunicar de maneira eficaz é fundamental em muitas profissões.

Os alunos vão todos os dias à escola, porém uma parte deles não se compromete com uma leitura de mais de um parágrafo e não param para pensar na sociedade em que vivem e os problemas que a acompanham. Ademais, uma parte significativa dos estudantes realizam pesquisas de forma genérica na internet e as dúvidas e respostas de atividades são feitas, muitas vezes, por inteligência artificial, de forma genérica, isso porque esses jovens querem respostas prontas, rápidas e fáceis (Santaella, 2023). Devido a isso, existe uma dificuldade crítica em interpretar, associar, escrever, expor, posicionar-se. Isso é um ponto, contudo, é necessário discutir também acerca da forma como a leitura e a escrita têm sido tratadas em sala de aula ao longo do tempo, muitas vezes, de maneira que não se conectam com os alunos, de forma que eles não compreendem como o que é ensinado se relaciona com o que eles vivem no dia a dia fora da escola.

Essas situações se tornaram ainda mais preocupantes após a pandemia da Covid-19. De acordo com um relatório produzido pela UNESCO, a pandemia da Covid-19 afetou cerca de 87% das escolas, cerca de 1,5 bilhões de estudantes tiveram que interromper seus estudos presenciais (Tadesse; Muluye, 2020), necessitando direcioná-los para o ensino remoto (UNESCO, 2020). Naturalmente, isso desencadeou o aumento da dificuldade no processo de leitura e escrita para grande parte dos estudantes.

Assim sendo, este trabalho propôs – e propõe – uma metodologia para estimular melhores práticas de leitura e de escrita entre adolescentes, utilizando contribuições do *storytelling* e do uso de tecnologias digitais. A pesquisa foi aplicada em uma escola estadual do município de Natal, no Rio Grande do Norte, a Escola Estadual Doutor Manuel Villaça, localizada na Avenida Miguel Castro, 133 - Lagoa Nova, Natal – RN, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, Anos Finais, em uma das aulas da disciplina de Língua Portuguesa da semana, durante cinco semanas. O professor da escola, responsável pela turma, participou da pesquisa como colaborador.

O objetivo geral deste recorte do estudo foi analisar o uso de uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling* e tecnologias digitais, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Alinhados a esse objetivo geral, pensou-se nos seguintes objetivos específicos: a) explorar o potencial das técnicas de *storytelling* para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, por

meio de uma oficina, com o propósito de facilitar a criação autoral de narrativas e o desenvolvimento das habilidades de escrita; b) examinar o efeito das tecnologias educacionais, como plataformas de animação de vídeos, na interatividade do processo de aprendizagem, visando incentivar os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e a aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita.

Esses objetivos foram pensados levando em consideração a observação de que há uma diminuição substancial no número de leitores, especialmente adolescentes, e, posteriormente, a constatação dessa diminuição por meio de pesquisas nacionais, como a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, promovida pelo Instituto Pró Livro e o Itaú Cultural, despertou o senso de urgência e até responsabilidade em encontrar possíveis soluções inovadoras que amenizem esse problema. Dessa forma, esta pesquisa não é apenas um projeto acadêmico para nós, mas sim um objetivo pessoal também, que reflete valores, interesses e aspirações como educadores e cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade um pouco mais justa.

Nessa perspectiva, os resultados da 5ª edição da mencionada pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2019, promovida pelo Instituto Pró Livro e o Itaú Cultural, a cada quatro anos, apresenta que houve uma diminuição de cerca de 4,6 milhões de leitores no Brasil. A pesquisa informa que o hábito de leitura foi ampliado em crianças entre 5 e 10 anos, porém diminuído, principalmente, em adolescentes a partir dos 14 anos (PROLIVRO, 2020). O que demonstra que, progressivamente, aumenta-se a quantidade de adolescentes que chegam ao fim do ensino fundamental sem habilidades de leitura e de escrita de textos simples. Além disso, outros dados são importantes para entender a necessidade de se pensar em formas de aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes, bem como em estratégias que possam melhorar essa demanda. Nessa ótica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), desde 1990, com intuito de monitorar e aprimorar as políticas educacionais do país, vem apresentando em seus resultados uma piora no índice de aprendizado dos alunos (SAEB, 2023). Algo que afetou notoriamente o processo educacional de jovens foi a pandemia de Covid-19, um estudo realizado por Bof e Moraes (2022) sobre os resultados do Saeb durante os períodos pré e pós-pandemia - analisando os níveis de aprendizado obtidos pelos alunos em cada etapa de ensino - mostrou que o aumento das médias de desempenho ocorreram até

2019 e foi rompido em 2021, período em que houve o decréscimo da proficiência média do corpo discente nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática, em todos os três anos/séries analisados. Consoante o estudo, o 9º ano regrediu à marca atingida em 2017 e os resultados de 2019 que já não eram tão positivos, ficaram ainda piores em 2021. Com isso, esta análise apresenta um pouco do tamanho do desafio existente na educação brasileira e incita a necessidade de pensar e exercer ações que possam, além de melhorar o que já vinha sendo uma dificuldade no ensino, minimizar os impactos negativos do período de pandemia, a fim de contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

Ademais, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o qual avalia o desempenho escolar dos estudantes em diversos países, também apresenta números alarmantes (INEP, 2023). Uma pesquisa realizada por Mota e Corrêa (2021) aponta que os resultados do PISA de 2020 mostraram que 50,1% dos estudantes brasileiros próximos do final da escolaridade básica obrigatória sequer alcançaram o nível mínimo de proficiência em leitura. Logo, esses dados alertam para a necessidade do uso de práticas inovadoras, as quais possam melhorar os referidos problemas relacionados à leitura e, conseqüentemente, à escrita no país. Logo, a necessidade de motivação da leitura no Ensino Fundamental, Anos Finais, é urgente, porque as habilidades de leitura e escrita afetam o desenvolvimento social e profissional dos jovens, além do exercício da cidadania. Desse modo, este trabalho fomenta um estímulo à sociedade, com foco ao público jovem, no desenvolvimento de uma nova proposta de motivação da leitura e da escrita, a qual tem como justificativa acadêmica a insuficiência de estudos relacionados a ela, mostrando-se uma proposta inovadora. Isso porque na base de dados da *Google*, encontrou-se apenas duas publicações alinhadas à proposta deste trabalho.

Em relação à justificativa social deste estudo, ela se associa à necessidade de abordar em sala de aula as habilidades de comunicação essenciais para a participação efetiva dos indivíduos em suas comunidades e na sociedade como um todo e não ter como foco apenas a alfabetização básica. Pensa-se, nesta pesquisa, no ensino integral dos sujeitos, em que se considera habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, conforme proposto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), de forma que os estudantes possam se sentir representados, perceber sentidos no contexto escolar, participar ativa-

mente do ensino e a partir disso não ter suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional limitadas.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se uma abordagem mista, relacionando elementos qualitativos e quantitativos, com base no método procedimental pesquisa-ação. Em relação à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, aliado a isso, o objetivo da pesquisa é exploratório justificando-se pela natureza investigativa e descritiva da pesquisa-ação, em que o pesquisador não apenas observa, mas participa ativamente do processo, como mediador das ações desenvolvidas pelos alunos. A organização da metodologia pode ser vista na Figura 01.

**Figura 01.** Metodologia da pesquisa



**Fonte:** elaborado pela autora.

O método da pesquisa foi baseado na metodologia da pesquisa-ação, com base nos estudos e apontamentos pedagógicos de Thiollent (2011; 2021), no uso de metodologias ativas educacionais (Moran, 2013; Moya, 2017; Fidalgo-Blanco; Tajra, 2021), em especial o uso de *Storytelling* (Van Grils, 2005; Jenkins, 2010; Scolari, 2013) no âmbito da educação. O método procedimental foi escolhido devido à sua estrutura participativa e colaborativa, a qual permite a integração efetiva dos participantes na identificação de problemas, realização de plane-

jamentos de intervenção, implementação de mudanças e a possível avaliação de resultados. Segundo Thiollent (2021), esse método utiliza um conjunto de procedimentos que interligam conhecimento e ação e, com isso, os atores da pesquisa, neste caso os alunos participantes, são impulsionados a agir, a aprender, a transformar e a melhorar, por exemplo, enquanto o pesquisador formula os conceitos e busca informações sobre as situações. Desse modo, tendo em vista a pesquisa-ação como uma pesquisa social que relaciona ação e resolução de um problema coletivo, em que pesquisadores e participantes se envolvem de modo participativo e cooperativo, traçou-se as definições e os objetivos do estudo.

A abordagem metodológica combinou elementos qualitativos e quantitativos para fornecer uma compreensão abrangente e multifacetada do fenômeno estudado. Patias e Hohendorff (2019) afirmam que na pesquisa qualitativa a realidade é diversa e subjetiva e, dessa maneira, as experiências dos indivíduos e suas percepções são úteis e importantes para o estudo, além disso, a realidade é construída em conjunto entre o pesquisador e o pesquisado mediante as experiências individuais de cada sujeito, sendo todos os participantes – pesquisador e pesquisado – influenciados. Nessa perspectiva, os dados qualitativos deste estudo foram coletados por meio de observações e diário de campo da pesquisadora, análise de documentos (fotografias e vídeos da turma nos momentos de produção de atividades e produções textuais diversas) e reflexões dos participantes durante a oficina, registradas no diário de campo e em vídeos, além de questionários com questões discursivas acerca de percepções pessoais dos alunos.

Esses dados qualitativos foram analisados usando técnicas de análise de conteúdo para identificar padrões, temas e significados subjacentes. Para Yin (2016), a abordagem qualitativa precisa ser transparente, logo, a fim de buscar essa transparência, todas as situações vivenciadas com os atores desta pesquisa foram descritas para que sua análise qualitativa seja compreendida por quem tivessem acesso a ela. Seguindo as orientações expressas por Yin (2016), que expressa a necessidade de uma metodocidade na pesquisa qualitativa, o diário de campo da pesquisadora, com suas anotações e reflexões, se enquadra na ideia do referido autor de apresentação e interpretação de dados precisos a partir de um ponto de vista.

Já a abordagem quantitativa, segundo Patias e Hohendorff (2019), a realidade é percebida como única e objetiva, sendo ainda separada do pesquisador e aproximada dele apenas por meio de testes estatísticos e, dessa maneira, o

pesquisador deve assumir uma postura neutra. Essa abordagem se inicia com uma teoria geral e busca, com a pesquisa, testar hipóteses derivadas dessa teoria geral. Nesse sentido, os dados quantitativos deste estudo foram coletados por meio de questionários estruturados antes e depois da implementação da oficina, com o objetivo de quantificar mudanças nas atitudes, habilidades e comportamentos dos alunos em relação à leitura e escrita. Esses dados quantitativos foram analisados usando métodos estatísticos descritivos e inferenciais para identificar relações e tendências entre variáveis. Os questionários foram produzidos na plataforma digital *Google Forms* a qual, assim que todos os alunos responderam às questões, gerou automaticamente os dados que seriam analisados.

Consoante Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa de natureza aplicada tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, visando a solução de problemas específicos e envolvendo verdades e interesses locais. Esta pesquisa enquadra-se nessa definição, pois busca criar conhecimentos relevantes e aplicáveis para melhorar as práticas de leitura e escrita no contexto educacional. A natureza da pesquisa é aplicada, isso reflete a intenção de atender diretamente às necessidades e desafios enfrentados por alunos e professores. Em vez de se limitar a teorias abstratas, a pesquisa visa proporcionar soluções práticas e implementáveis, com o potencial de promover mudanças significativas e sustentáveis no ambiente escolar. Ao focar em problemas específicos do ensino de língua portuguesa no 9º ano, a pesquisa pretendeu desenvolver estratégias concretas que pudessem ser adotadas nas salas de aula, contribuindo para um ensino mais eficaz e relevante. Dessa forma, a pesquisa aplicada se caracteriza por sua abordagem prática e orientada para a ação, buscando não apenas entender os problemas, mas também propor intervenções que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem de forma tangível.

Quanto à coleta de dados, seguindo as orientações de Thiollent (2011), as quais afirmam a necessidade de se utilizar diferentes técnicas para adquirir informações para o andamento da pesquisa, a coleta de dados ocorreu por meio de questionários, diário de campo, atividades produzidas pelos participantes, gravação de vídeos e fotografias para análise posterior às observações em tempo real pela pesquisadora. O primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados foi o Questionário 1: "Exploratório", aplicado no primeiro encontro com os participantes, no qual foi dado início à aplicação da pesquisa. Nesse questionário havia questões objetivas as quais buscavam saber como era a relação dos participantes como leitura, escrita, discussão de temas sociais e uso das tecnologias

digitais em sala de aula. A intenção desse instrumento era gerar um diagnóstico da turma e compreendê-la melhor de acordo com o que seria trabalhado no desenvolvimento do estudo.

No mesmo dia, foram utilizadas também como instrumento de coleta de dados anotações no diário de campo da pesquisadora, que registrou o que aconteceu durante a oficina. Além disso, foram registrados por meio de fotos e vídeos momentos em que os participantes realizavam apresentações orais sobre a proposta indicada na oficina. O uso de diário de campo e registro por foto e vídeo foram instrumentos utilizados em todos os quatro encontros ocorridos durante a aplicação do estudo, além desses, no segundo encontro se usou como instrumento produções textuais dos alunos, as quais foram realizadas de acordo com o comando dado durante a oficina e no terceiro e quarto encontro foi produzido pelos estudantes um vídeo que também serviu como instrumento de análise de dados e foram aplicados outros dois questionários, um com perguntas objetivas e outro com perguntas discursivas. A Figura 2 ilustra os instrumentos de pesquisa utilizados.

**Figura 2.** Instrumentos de pesquisa



**Fonte:** Elaborado pela autora.

## A OFICINA

O ensino de língua portuguesa, com foco na melhoria das práticas de leitura e de escrita, pode se beneficiar de metodologias inovadoras que promovem

a participação ativa dos alunos e a integração de contextos sociais relevantes. Nesse sentido, a oficina de ensino, que proporciona um ambiente dinâmico e interativo, favorecendo o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, foi a forma escolhida para a aplicação deste estudo na escola, gerando, inclusive, um produto que pode ser replicado e adaptado por outros professores. Além da oficina, um guia didático também foi elaborado com o intuito de apresentar as metodologias utilizadas na pesquisa e demonstrar como utilizá-las.

De acordo com Paviani (2009), uma oficina de ensino é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. Desse modo, relata-se neste capítulo a descrição da proposta de implementação da oficina de ensino desenvolvida nas aulas de português, a qual utilizou técnicas de *storytelling* e o uso de ferramentas digitais em sala de aula para aprimorar as habilidades de leitura e escrita, além de promover discussões sociais significativas.

A oficina foi planejada com o objetivo de criar um espaço em que os alunos pudessem se engajar de maneira prática e reflexiva nas atividades de leitura e escrita. O uso do *storytelling* como ferramenta central da oficina alinhou-se ao objetivo geral da pesquisa de analisar o uso de uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling*, com o intuito de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes. Buscou-se que durante a oficina essa metodologia e o uso de tecnologias digitais ajudassem os alunos a utilizarem suas próprias experiências e conhecimentos para criar narrativas significativas e assimilarem os conteúdos teóricos de forma mais significativa. Pensou-se, portanto, em apresentações de conteúdos e propostas de atividades em que os alunos usassem *storytelling* e as tecnologias digitais.

Durante a oficina, os alunos trabalharam de forma individual e em pequenos grupos. Na turma, não havia alunos com necessidades especiais, desse modo, as atividades foram desenvolvidas igualmente, sem adaptações, no caso deste estudo especificamente.

O primeiro encontro aconteceu no auditório da escola, no horário das 7h50 às 9h30. No primeiro momento, com ajuda do professor de português da turma que estava presente, foi projetado no data show o QR Code que direcionava para o primeiro questionário (elaborado no *Google Forms*) a ser aplicado com a turma, as questões desse questionário podem ser vistas no capítulo sobre

a metodologia da pesquisa. A maioria dos alunos estava com celular e com acesso à internet da escola, os alunos que não estavam com o aparelho próprio, usaram celulares dos colegas para responder. Após a aplicação do questionário, foi explicada a dinâmica que aconteceria em seguida. Foi mostrado aos alunos três envelopes, em cada envelope continha um comando a ser realizado, conforme apresenta o quadro abaixo.

1	Pense em um livro, filme ou série que você leu ou assistiu e quando fez isso seu cérebro se encheu de sensações de prazer e alegria.
2	Repasse em sua cabeça tudo que você lembra que aconteceu na obra que veio à sua mente. Depois, pegue um papel e anote os pontos principais da obra, como é o início, quais conflitos aparecem, o que não poderia faltar nela e aqueles momentos dos quais você mais se lembra e mais achou interessante.
3	Agora que você tem várias coisas anotadas sobre a obra escolhida, pense numa forma legal de apresentá-la aos seus colegas, associando-a com questões sociais vividas na realidade, de maneira que eles compreendam a história que você tanto gosta e até fiquem curiosos em conhecê-la, mas, atenção! Você deve iniciar a apresentação da obra contando como foi que você a conheceu, narre mesmo como aconteceu essa experiência.

**Elaborado** pela autora (2024).

Eles receberam um comando por vez, isto é, recebiam o comando um e ao finalizar a ação pedida no comando, recebiam o comando dois e depois o três. Ao receberem o comando um, começaram a escrever e fizeram algumas perguntas, como “Pode ser mais de um filme?”, “Pode ser um livro e um filme?”, “Pode ser um filme infantil?”. Além desse tipo de questionamento, não houve outras dúvidas sobre o enunciado.

Quando abriram o comando dois, surgiram questionamentos como “Precisa escrever tudo, tudo que se lembra?”, “Pode ser só um resumo?”, “Posso pesquisar o nome do personagem que eu não lembro?”. Na escola, o uso do celular em sala de aula é proibido se não for usado para fins pedagógicos, com isso, eles foram liberados para pesquisar os nomes de personagens – principal pedido deles – e, após a pesquisa, deveriam guardar o aparelho, todos cumpriram o combinado.

Quando receberam o comando três, o principal questionamento foi “É obrigatório apresentar?”, ao que foi respondido que não, que eles se sentissem à vontade para apresentar se quisessem. Foi dito a eles que a sala de aula deve ser um espaço em que todos se sintam tranquilos e à vontade para participar, para expor pensamentos e opiniões. Foi falando também sobre a importância da oralidade na sociedade, sobre a necessidade de se desenvolver as habilidades

de comunicação, nesse momento, uma aluna levantou a mão e comentou que eles iriam para a faculdade no futuro e lá teriam de realizar seminários sempre, por isso deveriam se acostumar desde já a falar na frente dos outros. Após esses comentários, foi informado que eles apresentariam voluntariamente, quem quisesse, sinalizava e iria para a frente da turma. A adesão foi boa, não foi preciso insistir para alguém ir apresentar, eles foram naturalmente.

Foram gravados alguns trechos das apresentações e neles é possível perceber que os alunos estavam imersos nas falas dos colegas. De acordo com o comando três, eles deveriam iniciar a narração sobre a obra escolhida contando como conheceu a obra, ou seja, fazendo uso de *storytelling*. A pesquisadora apresentou um exemplo, disse que seria a primeira a apresentar e começou contando uma história sobre como chegou a assistir um filme no fim de semana. Todos os alunos que apresentaram, atenderam a esse comando. Essa ação de contar como a obra foi conhecida prendeu a atenção dos que estavam assistindo, nitidamente eles estavam interessados na história que estava sendo contada. Foi interessante também entender um pouco dos gostos deles, saber o que eles leem e assistem, além disso, ficou a indicação das obras na turma.

Essa atividade se associava a um dos objetivos específicos desta pesquisa: “Explorar o potencial das técnicas de *storytelling* para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, por meio de uma oficina, com o propósito de facilitar a criação autoral de narrativas e o desenvolvimento das habilidades de escrita.” ao propor que os alunos criassem suas próprias narrativas para apresentar a obra escolhida além de associá-la com a realidade.

No segundo encontro, no início, os alunos receberam um quarto envelope, dentro dele havia o comando: *após assistir às apresentações da aula passada, que temáticas sociais você identificou nas falas dos colegas ao comentarem sobre o conteúdo que apresentaram? Anote neste papel, coloque no envelope e devolva à professora.* Com os envelopes entregues, foi feita uma roda de discussão sobre as temáticas inscritas neles. Nesse momento, a pesquisadora retirava um papel do envelope, lia a temática expressa nele e iniciava a discussão perguntando aos alunos o que eles pensavam sobre a necessidade de se discutir o assunto em questão. A turma participou efetivamente, alguns alunos não teceram comentários, mas prestavam atenção na fala dos colegas.

Em seguida, no segundo momento do encontro, foi explicado brevemente o que é um repertório sociocultural e como ele pode ser usado em textos diversos. Depois, separados em grupos, usando a metodologia ágil *microlearning*,

os alunos receberam textos sobre diversos tipos de repertórios e como usá-los em textos argumentativos e explicativos. Cada texto falava sobre um tipo de repertório: analogia histórica, filmes, músicas, posts de redes sociais, séries de tv e livros. Cada grupo recebeu um texto e a orientação de ler, grifar e discutir, depois produzir um parágrafo argumentativo sobre uma das temáticas sociais discutidas no início do encontro, utilizando o repertório estudado para compor o texto. Após a produção do texto, deveriam compartilhar com a turma o que entenderam sobre o texto lido e entregarem à pesquisadora as produções textuais

No início do terceiro encontro, foi retomado o que é repertório sociocultural e como ele pode ser associado a temáticas sociais como foi feito no encontro anterior. Posteriormente, foi solicitado que os alunos se reunissem nos mesmos grupos da atividade passada e cada grupo escolhesse uma temática social que achassem mais relevante para ser discutida na escola e na sociedade. Os temas escolhidos pelos grupos foram: educação sexual (dois grupos escolheram esse tema), trabalho infantil, uso de drogas entre os adolescentes, saúde mental dos adolescentes e intolerância religiosa.

A proposta da atividade, intitulada de “Trabalho de conclusão da oficina”, era produzir um vídeo de conscientização popular sobre a temática escolhida, o vídeo deveria ser iniciado a partir de uma narrativa criada pelo grupo. Para isso, eles deveriam usar a criatividade para desenvolver o roteiro e gravar o vídeo, no qual eles poderiam aparecer nele ou não. Foi sugerido aplicativos de animação de vídeo como *Animated Drawings* e *Canva* ou algum aplicativo de preferência deles, pelo menos um integrante de cada grupo afirmou já saber que aplicativo usar para produzir o vídeo.

Nesse encontro, grande parte do tempo foi utilizado para o desenvolvimento do roteiro do vídeo, o qual deveria ser apresentado no encontro seguinte. Essa proposta de atividade se relaciona com o objetivo específico desta pesquisa “*Examinar o efeito das tecnologias educacionais, como plataformas de animação de vídeos, na interatividade do processo de aprendizagem, visando incentivar os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e a aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita.*”. A empolgação de grande parte da turma foi visível ao ter de produzir um vídeo e realizar sua edição.

No quarto e último encontro, os alunos apresentaram suas produções, foi disponibilizado o data show da escola para a apresentação dos vídeos. Cada grupo foi na frente da turma, explicou a escolha do tema e, em seguida, o vídeo

produzido. Cada grupo que apresentava recebia apoio dos colegas que elogiavam as produções.

Após as apresentações e comentários da pesquisadora e dos próprios alunos, foi solicitado que eles respondessem a dois questionários, um com questões objetivas e outro com questões subjetivas, ambos produzidos no *Google Forms*, suas questões e resultados se encontram no capítulo sobre a análise dos resultados. Respondidos os questionários, a pesquisadora se despediu da turma, agradecendo a participação dos alunos. A Figura 1 mostra alguns momentos desse encontro.

**Figura 1.** Apresentação dos trabalhos de conclusão da oficina



**Fonte:** Acervo da pesquisadora (2024)

Alguns dos vídeos produzidos podem ser vistos no Guia didático, produto desta pesquisa.

A avaliação da oficina foi projetada para ser contínua, abrangendo a participação e o cumprimento das atividades propostas ao longo dos quatro encontros. O objetivo principal da avaliação foi acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos, identificar áreas de melhoria e garantir que as metas da oficina fossem atingidas.

Desse modo, durante a oficina, a participação ativa dos alunos foi constantemente monitorada, desde o primeiro encontro, em que os alunos responderam a um questionário inicial, até as discussões em grupo e apresentações individuais, isto é, cada atividade foi observada e registrada. Ademais, a utilização do questionário inicial permitiu uma avaliação diagnóstica, estabelecendo uma linha de base para entender o nível de engajamento e conhecimento dos alunos.

A cada encontro, a participação dos alunos nas atividades propostas foi um critério fundamental de avaliação. No primeiro encontro, por exemplo, a adesão à dinâmica dos comandos nos envelopes e a disposição para apresentar voluntariamente foram indicadores do envolvimento dos alunos. O entusiasmo e a prontidão com que os alunos participaram das apresentações demonstraram um alto nível de engajamento, um fator crucial para a eficácia da oficina.

No segundo encontro, a avaliação se concentrou na capacidade dos alunos de identificar temáticas sociais nas apresentações dos colegas e de discutir esses temas de forma crítica. A roda de discussão e a produção de parágrafos argumentativos serviram como ferramentas para avaliar a compreensão dos alunos sobre repertórios socioculturais e sua aplicação em contextos argumentativos.

No terceiro encontro, a avaliação focou no trabalho colaborativo e criativo dos alunos na produção de roteiros e vídeos de conscientização. A escolha das temáticas sociais pelos grupos e a elaboração dos roteiros serviram como indicadores da capacidade dos alunos de trabalhar em grupo e de aplicar suas habilidades de *storytelling* e comunicação em um formato digital. A empolgação demonstrada pelos alunos ao desenvolver os vídeos foi um sinal positivo do impacto das tecnologias educacionais na motivação e no engajamento dos alunos.

No quarto encontro, a apresentação dos vídeos serviu como uma avaliação final da oficina. A qualidade dos vídeos, a clareza das explicações sobre as escolhas temáticas e a recepção positiva dos colegas foram todos fatores considerados na avaliação final. Por fim, a resposta aos questionários finais, tanto objetivos quanto subjetivos, forneceu um *feedback* significativo sobre a experiência dos alunos na oficina e sua percepção do impacto das atividades nas suas habilidades de leitura, escrita e comunicação.

Portanto, a avaliação contínua e multifacetada da oficina, embora tenha ocorrido por um período curto, permitiu um acompanhamento detalhado dentro do contexto de ação sobre o progresso dos alunos, garantindo que os objetivos

da oficina fossem alcançados e fornecendo ideias para futuras melhorias nas práticas pedagógicas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado desta pesquisa, foi desenvolvido um guia didático intitulado de “*Storytelling e microlearning: uma proposta de inovação para o ensino fundamental*”, direcionado a professores na rede básica de ensino, principalmente os atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Almeida (2022) afirma que um guia didático atende as demandas de professores que atuam com alunos, utilizando uma linguagem simples e prática, com recursos pedagógicos diversos, como imagens e vídeos, por exemplo. Logo, o guia foi escolhido como produto por ser um tipo de material didático que pode promover conhecimento de forma acessível para que os docentes consigam desenvolver o que for aprendido em suas salas de aula. Pensou-se, nesse sentido, na ideia de que poderia ser um material dinâmico, unindo texto, imagem e vídeo, com linguagem simples e objetiva, condizente com as demandas dos professores da atualidade, os quais, de forma rápida, poderiam aprender uma metodologia inovadora que pode trazer benefícios para suas práticas.

A análise dos dados encontrados durante a aplicação da oficina de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa, com os alunos do 9º ano, evidenciou o impacto positivo da utilização de *storytelling* e tecnologias digitais na melhoria das práticas de leitura e escrita, bem como no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. O primeiro encontro foi fundamental para compreender o perfil da turma. A aplicação do questionário inicial, elaborado no *Google Forms*, proporcionou dados relevantes sobre os interesses e conhecimentos prévios dos alunos. A partir das respostas, foi possível traçar um perfil geral da turma. A atividade de contar histórias, em que os alunos compartilham suas narrativas, demonstrou grande engajamento e revelou a capacidade dos estudantes em criar conexões pessoais com as obras discutidas. Esse momento também destacou a importância de criar um ambiente acolhedor, em que os alunos se sintam confortáveis para partilhar seus gostos e opiniões.

Desse modo, a exploração das técnicas de *storytelling* em sala de aula revelou-se uma ferramenta de estímulo à criatividade e à imaginação dos alunos. Durante as atividades, os estudantes demonstraram empolgação ao criar e compartilhar suas narrativas. O uso da metodologia permitiu que eles se

conectassem pessoalmente com o conteúdo, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Nessa perspectiva, a atividade de contar como conheceram uma obra prendeu a atenção da turma, mostrando que o *storytelling* pode facilitar a criação autoral de narrativas e o desenvolvimento das habilidades de escrita. Além de que, ao relatarem suas experiências, puderam refletir sobre suas próprias histórias.

Aliado a isso, o uso de tecnologias educacionais, como as plataformas de animação de vídeos, teve um impacto significativo na interatividade do processo de aprendizagem. A produção de vídeos sobre temáticas sociais relevantes incentivou os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo e aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita na hora de pesquisar sobre os temas para construir os roteiros dos vídeos. A empolgação demonstrada pelos alunos durante a criação e apresentação dos vídeos evidencia que a integração de ferramentas digitais pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e envolvente. Ademais, essa atividade desenvolveu a capacidade dos alunos de trabalhar em equipe e utilizar recursos tecnológicos de maneira criativa. Os vídeos apresentados mostraram uma boa compreensão das temáticas abordadas, refletindo a capacidade dos alunos de conectar teoria e prática de forma inovadora.

O tempo de aplicação da pesquisa foi curto, apenas quatro encontros, e se deparou com alguns desafios como falta de internet na escola, falta de aula porque a escola foi assaltada, levaram os fios de energia e ficou sem luz, falta de aula porque a escola foi assaltada uma segunda vez e levaram os ventiladores e ficou inviável ter aula, dias em que o 9º ano não tinha aula porque a escola estava em reforma e nem todas as turmas cabiam na escola, necessitando fazer um rodízio das turmas que iriam e as que ficariam sem aula, foram diversos problemas que interferiram na progressão da aplicação da oficina, mesmo assim, embora o tempo não tenha permitido haver resultados ainda melhores, correção de possíveis falhas e melhorias no uso das metodologias utilizadas, foi possível obter resultados positivos que motivam a continuidade da investigação a fim de descobrir como implementar mais práticas que façam diferença na sala de aula contemporânea.

Portanto, ao integrar métodos inovadores e tecnologia, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e adaptado às necessidades dos alunos. As habilidades desenvolvidas durante as atividades, como a capacidade de narrar, argumentar e utilizar tecnologias, são essenciais para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes no futuro. Recomenda-se a incorporação

continua dessas metodologias no currículo escolar, com o intuito de promover uma educação mais interativa, relevante e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se iniciou com o objetivo principal de analisar o uso de uma proposta inovadora de melhoria das práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, utilizando *storytelling* e tecnologias digitais. Desse modo, buscou-se realizar a formação da base teórica que estruturou a condução deste trabalho, com pesquisas e análises de estudos sobre Ensino de Língua Portuguesa: leitura e escrita; Metodologias ativas de aprendizagem; *Storytelling* no ensino de Língua Portuguesa; Tecnologias e plataformas digitais no ensino básico, a fim de compreender melhor a situação do ensino básico em relação ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e como as metodologias ativas, as metodologias ágeis e as tecnologias e plataformas digitais têm sido implementadas em sala de aula, bem como quais resultados essa implementação tem trazido.

Após a formação da base teórica, construiu-se a proposta de aplicação do estudo, a qual ocorreu por meio de uma oficina de estudos, pensada e organizada com o intuito de cumprir os objetivos definidos para a pesquisa. Durante a aplicação da pesquisa, deparou-se com algumas limitações como a falta de aulas na instituição devido a fatores estruturais, o que impossibilitou uma sequência maior de encontros, o que poderia ter gerado mais resultados; o tempo reduzido também dificultou o desenvolvimento de um maior engajamento entre os alunos e entre os alunos e a proposta da pesquisa, um grupo recorrente de quatro alunos mostraram menos interesse em participar das atividades, isso poderia ser revertido com mais tempo de atuação.

Contudo, os resultados apresentados demonstraram que o uso do *storytelling* foi eficaz para estimular a criatividade e a imaginação dos alunos. Ao criar suas próprias narrativas e apresentá-las, os estudantes se mostraram mais engajados e motivados, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e expressão oral. O ato de criar narrativas personalizadas não apenas capturou o interesse dos alunos, mas também fomentou um ambiente de compartilhamento e interação

Além disso, a utilização de tecnologias educacionais, como plataformas de animação de vídeos, teve um impacto positivo na interatividade do processo

de aprendizagem. Os alunos apresentaram grande diversão ao criar e editar vídeos sobre temáticas sociais que escolheram, o que aprimorou suas habilidades técnicas e criativas. Ademais, contribuiu para uma aprendizagem dinâmica e colaborativa, proporcionando mais interação entre os alunos.

Com intuito de levar a metodologia proposta neste estudo a outros professores, elaborou-se um guia didático - produto da pesquisa -, o qual aponta a justificativa teórica do uso de *storytelling* aliado a tecnologias digitais em sala de aula e apresenta um passo a passo de como professores do Ensino Fundamental podem aplicar uma oficina com essas metodologias e desenvolver as habilidades de leitura e escrita de seus alunos. O guia está disponível no link: [https://www.canva.com/design/DAGOxrAPoDE/3347\\_BqRA7uaAmXx30JLw/edit?utm\\_content=DAGOxrAPoDE&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGOxrAPoDE/3347_BqRA7uaAmXx30JLw/edit?utm_content=DAGOxrAPoDE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton) e pode ser acessado por qualquer pessoa.

Por fim, esta pesquisa mostra que *storytelling* aliado ao uso de tecnologias educacionais, pode proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa a de acordo com o perfil dos alunos da sociedade contemporânea. Esta pesquisa não apenas atingiu seus objetivos, mas também abriu caminho para futuras investigações e práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, a criatividade e a interação dos estudantes no processo educacional, considerando, inclusive, a escassez de estudos sobre essa temática. Portanto, o impacto positivo observado sugere que essas abordagens inovadoras podem ser amplamente aplicáveis, trazendo benefícios duradouros, o fim desta pesquisa pode ser o começo de outras que podem trazer ainda mais resultados positivos para a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosana Rocha Rodrigues Laterça de. No. São Paulo: Dialética, 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.**

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1995.

INEP (Brasil). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

JENKINS, Henry. **Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus**. Continuum, v. 24, n. 6, p. 943-958, 2010.

JENKINS, Henry. Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. In: **Entertainment Industries**. Routledge, 2014. p. 145-160.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. **Crítérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa**. Psicologia em estudo, v. 24, 2019.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. CONJECTURA: filosofia e educação, v. 14, n. 2, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

TADESSE, Seble; MULUYE, Worku. The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: a review. **Open Journal of Social Sciences**, v. 8, n. 10, p. 159-170, 2020.

SCOLARI, Carlos Alberto. **Narrativas transmedia**. Barcelona: Deusto, 2013.

SCOLARI, Carlos A.; RODRÍGUEZ, Nohemi Lugo; MASANET, María-José. Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students. **Revista Latina de Comunicación Social**, n. 74, 2019.

TADESSE, Seble; MULUYE, Worku. The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: a review. **Open Journal of Social Sciences**, v. 8, n. 10, p. 159-170, 2020.

UNESCO. Distance Learning Solutions. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>. Acesso em: 03 nov. 2023. Thiollent; Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez Editora, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2021.

THORSTEN, Anja. How to compose a narrative: Students approaches and pedagogical implications. **Writing & Pedagogy**, v. 11, 2019.

VAN GILS, Frank. **Potential applications of digital storytelling in education**. In: 3rd twente student conference on IT. 2005.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. **Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa**. Psicologia em estudo, v. 24, 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico] / Robert K. Yin ; tradução: Daniel Bueno ; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.036

# O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Soray Soares Rosa Damasceno Marques

## RESUMO

Se tratando de um fenômeno global, a violência espalha-se dentro dos mais variados lugares e tem se desenvolvido principalmente no contexto escolar. A violência escolar refere-se à violência que ocorre num ambiente escolar. Isto inclui a violência na propriedade escolar, no caminho de ida ou volta para a escola e em viagens e eventos escolares. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar na literatura o problema da violência escolar nas escolas brasileiras. Também será investigado sobre os tipos, as causas da violência escolar. A partir disso, se torna necessário abordar o conceito da escola inclusiva no combate e na prevenção da violência escolar. A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico de abordagem descritiva e exploratória. Por meio dos resultados percebeu-se que a violência escolar constitui-se em um grande problema nas escolas brasileiras. Sobre os tipos de violência, o bullying representou a violência mais abordada nos estudos, mesmo assim, notou-se a necessidade de ampliar o diálogo nacional entre pesquisadores do tema para estabelecimento de medidas padronizadas para o estudo desse fenômeno. Concluiu-se que apesar de ser grande a possibilidade de inclusão na educação, ainda há um longo trajeto a percorrer para que esta inclusão seja plena. Sobre os desafios a serem enfrentados destacaram-se a necessidade de fortalecer a formação de professores e criar uma rede de apoio entre alunos, docentes e família.

**Palavras-chave:** Escola. Escola inclusiva. Educação. Violência.

## ABSTRACT

Being a global phenomenon, violence spreads across the most varied places and has developed mainly in the school context. In this sense, this article aims to analyze the problem of school violence in Brazilian schools in the literature. It will also be investigated the types and causes of school violence. From this, it becomes necessary to address the concept of an inclusive school in combating and preventing

school violence. The methodology used was a bibliographic study with a descriptive and exploratory approach. Through the results, it was clear that school violence is a major problem in Brazilian schools. Regarding the types of violence, bullying represented the violence most discussed in studies, even so, there was a need to expand the national dialogue between researchers on the topic to establish standardized measures for the study of this phenomenon. Regarding the challenges to be faced, the need to strengthen teacher training and create a support network between students, teachers and families was highlighted.

**Keywords:** School. Inclusive school. Education. Violence.

## 1 INTRODUÇÃO

A violência é considerada uma das principais formas de representação de atos de incivilidade presentes na sociedade, violando um dos direitos da humanidade mais importantes, o direito à vida. Também é compreendida como um fenômeno psicossocial polissêmico, que age por meio da dialética em todas as esferas sociais. Assim, definir a palavra violência se torna absolutamente oportuno e pede uma abrangência semântica ampliada, uma vez que ela se manifesta por meio de características individuais ou coletivas (ANDRADE, 2018).

A violência escolar é a violência que ocorre no ambiente escolar (GUPTA, 2023). Descreve atos violentos que perturbam a aprendizagem e têm um efeito negativo nos alunos, nas escolas e na comunidade em geral. Nos últimos anos, casos de violência relacionados às escolas têm apresentado cada vez mais notoriedade na mídia e na sociedade em geral, especialmente em decorrência de diversos crimes cometidos.

Nas últimas décadas, tem crescido o interesse em compreender a violência no contexto escolar, não só por suas implicações no processo de integração de crianças e adolescentes à sociedade, mas pela íntima relação que apresenta com o fracasso de objetivos mais amplos da escola, como educar, ensinar e aprender (BECKER; KASSOUF, 2016).

Observa-se que atitudes como ofender, ignorar, excluir, ferir, humilhar, sempre foram encontradas nas escolas, não importando se de ensino público ou particular, se de ensino fundamental ou médio. O fenômeno tem-se estendido cada vez mais para as séries iniciais e acaba muitas vezes por sair da escola e invadir a vida pessoal, através de mensagens pela Internet e celulares.

Nessa perspectiva, surge o seguinte questionamento: Quais as implicações da violência escolar nas escolas brasileiras e como prevenir os atos violentos?

O tema deste trabalho foi escolhido pensando no fato de que a escola, nos últimos anos, enquanto instituição de saberes para formação integral de crianças, jovens, adolescentes e adultos, tem se tornado palco da incidência da violência, constituindo, assim, um grande problema. Percebe-se então a importância e a relevância social dos estudos sobre a violência no contexto escolar, visto que a escola deve estar comprometida com os pressupostos essenciais para uma educação mais humana e democrática.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar na literatura o problema da violência escolar nas escolas brasileiras. Também será investigado

sobre os tipos, as causas da violência escolar. A partir disso, se torna necessário abordar o conceito da escola inclusiva no combate e na prevenção da violência escolar.

## 2 METODOLOGIA

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é chamada de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet entre outras fontes (PRODANOV, 2013).

Bervian e Cervo (2011) diz que a pesquisa descritiva observa, registra e analisa fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Desse modo, esse método estará observando fatos que podem ocorrer tanto em um comportamento individual como em uma incorporação. Enquanto a pesquisa exploratória tem como função preencher as lacunas que costumam aparecer em um estudo.

Dessa forma, a metodologia utilizada neste trabalho se trata de um estudo bibliográfico de abordagem descritiva e exploratória. As bases de dados utilizadas na busca foram o Portal de periódicos da CAPES, Scielo e o Google Acadêmico. Os descritores utilizados na busca foram: educação; violência; escola e escola inclusiva, para encontrar dados de pesquisas sobre o assunto.

Os critérios de inclusão foram artigos completos disponíveis de forma gratuita nas bases de dados, artigos em língua portuguesa e inglesa e artigos que respondiam a problemática deste estudo. Quanto aos critérios de exclusão, foram excluídos textos incompletos (disponíveis apenas o resumo), e artigos que não abrangiam os objetivos deste estudo.

No Quadro 1 abaixo é possível identificar o percurso metodológico para realização deste trabalho de revisão:

°	Ação realizada (coleta de dados, leitura, organização das informações)	Como foi realizado (detalhamento da ação)	Cronologia (quanto tempo foi dedicado para cada ação)
1	Leitura de Artigos Científicos	Foram realizados busca na internet afim de realizar um bom levantamento de material sobre o tema. Total de 40.	10 dias

°	Ação realizada (coleta de dados, leitura, organização das informações)	Como foi realizado (detalhamento da ação)	Cronologia (quanto tempo foi dedicado para cada ação)
2	Seleção dos artigos científicos	Foi realizado um levantamento dos artigos que falavam sobre o tema e feito uma seleção dos que condiziam com a pesquisa. Selecionou-se 28.	15 dias
3	Realização do resumo	Neste período foi sendo resumido os trabalhos para posterior escrita	5 dias
5	Escrita do Artigo Científico	Escrita	30 dias

### 3 VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar refere-se à violência que ocorre no ambiente escolar (GUPTA, 2023). Isto inclui a violência na propriedade escolar, no caminho de ida ou volta para a escola e em viagens ou eventos escolares. Pode ser cometido por alunos, professores ou outros membros da escola. No entanto, a violência por parte de colegas estudantes é a mais comum e a que será discutida neste artigo.

A violência escolar pode ser qualquer coisa que envolva uma ameaça real ou implícita – pode ser verbal, sexual ou física, e perpetrada com ou sem armas. Muitas vezes não existe uma razão simples e direta pela qual alguém se envolve em violência escolar. Uma criança pode ter sido intimidada ou rejeitada por um colega, pode estar sob muita pressão acadêmica ou pode estar representando algo que viu em casa, na vizinhança, na televisão ou em um videogame (LEOPOLDINO, 2020).

Para Charlot (2002) e Debarbieux (2002), distinguir conceitualmente as diferentes manifestações da violência dentro da escola se torna tarefa difícil, mas necessária na medida em que “permite não misturar tudo em uma única categoria e porque designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos” (CHARLOT, 2002, p. 437).

#### 3.1 TIPOS E CAUSAS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar pode assumir muitas formas. De acordo com Silva (2015) estes são alguns dos tipos de violência escolar:

- Violência física: inclui qualquer tipo de agressão física, uso de armas, bem como atos criminosos como roubo ou incêndio criminoso;
- Violência sexual: inclui assédio sexual, intimidação sexual, toque indesejado, coerção sexual e estupro;
- Violência psicológica: inclui abuso emocional e verbal. Isso pode envolver insultar, ameaçar, ignorar, isolar, rejeitar, xingar, humilhar, ridicularizar, espalhar boatos, mentir ou punir outra pessoa.

As formas de violência na escola podem envolver depredações, invasões de espaços escolares e brigas entre grupos, acrescidas de agressões de alunos contra professores, uso de arma branca e de fogo, consumo de drogas, preconceito e bullying. O bullying pode assumir formas físicas, psicológicas ou sexuais e é caracterizado por agressões repetidas e intencionais a outra pessoa (GUPTA, 2023).

Apesar de pouco percebida, a violência psicológica tem prevalências e frequências altíssimas nas escolas. Ter sido ameaçado, humilhado, desprezado ou vítima de bullying foram aspectos verificados por muitos estudos, como o de Malta (2010) e Almeida (2009).

Nesse sentido, percebe-se que na escola, as relações entre os estudantes podem assumir formas específicas, a exemplo do bullying entre eles. Este fenômeno é identificado em termos nacionais e internacionais como bullying. O bullying é o abuso sistemático do poder. É uma forma de comportamento agressivo, entre pares, usualmente maldosa, deliberada e persistente, podendo durar semanas, meses ou anos, sendo difícil às vítimas defenderem-se a si próprias (PEREIRA, 2001; SMITH, 2013).

Têm-se também o Cyberbullying, que inclui abuso sexual ou psicológico por parte de pessoas ligadas através da escola nas redes sociais ou outras plataformas online. Isso pode envolver a publicação de informações falsas, comentários ofensivos, rumores maliciosos, fotos ou vídeos embaraçosos online. O cyberbullying também pode assumir a forma de exclusão de alguém de grupos ou redes online (GUPTA, 2023).

De acordo com Pereira et al. (2009), os agressores não apresentam, um único perfil, uns são violentos, abusam do poder sobre os pares pela força enquanto que outros são manipuladores, sedutores até atingirem os seus objetivos. Por isso quando se fala no perfil normalmente parece estar associado a um sujeito com força física, encorpado e muitas vezes quando nos confrontamos

com as crianças verificamos que aparentam ser frágeis e pequenas mesmo relativamente aos seus pares. Outros ainda há que são pessoas muito agradáveis parecem preocupadas com os outros atenciosas e são esses que manipulam os seus pares para atingirem os seus objetivos como por exemplo extorquir dinheiro dos colegas não furtando (de forma invisível) ou roubando (com recurso à força) mas pedindo dinheiro a troco de atenção da sua amizade.

É fundamental explicitar que as atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um ou alguns estudantes geralmente não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Para Silva (2015) significa dizer que, de forma quase natural, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar e amedrontar suas vítimas.

Sobre os fatores de risco que podem aumentar a probabilidade de uma criança cometer violência escolar, estes são alguns deles:

Mau desempenho acadêmico; histórico anterior de violência; personalidade hiperativa ou impulsiva; condições de saúde mental; testemunhar ou ser vítima de violência; uso de álcool, drogas ou tabaco; dinâmica familiar disfuncional; violência ou abuso doméstico; acesso a armas; pais delinquentes; pobreza ou altas taxas de criminalidade na comunidade, entre outros (GUPTA, 2023, p. 1).

Entretanto, é importante observar que a presença desses fatores não significa necessariamente que a criança se envolverá em comportamento violento.

O insucesso escolar parece estar associado ao aumento percentual de crianças envolvidas com a violência escolar, sejam enquanto agressoras ou vítimas (PEREIRA, 2009). Este problema, não sendo novo, tende a tomar maiores proporções se não houver consciência que a violência escolar existe e que devem ser tomadas medidas para reduzi-la. Estas medidas devem ter sobretudo um carácter preventivo.

Quanto à escolaridade, Mendes (2011) relata em seu estudo a ocorrência de vítimas do 6º ano de escolaridade (58%), sendo que sua amostra continha estudantes do 5º e 6º ano. Em outro estudo, 28,5% das vítimas estavam entre 6 e 8 anos de idade; 32%, entre 9 e 11 anos; e 39,6%, entre 12 e 18 anos. Cursavam as quatro primeiras séries, 56,5% dos alunos; e o restante, da 5ª à 8ª série (MOURA; CRUZ; QUEVEDO, 2011).

Abordando rapidamente os impactos, estudos indicam que crianças que testemunham a violência escolar podem sentir-se culpadas por presenciar a violência e ter demasiado medo de a impedir. Eles também podem se sentir

ameaçados e seu cérebro pode reagir de maneira semelhante a uma criança que enfrentou violência escolar. Além disso, conforme Smith (2013), quando as crianças vivenciam ou testemunham traumas, suas crenças básicas sobre a vida e as outras pessoas costumam mudar. Já não acreditam que o mundo é seguro, o que pode ser prejudicial para a sua saúde mental.

## 4 ESCOLA INCLUSIVA NA PREVENÇÃO E COMBATE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

A escola inclusiva é uma escola comum ou regular que independentemente das diferenças, consegue acolher todos os tipos de alunos. Nela, são desenvolvidas situações que favorece e respeita os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Tendo em vista a importância da inclusão, Mantoan (2003, p. 33) diz que: “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”.

A escola contemporânea foi projetada para atender a apenas um determinado perfil de aluno, no entanto, com o passar do tempo a demanda modificou, pois se tem nas escolas estudantes bastante diversificados. Essa demanda exige da escola uma reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possa possibilitar atender a todos os indivíduos (NETO, *et. al.*, 2018, p. 2).

Dessa forma, a escola inclusiva deve oferecer serviços adequados para atender a diversidade da população. A escola inclusiva possui a característica de ajudar os alunos que sozinhos não conseguem solucionar problemas por conta das suas limitações, ajudando-os a superar seus limites. Faz-se então necessário um esforço contínuo, com o intuito de colaborar com o outro, desse modo, não havendo outra utilidade, “adaptar as escolas e as turmas para incluir todos significa dizer, implicitamente, que a escola pertence a todos”. Pois, qualquer cultura que diga “você é importante” aumenta a chance de seus membros serem capazes de dizer o mesmo uns para os outros e para si mesmos (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 404, *apud* NETO *et. al.*, 2018).

Segundo a declaração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59, diz que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos

educativos e organização específica para atender suas necessidades. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996<sup>a</sup>, p. 150)

Logo, é papel da escola organizar-se para atender todos os estudantes e quando necessário oferecer uma terminalidade. Todos os alunos precisam ter direitos iguais, independente das características, interesses e necessidades individuais. Assim, Pacheco (2007, p. 15) enfatiza que: “As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional”.

De acordo com Ferreira (2020), na escola inclusiva, todas as propostas que orientarão as atividades escolares e as metas dos educadores no que tange à inclusão estão registradas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste projeto, ficam estabelecidas quais redes de apoio serão fundamentais para o auxílio aos alunos com deficiência. No entanto, segundo Gonçalves (2018), muitas escolas ainda apresentam um forte agravante no trabalho com a inclusão que é a inexistência do Projeto Político Pedagógico ou ainda o seu engavetamento.

A escola pode ser considerada um ambiente diversificado, multicultural, que contempla um público com ideologias, objetivos e necessidades distintas. Enfim, essa se trata de uma característica própria, que engloba pessoas com múltiplos aspectos, sejam eles sociais, políticos, religiosos, entre vários outros (NETO, *et. al.*, 2018). Assim, entende-se que a escola é responsável pela transformação do indivíduo, o que corresponde a um conjunto de alterações comportamentais que se tem por aprendizagem.

Ainda há profissionais que acreditam que a presença dos alunos com deficiência quebrará a rotina da escola. Por isso, temos que pensar em uma inclusão que afaste o pensamento de fracasso, assumindo posturas de novos ensinamentos e novas aprendizagens. Isso consiste em uma renovação da escola (CUNHA, 2015, p. 71).

Dessa forma, a escola como instituição de socialização, têm a responsabilidade de incluir em todos os processos de ensino e aprendizagem, todas as pessoas que apresentam algum tipo de necessidade especial. E assim, a escola precisa estar preparada para exercer esse papel com responsabilidade.

De acordo com Neto *et. al.* (2018), não se pode falar apenas em inclusão escolar de forma passional, mas deve-se promover o debate de acordo com a visão de quem faz a escola, sejam os diretores, professores, coordenadores, entre outros. Pois, não basta apenas que o aluno seja matriculado em uma turma de ensino regular, é de muita importância que se tenha uma equipe preparada para que a inclusão se efetive. Conforme Cunha (2015, p. 69), “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades.”

A escola precisará fornecer ao aluno, recursos diferenciados, essenciais e indispensáveis ao seu aprendizado, como por exemplo, adaptações físicas do ambiente escolar, professores especialistas ou aceleração de conteúdo. Uma escola inclusiva tem suas vantagens. É igualitária, respeita e é promovida com valor para a sociedade, com resultados visíveis da paz social e da cooperação. Dessa forma, é necessário reavaliar a forma como se opera nas escolas, para proporcionar aos alunos as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade, portanto a segregação não pode ser justificada, a escola inclusiva ela é difusa da igualdade como valor universal.

Neto *et. al.* (2018) enfatiza que a escola atual tem uma demanda extremamente diversificada de estudantes, no entanto, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, nos dias de hoje ainda é considerada um grande desafio. Pois infelizmente, ainda se vê muitas escolas com uma prática excludente, cometendo os mesmos equívocos de segregação de séculos passados. Inclusive, o discurso hoje é que os professores não estão preparados para receber o aluno com deficiência e a escola não dispõe de infraestrutura adequada e não possui recursos didático-pedagógicos para atender esse público, mesmo sendo um direito estabelecido por lei.

Quando se pensa na construção de uma escola inclusiva, identifica-se que as instituições de ensino precisam assegurar o acesso ao conhecimento, em outras palavras, deve-se pensar em estratégias, ações, projetos e espaços para propor para cada um dos estudantes a oportunidade de aprender. Nesse sentido, Mantoan (1997, p. 120) explica que:

[..] a inclusão é um excelente motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de todas as pessoas deficientes torna-se uma

consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Outrossim, sabe-se que não é fácil e imediata a adoção de novas práticas, pois elas dependem de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que a escola inclusiva possa se concretizar, é real a necessidade de atualização e criação de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais que sejam compatíveis com a inclusão. Todavia, segundo Cunha (2015, p. 71), vivemos em um momento em que o mundo prega o respeito à diversidade, e que esta seja identificada como um processo natural, pois “defender a inclusão escolar é essencial para que seja dada a oportunidade a todos os alunos de estarem na escola e, juntos, aprenderem o respeito às diferenças”.

## 5 PREVENÇÃO E COMBATE A VIOLENCIA

A escola tem papel fundamental na identificação do indivíduo com tendência a apresentar comportamento violento, já que é nesse ambiente que a criança provavelmente manifesta tal comportamento. Para Leopoldino (2020), a escola pode ainda prevenir a agressividade dos alunos por meio do ensino e do monitoramento. Essa relação é chamada de “efeito capacitação” e sugere que manter os jovens ocupados e fora das ruas pode diminuir o engajamento em atividades violentas. Todavia, os autores acrescentam que, se o ambiente escolar for caracterizado pela presença da violência, a concentração dos estudantes aumenta a probabilidade dos conflitos agressivos, uma vez que a escola proporciona a concentração geográfica dos alunos e aumenta a interação entre eles.

Conforme Leopoldino et al. (2020), nota-se que a escola não está imune às manifestações de agressões, já que as intolerâncias às diferenças, os preconceitos e a covardia nas relações interpessoais não estão somente dentro dos muros escolares, constituem todo segmento da sociedade. Entretanto, ela pode se compor como um espaço seguro e saudável de ensino e aprendizagem, onde crianças e adolescentes possam conviver socialmente, provendo relações interpessoais, que são fundamentais para o crescimento dos jovens por meio da aceitação da inclusão e do respeito aos outros. Tudo isso cria um ambiente que possibilita um cenário em que eles aprendam a se conhecer e a desenvolver sua subjetividade e individualidade.

Uma área de debate para esse assunto é até que ponto as políticas e esforços para prevenção da violência e antibullying nas escolas devem ter como alvo o bullying diretamente ou focar de forma mais geral na melhoria das relações dentro da escola. Trabalhos recentes na Noruega e na Espanha seguiram a última abordagem. Um estudo na Noruega descobriu que a qualidade da gestão da sala de aula (ou seja, as relações professor-aluno) e a estrutura social da turma (ou seja, as relações aluno-aluno) previam substancialmente as taxas de vitimização relatadas (SMITH, et al., 2013).

Roos et al. (2003) propôs um treinamento de assertividade, trabalhando com alunos específicos, o treinamento em assertividade foi recomendado como forma de ajudar as vítimas ou potenciais vítimas de bullying a lidar de maneira não passiva, mas também não agressiva. Essas técnicas podem ser ensinadas aos alunos e parecem ajuda-los bastante. O Método da Preocupação Compartilhada é uma abordagem baseada em aconselhamento para situações em que um grupo de alunos sofreu bullying. Esta abordagem concentra-se nas crianças que praticam o bullying, bem como naqueles que sofrem bullying. Encoraja as crianças que praticam bullying a reconhecer o sofrimento da vítima e tomar medidas para ajudar a situação.

Gonçalves (2018) alega que os professores necessitam avançar também no campo conceitual sobre inclusão, pois muitos ainda cultivam a ideia de que a inclusão está para atender somente os alunos com necessidades especiais. Dessa forma, é fundamental que esta concepção seja superada para entender o seu verdadeiro sentido. Serpa (2015) também enfatiza sobre isso, e afirma que a inclusão deve considerar todos os alunos que sofrem de qualquer forma de exclusão educacional, que acontece nas escolas e, sobretudo, nas salas de aulas, quando eles não acompanham todas as atividades escolares, e são expulsos ou suspensos ficando de fora da escola.

Diniz (2020) também enfatiza sobre a violência escolar como um grande desafio a ser enfrentado, pois muitos alunos sofrem com isso, sendo uma realidade que faz parte dos desafios da inclusão escolar no cotidiano da escola regular. O bullying e violência acontece em grande parte pelo desconhecimento das especificidades e da falta de convívio entre grupos distintos, uma vez que a pouca visibilidade dadas as pessoas especiais no Brasil fomenta práticas preconceituosas. Infelizmente, ainda hoje é incomum ver pessoas deficientes em altos cargos, sendo representadas em mídias consumidas pela grande maioria das pessoas, como jornais, novelas etc. Nesse âmbito, Figueiredo (2010, p.

68), alega que para efetivar a inclusão, é preciso (...) modificar pensamentos e transformar a escola, começando por desconstruir praticas segregacionistas é necessário, pois a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, e não se trata apenas de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais.

O estudo de Mendes (2011) avaliou positivamente o impacto de um programa de intervenção voltado para a formação de docentes e pais e para o treino de competências sociais de estudantes (vítimas e agressores) em uma escola pública portuguesa. O programa foi aplicado a todos os estudantes de 5º e 6º anos da escola e contou com as seguintes estratégias básicas:

- 1) Mapeamento do problema na unidade escolar, conscientização da escola e inclusão do programa no Projeto Pedagógico Escolar;
- 2) Formação dos professores da disciplina de Educação Cívica para trabalho em sala de aula com as turmas, visando à promoção de competências sociais (autocontrole e assertividade) e a redução/prevenção da violência escolar;
- 3) Reuniões dirigidas aos pais;
- 4) Aplicação do programa em sala de aula (intervenção com as turmas);
- 5) Intervenção com agressores e vítimas (realizadas pela psicóloga escolar). É importante considerar que o desenvolvimento de habilidades sociais como a empatia também deve ser considerado como possível estratégia de controle do comportamento agressivo dos alunos (DEL PRETTE, E DEL PRETTE, 2005, p. 22).

No Brasil, programas relatados na literatura como o “Educar para a Paz” (FANTE, 2005) também têm sido aplicados com bons resultados. Em linhas gerais, esse programa propõe as seguintes etapas, a serem adaptadas em função das peculiaridades de cada escola: Etapa A - Conhecimento da realidade escolar (inclui observações e aplicações de questionários, divulgação dos resultados e jornada sobre violência escolar); Etapa B - Modificação da realidade escolar, através de estratégias gerais, individuais, de sala de aula e familiares.

No que tange as medidas a longo prazo assentam na formação inicial dos futuros profissionais: educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário, profissionais da saúde, assistência social, segurança pública, judiciário. Parece existir alguma dificuldade dos profissionais das diversas áreas em lidar com os comportamentos de indisciplina e violência dos alunos, por esta ser uma lacuna na sua formação inicial (PEREIRA, 2009).

Para Noronha e Pinto (2012, p. 15), um ensino para todos os alunos precisa que se destacar pela sua qualidade. Sendo assim, o desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa que precisa ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Praticar a inclusão e promover um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem pais, alunos, gestores, professores, especialistas e outros profissionais que fazem parte de uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

### 3 CONCLUSÃO

Conforme a análise dos estudos percebeu-se que a violência escolar constitui-se em um grande problema nas escolas brasileiras. Sobre os tipos de violência, o bullying representou a violência mais abordada nos estudos, mesmo assim, notou-se a necessidade de ampliar o diálogo nacional entre pesquisadores do tema para estabelecimento de medidas padronizadas para o estudo desse fenômeno.

Ficou evidente que a violência escolar pode ser evitada e que todos os alunos têm o direito de aprender em um ambiente escolar seguro. Desse modo, prevenir a violência escolar exige abordar os fatores que colocam as pessoas em risco ou as protegem da violência. A investigação mostra que os esforços de prevenção por parte de professores, administradores, pais, membros da comunidade e até mesmo estudantes podem reduzir a violência e melhorar o ambiente escolar.

Cabe destacar que quando intimidações ocorrem no ambiente escolar, a instituição de ensino passa a ter responsabilidade e tem que agir para impedir qualquer violência. Em um ambiente como uma escola, que reúne um grande grupo de jovens, é possível que diferenças entre os alunos deem origem a práticas inaceitáveis de discriminação.

É possível concluir que apesar de ser grande a possibilidade de inclusão na educação, ainda há um longo trajeto a percorrer para que esta inclusão seja plena. Sobre os desafios a serem enfrentados destacaram-se a necessidade de fortalecer a formação de professores e criar uma rede de apoio entre alunos, docentes e família, pois esse é um dos muitos passos que precisam ser implementados para o combate a violência, especialmente o bullying nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA SB, CARDOSO LRD, COSTAC VV. Bullying: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. **Psicol Argum.** 2009; 27: 201-6.

ANDRADE R. **A história da violência no Brasil.** 2018. Disponível em: <https://revisitasenso.com.br/2018/03/22/historia-da-violencia-no-brasil/> Acesso em: 20 de fev. 2023.

BECKER LK, KASSOUF AL. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Econ.** 2016; 26(2):653-77. 2016.

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L. **Metodologia Científica.** 6ª ed. São Paulo. Editora: Pearson Prentice Hall: Atlas, 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental.** 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DEL PRETTE, Z. A. P., e DEL PRETTE, A. (2005). **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes.

DINIZ, Yasmine. **Conheça os desafios da inclusão escolar no cotidiano da escola regular.** Artigo. Gestão da Escola. São Paulo, junho de 2020.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. Campinas, SP. Ed. Verus, 2ª edição, 2005.

FERREIRA, Felipe. **Educação inclusiva:** quais os pilares e o que a escola precisa fazer? Artigo. PROESC. Dezembro de 2020.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Políticas de inclusão:** escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

GONÇALVES, Cláudio D. B. **Educação inclusiva: uma análise dos desafios enfrentados pelos professores da rede municipal de São José de Piranhas-PB.** Artigo. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB. 2018. 65 p.

GUPTA, Sanjana. **How to Identify and Prevent School Violence.** Medically Reviewed. 2023.

LEOPOLDINO, Elcio R.; SANTOS, Luis A. M.; CAMINHA I. Educação e fenomenologia: a percepção de adolescentes acerca do bullying na escola. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v. 13, n. 32, e-14087, jan./dez. 2020.

MALTA DC, SILVA MAI, MELLO FCM, MONTEIRO RA, SARDINHA LMV, CRESPO C, CARVALHO MGO, SILVA MMA, Porto DL. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. **Ciênc Saúde Coletiva.** 2010; 15: 3065-76.

MANTOAN, Maria. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Carla Silva. Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. **Rev. Esc. Enferm.** USP, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 581-588, jun. 2011.

MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e características de escolares vítimas de bullying. **J. Pediatr.** Rio J., Porto Alegre, v. 87, n. 1, p. 19-23, fev. 2011.

NETO, Antenor O. S. et. al. Educação inclusiva: uma escola para todos. Artigo. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. 2018 Santa Maria. 2018.

NORONHA, Eliane G.; PINTO, Cibele L. **Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências.** Artigo. Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira. São Paulo. 2012. 9 p.

OLWEUS, D. (1993). **Bullying at school: what we know and what we can do.** Oxford: Blackwell. 1993.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Beatriz.; SILVA, Marta I.; NUNES, Berta. Descrever o Bullying na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455-466, set./dez. 2009.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROSS D. **Childhood bullying and teasing:** what school personnel, other professionals and parents can do. 2nd ed. Alexandria (VA): American Counseling Association; 2003.

SERPA, Marta Helena Burity. **Modos contemporâneos de inclusão escolar:** Um estudo de caso múltiplos em escolas públicas da Paraíba. Edição especial. Ed. EDUFPG, 2015.

SILVA, Ana B.B. **Bullying:** mentes perigosas na escola. São Paulo, SP. 2ª ed. Editora Globo, 2015.

SMITH, Peter. B. A, B. S. C, PHD, FBPS1, KATERINA ANANIADOU, BA, MSC, PHD2, HELEN COWIE, MA. Interventions to Reduce School Bullying. **Can J Psychiatry**, Vol 48, No 9, October 2003.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.037

# GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA BRASILEIRA: REFLEXOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Klebiana Alves de Oliveira Rodrigues<sup>1</sup>  
Marta Suely Alves Cavalcante<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo, intitulado “Gestão Educacional Democrática Brasileira: Reflexos no Contexto Escolar”, tem como objetivo investigar as possibilidades de integração da comunidade escolar na gestão educacional democrática brasileira. Para atingir esse propósito, conduzimos uma pesquisa de revisão integrativa de literatura, na qual analisamos as boas práticas e os desafios relacionados à participação efetiva de gestores, professores, estudantes, pais e membros da comunidade local nas decisões e processos que envolvem a gestão educacional. A metodologia adotada foi de cunho qualitativo na revisão de literatura, permitindo-nos identificar padrões, tendências e desafios enfrentados na promoção e efetivação de uma gestão educacional mais democrática e participativa. Durante o estudo, destacou-se a preocupação dos autores com a gestão educacional democrática brasileira, enfatizando a importância da participação da comunidade escolar e a busca pela melhoria da qualidade do ensino. A integração da comunidade escolar na gestão educacional pode trazer benefícios significativos, tais como a promoção da transparência, a valorização da diversidade, o fortalecimento da autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, por meio deste artigo, buscamos contribuir para o estímulo de uma cultura escolar mais participativa e inclusiva, na qual todos os membros da comunidade escolar possam ter voz ativa e colaborar para a melhoria contínua da educação. Esperamos que este estudo forneça subsídios para a implementação de práticas eficientes e o aprimoramento das políticas educacionais brasileiras, com o

1 Mestranda do Curso de Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Assunção; [klebianarodrigues123@gmail.com](mailto:klebianarodrigues123@gmail.com)

2 Doutorado pelo Curso de Ciências da Educação da Universidad Autónoma de Assunção; [suelysula2014@hotmail.com](mailto:suelysula2014@hotmail.com)



objetivo de proporcionar uma educação de qualidade e a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a sociedade.

**Palavras-chave:** Democracia, Gestão, Escola, Comunidade.

## INTRODUÇÃO

A temática da Gestão Educacional Democrática desempenha um papel fundamental no cenário atual da educação. Estabelecer um ambiente escolar que seja inclusivo, fomenta a colaboração e promove a integração da comunidade acadêmica é crucial para aprimorar a qualidade da educação e para o desenvolvimento integral dos alunos.

A abordagem democrática na administração escolar no Brasil tem como objetivo central assegurar a efetiva participação de todos os membros da comunidade educacional. Isso envolve professores, estudantes, pais, funcionários e outros integrantes da comunidade local. Através desse modelo, almeja-se promover a tomada de decisões transparente, a autonomia tanto pedagógica quanto administrativa, bem como a valorização da diversidade e a promoção da equidade no ambiente escolar. A participação ativa de todos os envolvidos na gestão educacional contribui para a criação de um espaço de convivência e aprendizado coletivo, onde cada indivíduo tem a oportunidade de se expressar e contribuir para o aprimoramento contínuo da educação.

No livro “Gestão Democrática da Escola Pública” de Vitor Henrique Paro, o autor destaca a importância da gestão democrática nas escolas públicas como um elemento crucial para a promoção da qualidade da educação no Brasil. Paro aborda as questões relacionadas à participação de diferentes partes interessadas, como gestores, professores, estudantes e comunidade local, na tomada de decisões e no funcionamento das escolas.

No entanto, apesar de a proposta da gestão educacional democrática no Brasil ser um tema amplamente debatido e respaldado por leis na área da educação, sua aplicação eficaz ainda encontra obstáculos. Com frequência, a participação da comunidade escolar se limita a ações isoladas e específicas, sem ser incorporada de maneira sistemática e holística na rotina escolar. Além disso, obstáculos como a falta de capacitação adequada para os gestores e a resistência à mudança podem dificultar a consolidação de uma administração verdadeiramente democrática.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo identificar e analisar as oportunidades para a integração da comunidade escolar no processo de administração educacional. Serão apresentados os desafios e obstáculos enfrentados, juntamente com as boas práticas e estratégias bem-sucedidas que podem ser adotadas para promover a participação efetiva de todos os interve-

nientes. O propósito é, desse modo, contribuir para o desenvolvimento de uma gestão educacional mais democrática e eficaz, capaz de fomentar a oferta de uma educação de qualidade e a formação de cidadãos críticos e engajados.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Em geral, a experiência administrativa origina certos métodos e princípios aplicáveis na organização escolar. Porém, essa experiência tem ligação maior com a organização das empresas industriais, comerciais e de serviços de modo geral, o que apresenta a diferenciação entre a organização administrativa das empresas e o sistema de organização e de gestão escolar.

Essas diferenças são estabelecidas em conceitos práticos e teóricos dos processos organizacionais das instituições de ensino, que tem o foco nas características peculiares que são determinantes nos modos de conceber as práticas de organização e de gestão escolar e, especialmente, de caráter pedagógico. Por causa disso, a conceituação de organização na perspectiva escolar, têm o significado de ordem e estrutura das ações de forma que atinjam objetivos estabelecidos que sistematizam os processos organizativos e a efetivação dos princípios de coordenação e racionalização, de acordo com Oliveira et al. (2017, p. 316):

[...] a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.

Dessa maneira, a estrutura escolar pode ser dividida em dois amplos domínios: a otimização do trabalho e a harmonização dos esforços humanos. Esses elementos formam a base teórica e prática, estando interconectados, e compõem o processo intencional e sistemático que define a ação conhecida como gestão.

Assim, o suporte à gestão resulta da aplicação das formas e procedimentos da administração organizacional, com o intuito de cumprir os objetivos que envolvem as facetas gerenciais e técnico-administrativas, diretamente relacionados ao conceito de liderança, estabelecendo-se como um princípio e atributo da gestão.

(Paro, 2016), ao longo de sua obra, enfatiza os princípios fundamentais da gestão democrática da escola pública. Ele ressalta que a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar é essencial para garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficiente. Paro argumenta que a gestão democrática deve ser pautada pela transparência, pela valorização da diversidade de ideias e pela promoção do diálogo constante entre todos os envolvidos no processo educacional. Esses princípios, de acordo com Paro, contribuem para a melhoria da qualidade do ensino.

No decorrer de seu livro, *Gestão Democrática da Escola Pública*, Paro também discute os desafios e obstáculos enfrentados na implementação da gestão democrática nas escolas públicas. Ele destaca a resistência a mudanças por parte de alguns atores educacionais, a falta de recursos adequados e a burocracia como fatores que podem dificultar a efetiva participação de todos. Paro argumenta que a superação desses obstáculos requer um comprometimento sólido com os princípios democráticos e um esforço conjunto de todos os interessados em melhorar a educação.

Essa atribuição concentra-se nas ações do processo decisório na organização e na coordenação do trabalho em equipe, proporcionando orientação e unindo os indivíduos na direção dos objetivos, visando garantir um funcionamento eficiente e eficaz na comunidade escolar. Incluída nesses aspectos formais, sendo assim, o modo teórico dos papéis desempenhados na organização planejada e estruturada também é destacada a prática do aspecto informal da organização escolar, denominado como cultura organizacional.

De acordo com Oliveira et al. (2017) diz respeito às opiniões, comportamentos, ações e formas de relacionamento que surgem de forma espontânea entre os membros do grupo, como também diz respeito ao clima e ao ambiente da escola que é definido em uma abordagem antropológica com foco no psicológico.

Nessas duas percepções, são buscadas relações das práticas culturais dos indivíduos e suas subjetividades, o que exerce forte influência nos modos de organização e de gestão da escola.

Portanto, a cultura organizacional de uma instituição de ensino está profundamente influenciada por fatores sociais, psicológicos e culturais. Esses elementos explicam o comportamento da organização como um todo, bem como o comportamento individual das pessoas, além de influenciarem as diretrizes, normas, procedimentos administrativos e operacionais. Essas variações

entre instituições podem nem sempre ser evidentes e explícitas, sendo frequentemente referidas como o “currículo oculto,” que desempenha um papel significativo na maneira como as escolas operam e na prática dos professores.

Nesse sentido, considera-se que a cultura organizacional se manifesta de duas formas distintas: cultura estabelecida e cultura em desenvolvimento, conforme discutido por Oliveira et al. (2017):

A cultura instituída refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários, às normas disciplinares, etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, em suas relações e na vivência cotidiana (Oliveira et al., 2017, p.320).

Nessa perspectiva, cada escola tem uma cultura peculiar que torna possível o entendimento dos acontecimentos de seu cotidiano, como também, permite que essa cultura tenha a possibilidade de modificação, discussão, avaliação e planejamento de uma forma que supra as necessidades e aspirações da equipe escolar. A cultura organizacional tem ligação com o projeto pedagógico, a gestão, o currículo, o desenvolvimento individual e a avaliação.

Assim, a cultura organizacional é essencial como prática e teoria do processo de organização escolar do sistema e de gestão, como também, para a construção das concepções e modalidades de gestão de cada escolar para que supra as perspectivas: centralizada, colegiada, co-gestão e participativa, de modo a atender aos objetivos sociais e políticos relativos à escolarização da população.

## METODOLOGIA

Neste artigo, adotamos uma abordagem qualitativa com foco na revisão de literatura. O objetivo principal é compreender e analisar as vias de integração da comunidade escolar na gestão educacional democrática.

### INVESTIGAÇÃO PROFUNDA:

A metodologia proposta permite uma investigação detalhada das possibilidades de envolvimento da comunidade escolar na gestão educacional democrática. Através dessa análise, visamos proporcionar insights que possam

contribuir para a promoção de práticas educacionais mais inclusivas, participativas e eficazes nas instituições de ensino.

## ENFOQUE NA INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA:

Através desta abordagem metodológica, exploramos de forma minuciosa como a comunidade escolar pode ser efetivamente envolvida na tomada de decisões, na alocação de recursos financeiros e no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem.

O objetivo é fortalecer a relação entre escola, pais e sociedade em busca de uma educação de alta qualidade e da promoção do exercício da cidadania.

## PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR:

No contexto da gestão educacional democrática, a função do diretor vai além da mera centralização de poder. O diretor desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente educacional de qualidade, promovendo os princípios da horizontalidade e da escuta. Isso requer habilidades de liderança colaborativa, diálogo, resolução de conflitos e facilitação, visando uma gestão mais transparente e imparcial que conecta a comunidade escolar com os diversos setores da administração educacional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Todos os dias as escolas se veem frente a demandas sociais diferentes que são incluídas em seu currículo. Cidadania, tecnologia, religião, inclusão, aspectos que, anteriormente, tinham sua garantia dada pela família e que, nos dias atuais, passaram a ser responsabilidade da educação escolar.

Para além das cobranças, a escola também se depara com as mudanças políticas e sociais que estão sendo acentuadas mundialmente e exigem dos indivíduos posturas novas e capacidades de escolhas novas. Um exemplo recente dessa necessidade, em que os gestores e professores se enxergaram frente a uma realidade pandêmica que ainda não tinha sido vivida pelas suas gerações.

De acordo com Falcão Filho (2018), o contexto externo exerce sua influência no contexto interno da escola, de modo que não é mais possível fazer o controle das consequências e causas dessa influência das atividades que são desenvolvidas por ela. A indissociabilidade dos contextos externos e internos nunca se mostrou tão evidente, de modo que influenciou as ações dos gestores, professores e alunos.

A democracia se caracteriza por ser uma organização política onde o povo tem lugar de soberania, de modo que pode escolher seus representantes, auxiliar na elaboração de normas e leis e ser componente no processo de tomada de decisões (Carvalho, 2016).

Na escola, a democracia se concretiza especialmente pela participação da comunidade escolar nas decisões que são responsabilidade da gestão. Todos precisam ter a garantia de participar, seja de forma individual ou através de representantes nas instâncias colegiadas.

Posto isto, a gestão democrática das escolas é um fundamento que tem sua definição feita na LDB (Art. 3º Inciso VIII) e pela Constituição Federal (Art. 206. Inciso VI), e trazem a defesa de uma educação que se caracteriza por ser um processo social, constituído por meio da participação da comunidade escolar.

A origem dessa gestão vem do final dos anos 80, época em que o Brasil passava por um processo de redemocratização e iniciava o alicerce nos fundamentos de um regime político novo, com maior participação popular (Brooke & Soares, 2008).

No que diz respeito à gestão escolar, a mesma tem o papel de organizar todos os aspectos que, direta ou indiretamente, exercem influência no trabalho pedagógico. O seu foco precisa ser na garantia de que as ações tomadas sejam para a manutenção da qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Assim, a gestão escolar democrática é um fundamento para toda a gestão escolar, pelo fato de se caracterizar pela participação da comunidade escolar. Entendendo que a comunidade escolar é composta por pais, estudantes, professores, funcionários e a sociedade em seu todo (Souza, 2009).

A participação ativa da comunidade escolar desempenha um papel fundamental na elaboração do Projeto Político Pedagógico, bem como na alocação de recursos financeiros e no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Isso visa estreitar os laços entre a escola, os pais e a sociedade, com o objetivo de promover uma educação de alta qualidade e fomentar o exercício da cidadania. Esse modelo de gestão reconhece o direito dos alunos a uma

educação de qualidade e, portanto, busca garantir oportunidades de acesso à educação, com um ensino que esteja integrado ao contexto de cada comunidade conforme observado por (Souza, 2009).

Dentro desse contexto, a função do diretor é criar um ambiente educacional de qualidade, assegurando que os princípios de horizontalidade e escuta sejam respeitados. Isso requer liderança colaborativa com os diversos setores da escola, em vez de uma abordagem centralizada. Além de autoridade, o diretor deve demonstrar habilidades de diálogo, resolução de conflitos e facilitação para implementar ferramentas que apoiem os processos de aprendizagem. Ele deve assumir o papel de um intermediário transparente e imparcial que conecta a comunidade escolar com os demais setores da gestão escolar.

Isso traz reforço à concepção de participação e garantia de que as pessoas engajadas tenham a sensação de que estão sendo consideradas como parte das decisões.

Dessa forma, ao gestor escolar cabe (Souza, 2009):

- Estimular a visão da coletividade e o sentimento de unidade e cooperação;
- Promover um clima de confiança;
- Articular as áreas de atuação, promovendo integração e diminuindo os atritos e diferenças;
- Valorizar as capacidades, feitos e competências das pessoas através de uma cultura positiva de feedbacks;
- Prezar para que as decisões sejam tomadas de forma coletiva e compartilhar responsabilidades.

## APLICAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Para que a gestão escolar democrática seja adotada, as instituições de ensino devem estar abertas ao diálogo, procurando uma relação horizontal, isto é, sem focar o poder de comando em hierarquias (Boschetti, 2016).

A equipe gestora se responsabiliza pelo desafio de aplicar e tornar real a gestão escolar democrática, considerando as possíveis renovações de ideias e as técnicas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento integral dos alunos. Outra incumbência importante dos administradores tem relação ao estímulo de

toda a comunidade escolar, que receberá a responsabilidade de assumir seu papel na implantação de uma gestão colaborativa (Boschetti, 2016).

A gestão escolar democrática, além de fortalecer os vínculos escola-comunidade e aprimorar o processo de ensino para os alunos, busca fazer a diferença nas preocupações da escola. Os principais efeitos dessa gestão são (Boschetti, 2016):

- Reduzir o desinteresse dos alunos;
- Tornar os jovens mais positivos em relação ao futuro;
- Melhorar a qualidade do ensino;
- Construir fortes vínculos com a sociedade;
- Desenvolver programas de políticas pedagógicas mais envolventes;
- Construir relacionamentos humanos;
- Facilitar um processo educacional significativo;
- Respeite e valorize as opiniões de todos.

Esses ganhos são possíveis graças ao compartilhamento de ideias e tarefas, já que na gestão escolar democrática nenhuma decisão é tomada sem que todos os membros tenham consciência das suas consequências.

## A POSSIBILIDADE DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA ATUALIDADE

Um primeiro aspecto a ser discutido é a gestão escolar atual. Ser diretor/gestor não é uma tarefa fácil. Há muitas responsabilidades, como resolver os problemas da escola, atender às necessidades dos alunos, conversar com professores, buscar soluções para os problemas do cotidiano, atender os pais, estar inteirado com o trabalho pedagógico que está sendo executado.

Pode-se observar que o trabalho é intenso e desafiador, assim destaca-se os benefícios da gestão compartilhada, democrática.

O sistema democrático se caracteriza por um meio onde as pessoas têm maior possibilidade de apresentar suas sugestões, visto que a exposição de diferentes pontos de vista acaba gerando conflitos de opiniões, o que não pode ser visto como negativo, pois enriquece o diálogo possibilitando assim uma avaliação crítica da realidade. Isso mostra que essa divergência de opiniões demonstra a construção de uma consciência política crítica e construtiva.

Essa consciência crítica permite uma melhor articulação entre a comunidade e a escola de modo que as ações desempenhadas no âmbito escolar estejam voltadas a atender os interesses comunitários (Alves e Alho, 2022, p. 9).

Um bom gestor envolve toda comunidade escolar nas tomadas de decisões, na execução, dos planejamentos, na busca de soluções. Essa prática democrática contribui para que toda escola se envolva nas atividades educativas, visando a melhor qualidade do ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável.

Portanto, o processo de gestão escolar deve ser projetado para garantir que os alunos compreendam seu mundo e a si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a lidar com as complexidades progressivas e contraditórias da sociedade, da economia, da política e da ciência, como exercício responsável condições de identidade dos cidadãos.

A prática educativa não se limita aos educadores, mas é um processo social que envolve todos os sujeitos que buscam uma educação de qualidade. Nas escolas, os agentes são todos oriundos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, gestores...); a agência busca uma formação integral em valores e atitudes, sentimentos e emoções, além de seu compromisso com conhecimento teórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa por meio da revisão de literatura para compreender as possibilidades de integração da comunidade escolar na gestão educacional democrática. O processo metodológico permitiu

uma investigação detalhada, fornecendo subsídios essenciais para a promoção de práticas inclusivas, participativas e eficientes nas instituições de ensino.

Ficou evidente que a gestão educacional democrática não pode ser considerada apenas como uma ideia teórica, mas como uma prática concreta que envolve a participação efetiva de todos os envolvidos na comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores e outros membros da comunidade local. A participação ativa da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na alocação de recursos e no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e para incentivar o exercício da cidadania.

O papel do diretor escolar, como discutido, é crucial nesse contexto. Mais do que apenas centralizar o poder, o diretor deve possuir habilidades de liderança colaborativa, diálogo, resolução de conflitos e facilitação. Isso é necessário para criar um ambiente educacional de qualidade, onde os princípios da horizontalidade e da escuta são respeitados. O diretor atua como um elo transparente e imparcial que conecta a comunidade escolar com os diversos setores da administração educacional.

Com base em nossa pesquisa, propomos recomendações e diretrizes que podem orientar as escolas na promoção de práticas mais inclusivas e participativas. Isso não apenas fortalecerá a relação entre escola, pais e sociedade, mas também garantirá que a educação seja verdadeiramente um direito de todos os alunos, com ensino contextualizado de acordo com as necessidades de cada comunidade.

Em última análise, a gestão educacional democrática é um caminho para o aprimoramento constante da educação, permitindo que as escolas atendam às demandas da sociedade e preparem cidadãos críticos, participativos e preparados para um mundo em constante evolução

## REFERÊNCIAS

ALVES-BRITO, A.; ALHO, K. R. Educação para as relações étnico-raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas ciências físicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 24, 2022.

BOSCHETTI, V. R.; DA MOTA, A. B.; DE FREITAS ABREU, D. L. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 5, n. 10, p. 103-111, 2016.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 106-111.

CARVALHO, S. N. D. Processos coletivos e políticas públicas: mecanismos para a garantia de uma prestação jurisdicional democrática. 2016. **Tese (Doutorado)** - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FALCÃO FILHO, J. L. M. Escola: ambientes, estruturas, variáveis e competências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, p. 283-311, 2000.

OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SOUZA, Â. R. D. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, v. 25, p. 123-140, 2009.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.038

# O ENSINO DE FUNÇÃO POLINOMIAL DO 1º GRAU POR MEIO DA PLATAFORMA DO APP INVENTOR 2

Bruno Sebastião Rodrigues da Costa<sup>1</sup>  
Rafael da Silva Patrício<sup>2</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma proposta e seus resultados para o ensino de Função Polinomial do 1º Grau no Ensino Médio, utilizando a plataforma App Inventor 2. Para a construção da proposta, foi realizada uma revisão de literatura em fontes como o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO), além de documentos oficiais como as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Estado do Pará, em sua versão preliminar para o Ensino Médio. A proposta caracteriza-se por ser um livreto digital com atividades, utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), direcionadas para o ensino de Função Polinomial do 1º Grau por meio do App Inventor 2. Para tanto, adotou-se a pesquisa qualitativa como metodologia, conforme descrita por Mazzotti (1991), Minayo (1994) e Silva (2012), e a revisão integrativa da literatura como método, baseada nos autores Bento (2011) e Botelho, Cunha e Macedo (2011). Os dados foram produzidos entre junho e agosto de 2023, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), localizado no município de Paragominas – PA, e indicaram uma boa aceitação no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo matemático. Nesse

1 Mestre pelo Curso de Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará – UFPA, [bruno.rodrigues@ifpa.edu.br](mailto:bruno.rodrigues@ifpa.edu.br);

2 Doutor pelo Curso de Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCA, [patricio@uepa.br](mailto:patricio@uepa.br);

sentido, o estudo sobre o objeto matemático Função Polinomial do 1º Grau, por meio do recurso mencionado, motivou, facilitou e dinamizou a aprendizagem dos alunos, auxiliando positivamente na construção do conhecimento matemático.

**Palavras-chave:** Aplicativo, Função Polinomial do 1º Grau, Tecnologias.

## INTRODUÇÃO

O processo de globalização e os avanços tecnológicos têm impulsionado transformações significativas em várias esferas da sociedade contemporânea, com um impacto direto sobre o campo educacional. Nesse cenário, a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ao contexto pedagógico emerge como uma estratégia promissora para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Crescentemente incorporadas ao cotidiano dos estudantes, as TDICs atuam como recursos que aproximam o aluno da prática educativa e da aplicação efetiva do conhecimento. Como destacam Camargo e Amorim (2020), as TDICs viabilizam “o desenvolvimento de um aluno ativo no processo de ensino e aprendizagem, transformador do meio em que vive, pois a tecnologia motiva o aprendizado, levando muitas vezes o aluno a aplicar e praticar o que aprendeu” (p. 578).

Aqui está o trecho revisado, com um ajuste no tom e substituições de palavras para aumentar a formalidade e a clareza:

*Contudo, a inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar deve ser cuidadosamente planejada, levando em consideração as competências e habilidades requeridas pelo conteúdo, assim como a intencionalidade pedagógica do docente. O emprego de tecnologias sem um propósito didático bem definido não assegura, por si só, a eficácia no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor revela-se essencial, atuando como mediador entre a tecnologia e o estudante e integrando esses recursos de maneira a contribuir efetivamente para o alcance dos objetivos educacionais e para uma aprendizagem significativa.*

No ensino de Matemática, a utilização das TDICs pode ressignificar a forma como o conhecimento é construído, sobretudo em tópicos que apresentem aplicabilidade direta no cotidiano, como a Função Polinomial do 1º Grau. Segundo Ventura (2014), “a Função Polinomial do 1º Grau é muito útil na sociedade, seja na economia, situações financeiras, na arquitetura ou na atuação da geometria” (p. 1). Assim, abordagens interativas que conectem os conceitos matemáticos a situações práticas revelam-se ferramentas eficazes para aprofundar a compreensão e contextualização do tema por parte dos alunos.

Nesse contexto, a plataforma App Inventor 2 evidencia-se como um recurso pedagógico promissor para o ensino da Função Polinomial do 1º Grau. A tecnologia proporciona a visualização e manipulação dinâmica dos conceitos matemáticos, estimulando o desenvolvimento da criatividade, do pensamento

crítico e da autonomia dos estudantes. Além disso, o App Inventor 2 possibilita que os alunos realizem simulações e experimentações, auxiliando-os na compreensão das propriedades e aplicações das funções polinomiais, tornando o processo de ensino mais interativo e exploratório.

Com isso, este estudo busca apresentar uma proposta e seus resultados para o ensino de Função Polinomial do 1º Grau no Ensino Médio, utilizando a plataforma App Inventor 2.. A proposta tem como objetivo oferecer aos professores uma ferramenta pedagógica que contribua para o ensino desse conteúdo, facilitando a compreensão e a aplicação prática pelos alunos, tanto em contextos acadêmicos quanto em situações cotidianas.

O uso das TDICs não apenas potencializa a compreensão conceitual dos conteúdos abordados, mas também desenvolve competências transversais, como a resolução de problemas, o raciocínio lógico e a análise crítica. Ao possibilitar que o aluno estabeleça conexões entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática, as tecnologias digitais configuram-se como recursos pedagógicos significativos, capazes de promover uma aprendizagem ativa, reflexiva e contextualizada, atendendo às demandas da educação contemporânea e ao desenvolvimento integral dos alunos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A tecnologia exerce um papel fundamental ao proporcionar ferramentas que viabilizam transformações sociais, atuando como um catalisador no processo educacional. A vasta acessibilidade de recursos tecnológicos, tanto em âmbito institucional quanto pessoal, possui o potencial de influenciar positivamente o êxito nas práticas educativas. Nesse sentido, Alves e Freire (2021) destacam que a diversidade de recursos digitais acessíveis para educadores e estudantes facilita a concretização e o fortalecimento das ações pedagógicas.

Considerando o impacto das tecnologias digitais na educação, é essencial reconhecer que a geração atual de alunos pertence ao grupo dos chamados “nativos digitais”, conforme discutido por Lemos e Silva (2020). Esses indivíduos, nascidos em um ambiente permeado pela tecnologia, desenvolvem competências digitais desde cedo. Esse contexto apresenta tanto desafios quanto oportunidades para a prática docente, exigindo que o processo de ensino se adapte a esse novo perfil de aluno, integrando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) de maneira eficaz ao ambiente educacional.

As TDICs desempenham um papel vital na conexão dos conhecimentos e no enriquecimento das atividades curriculares, criando uma nova dinâmica de aprendizagem (Moura e Costa, 2019). Nesse cenário, a relação entre professor e aluno transforma-se em uma colaboração ativa, onde as tecnologias atuam como mediadoras do conhecimento. O uso pedagógico das TDICs permite a adaptação dos métodos de ensino, tornando-os mais dinâmicos e interativos, o que favorece o envolvimento dos alunos.

Outro aspecto relevante na integração das TDICs na educação é a necessidade de adaptação curricular para incorporar essas novas ferramentas de maneira significativa. Prado e Oliveira (2020) destacam que o currículo deve ser continuamente revisado para que o uso das TDICs esteja alinhado aos objetivos de aprendizagem e às competências propostas pelos sistemas de ensino.

Portanto, essa adaptação vai além da introdução de ferramentas tecnológicas; trata-se de repensar o conteúdo e as metodologias, assegurando que as tecnologias potencializem o aprendizado e incentivem o desenvolvimento das habilidades digitais necessárias para a era contemporânea. A revisão curricular com foco na incorporação das TDICs também fortalece o protagonismo do aluno, pois o envolve ativamente no processo de construção do conhecimento.

Almeida, Santos e Pereira (2022) enfatizam a importância da adoção das TDICs no contexto escolar, argumentando que esses recursos devem ser utilizados como instrumentos facilitadores da aprendizagem. Além disso, sublinham que as tecnologias, amplamente utilizadas pelos jovens fora do contexto escolar, podem ser integradas às atividades educativas como uma forma de promover a inclusão digital. Isso é particularmente relevante para assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso aos recursos digitais e às oportunidades educativas oferecidas por esses meios.

A personalização da aprendizagem é outra vantagem proporcionada pelo uso das TDICs no ambiente educacional. Santos e Farias (2021) afirmam que as tecnologias digitais possibilitam que o ensino seja adaptado às necessidades e ao ritmo de cada aluno, oferecendo uma experiência mais inclusiva e ajustada ao perfil individual. Plataformas digitais e aplicativos educacionais permitem que estudantes com diferentes habilidades e conhecimentos prévios avancem em seu próprio ritmo, com conteúdos e atividades diferenciadas.

Além de facilitar o ensino de conteúdos acadêmicos, o uso das TDICs contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes,

essenciais para o século XXI. Vasconcelos e Almeida (2020) observam que a colaboração em ambientes digitais, a comunicação assertiva e a capacidade de resolver problemas são competências amplamente fomentadas por meio de atividades que envolvem o uso de tecnologias. Tais habilidades são fundamentais para a formação integral do aluno, preparando-o para atuar em uma sociedade altamente conectada e exigente em termos de competências interpessoais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a relevância da inclusão das tecnologias digitais nos currículos de ensino fundamental e médio, com destaque para o ensino da Matemática. Segundo as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), o uso de ferramentas tecnológicas é essencial para auxiliar na modelagem e resolução de problemas do cotidiano e de outras áreas do conhecimento, validando estratégias e resultados de forma eficaz. A integração das TDICs no ensino de funções polinomiais, nesse contexto, constitui uma abordagem inovadora e eficaz, proporcionando aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais visual, interativa e alinhada ao cenário contemporâneo.

Por fim, a inclusão das TDICs no ambiente escolar implica uma redefinição do papel do professor. O educador, nesse novo cenário, atua como um mediador e orientador, direcionando os estudantes para o uso consciente e reflexivo das tecnologias digitais. Souza (2021) argumenta que a formação continuada dos docentes é essencial para que esses profissionais possam ajustar suas metodologias ao uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Almeida e Mendes (2019) destacam que a efetiva implementação das TDICs no ambiente escolar depende de um suporte institucional robusto, que forneça os recursos tecnológicos necessários e a capacitação contínua para os professores. Esse apoio institucional é essencial para garantir que todos os estudantes e educadores se beneficiem das possibilidades educacionais oferecidas pela tecnologia.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi orientada pela necessidade de avaliar a eficácia do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino da Função Polinomial do 1º Grau. Alinhada à teoria de pesquisa-ação de Tripp (2005), que enfatiza a importância de intervenções reflexivas e práticas para aprimorar o ensino, esta pesquisa buscou não apenas avaliar, mas também aprimorar a prática pedagógica.

A pesquisa foi conduzida em uma turma do 1º ano do curso técnico integrado em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), no município de Paragominas – PA, entre junho e agosto de 2023. A abordagem metodológica seguiu uma perspectiva mista, integrando métodos qualitativos e quantitativos. Foram utilizados instrumentos como uma sequência de atividades práticas voltadas ao ensino da Função Polinomial do 1º Grau e um questionário para medir o nível de satisfação dos alunos, com o objetivo de obter uma visão ampla e integrada do impacto das TDICs no processo educativo.

A turma participante do estudo era composta por 40 alunos selecionados intencionalmente, considerando seu perfil de “nativos digitais” (conforme Palfrey e Gasser, 2011) e a adequação do conteúdo ao currículo de Matemática. A seleção intencional permitiu direcionar a análise para um grupo já familiarizado com o ambiente digital, elemento importante para avaliar a proposta educacional sob a ótica dos próprios alunos.

O principal instrumento de ensino utilizado foi o Produto Educacional intitulado Ambiente Educacional para o Ensino de Função Polinomial do 1º Grau, que integrou o uso da plataforma App Inventor 2 com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Esse produto apresenta uma sequência de atividades desenvolvidas para auxiliar os professores no ensino da Função Polinomial do 1º Grau, utilizando recursos tecnológicos que proporcionam uma aula dinâmica, criativa e motivadora, favorecendo a qualidade da educação. O produto é composto por seis atividades ao todo. Nos Quadros 1, 2 e 3, apresentaremos três dessas atividades como exemplo.

**Quadro 1:** Atividade 2 do livreto.

Objetivo	Construir tabelas por meio de situações do cotidiano do aluno e/ou livro didático, para coletar dados e transformar – lós em leis de formação, apresentando dessa forma o conceito de Função Polinomial do 1º Grau, mostrando a relação de dependência e independência das variáveis.
Habilidade BNCC (2018): EM13MAT101	- Interpretar situações econômicas, sociais e das Ciências da Natureza que envolvem a variação de duas grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de com ou sem apoio de tecnologias.
O que fazer?	Nesta atividade, o professor irá passar situações do cotidiano do aluno e/ou livro didático, para coletar dados, onde serão colocados em tabelas, instigando assim, o aluno a construção do conceito de Função Polinomial do 1º Grau
A dinâmica!	1 – Construir tabelas com os dados coletados por meio das situações sugerida neste livreto digital.

**Fonte:** Extraído do livreto.

**Quadro 2:** Atividade 3 do livreto.

Objetivo	A partir dos conceitos construídos na atividade anterior, o aluno irá construir um aplicativo genérico para a Função Polinomial do 1º Grau e por meio desse aplicativo calcular os valores das variáveis dependente e independente. - Construir modelos empregando as funções polinomiais de 1º ou 2º grau, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.
Habilidade BNCC (2018): EM13MAT302, EM13MAT501	- Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 1º grau.
O que fazer?	Para esta atividade o professor apresentará o App Inventor 2 e suas funcionalidades por meio das telas de “Designer” e “Blocos”. Em seguida, a partir da atividade desenvolvida anteriormente o professor mostrará as demonstrações para encontrar os valores dos coeficientes angular e linear
A dinâmica!	1 – Caso o aluno não tenha uma conta no Gmail, o mesmo deverá cadastrar, caso tenha, o usuário deverá passar para o próximo passo. 2 – Acessar o e-mail, em seguida, o site <a href="http://ai2.appinventor.mit.edu">http://ai2.appinventor.mit.edu</a> 3 – O professor irá apresentar as telas de “Designer” e “Blocos” e algumas funcionalidades pertinentes para a construção do aplicativo desejado. 4 – Realizado esses passos, o professor mostrará a demonstração para encontrar os coeficientes angular “a” e linear “b”. O produto tem a sugestão de demonstração deste livreto. 5 – Realizado a etapa da demonstração, o aluno irá montar os blocos com o auxílio do professor. Para a montagem do aplicativo, iremos mostrar de forma detalhada os passos a serem realizados nas telas de “Designer” e “Blocos”. 6 – Com auxílio do professor, o aluno irá primeiro construir o “Designer” do aplicativo. 7 – Estruturar os componentes do aplicativo. 8 – Montagem dos blocos. Para esta etapa, o professor auxiliará os alunos a montar os blocos do aplicativo, neste momento, será fundamental o conhecimento construído pelos alunos ao longo das atividades anteriores. 9 – Utilizar as situações da Atividade 2, para realizar os testes do aplicativo.

**Fonte:** Extraído do livreto.

**Quadro 3:** Atividade 6 do livreto.

Objetivo	Testar a funcionalidade do aplicativo criado pelo usuário, comparando os resultados feitos em sala de aula. Para aproximar as habilidades a seguir as práticas de ensinar e aprender em sala de aula, buscamos, com objetivo de explicitar melhor seu efetivo trabalho com os alunos, auxílio nas habilidades contidas nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002)
----------	---

Habilidade BNCC (2018): EM13MAT302, EM13MAT501	- Reconhecer e utilizar a linguagem algébrica nas ciências, necessária para expressar a relação entre grandezas e modelar situações-problema, construindo modelos descritivos de fenômenos e fazendo conexões dentro e fora da Matemática; - Compreender o conceito de função, associando-o a exemplos da vida cotidiana; - Ler e interpretar diferentes linguagens e representações envolvendo variações de grandezas.
O que fazer?	Após o término do aplicativo, por meio da plataforma do App Inventor 2, cada aluno deverá realizar os testes, utilizando situações problemas. Onde o aplicativo criado e o software Desmos caminharão juntos, proporcionando uma melhor qualidade no ensino, visto que, com a utilização dos recursos, o aluno poderá construir a Função Polinomial do 1º Grau, encontrar os valores das variáveis dependentes e independentes, construir gráficos, verificar o comportamento de tal função e comparar os valores encontrados.
A dinâmica!	1 – Passar no quadro ou por meio de material impresso as situações propostas neste livreto. 2 – Os alunos deverão utilizar os recursos propostas neste livreto digital, para resolver as atividades a seguir, colocando as suas respostas no material impresso, para fazer as seguintes com os demais colegas e professores.

**Fonte:** Extraído do livreto.

Portanto, as atividades do Ambiente Educacional para o Ensino de Função Polinomial do 1º Grau, oferece uma abordagem inovadora e prática para o ensino de funções polinomiais, integrando o uso de tecnologias e promovendo uma experiência de aprendizagem mais envolvente para os alunos. Através das atividades sequenciais propostas, o produto educacional possibilita que os professores utilizem a plataforma App Inventor 2 de forma eficaz, facilitando a compreensão dos conceitos matemáticos e tornando o processo de ensino mais dinâmico e motivador. Essa integração entre conteúdo didático e tecnologia contribui não só para o fortalecimento da prática pedagógica, mas também para a qualidade da educação, ao tornar as aulas mais interativas e acessíveis para todos os envolvidos.

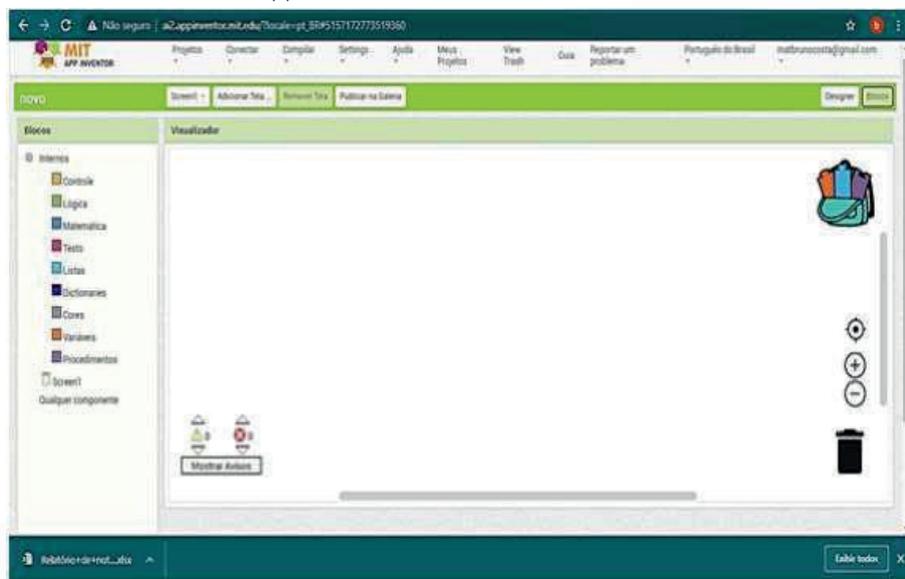
A seguir, apresentaremos o aplicativo desenvolvido com base nas instruções detalhadas no livreto. Cada etapa do processo foi cuidadosamente seguida, conforme as orientações e diretrizes fornecidas, permitindo que o aplicativo finalizado incorpore todas as funcionalidades e características planejadas. Esse aplicativo representa a aplicação prática dos conceitos abordados no livreto, proporcionando uma interface intuitiva e funcionalidades que atendem às necessidades do usuário conforme especificado nas instruções.

Imagem 1: Tabela de designer da plataforma.



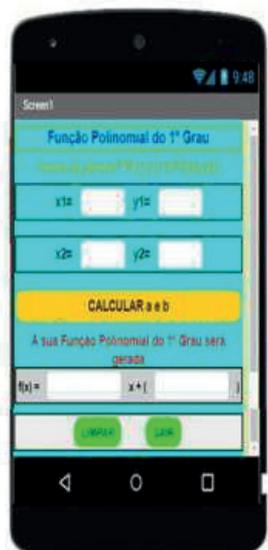
Fonte: Extraído do livroto.

Imagem 2: Tela dos blocos do app inventor 2.



Fonte: Extraído do livroto.

**Imagem 3:** Estrutura do aplicativo de Função Polinomial do 1º Grau.



**Fonte:** Extraído do livreto.

Com isso, por meio das atividades proposta pelo livreto, os alunos desenvolvessem aplicativos relacionados ao conteúdo e os comparassem com os exercícios realizados em classe. Segundo Tripp (2005), o caráter prático e reflexivo da pesquisa-ação é essencial para que os próprios participantes, neste caso os alunos, vivenciem o aprendizado de forma ativa e transformadora, aplicando o conhecimento em contextos concretos.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário aplicado ao final das atividades, com perguntas objetivas em escalas de satisfação. Os itens avaliavam a satisfação com a construção do aplicativo, a percepção sobre a aprendizagem, a motivação nas aulas e a utilidade do aplicativo para o aprendizado do conteúdo. As respostas foram classificadas em categorias como "Muito satisfeito", "Satisfeito", "Neutro", "Insatisfeito", "Muito útil", "Útil" e "Pouco útil", permitindo uma análise quantitativa dos resultados. A análise quantitativa focou-se nas porcentagens relativas a cada questão, verificando a predominância de respostas como "Satisfeito" e "Muito satisfeito", indicativas de aceitação positiva da proposta.

O desenvolvimento das atividades realizadas em sala foi estruturado em três etapas principais, seguindo o ciclo de ação-reflexão-ação proposto por Tripp (2005):

1. Introdução e preparação dos alunos: Na primeira etapa, os alunos foram introduzidos ao conteúdo de Função Polinomial do 1º Grau através de uma aula expositiva e receberam orientação sobre o uso do App Inventor 2. Esta fase teve como objetivo nivelar o conhecimento tecnológico entre os alunos e garantir que todos estivessem aptos a utilizar as ferramentas durante as atividades. Conforme Tripp, essa etapa inicial é fundamental para que os participantes se familiarizem com os recursos e desenvolvam confiança na realização das atividades práticas.
2. Construção do aplicativo de acordo com a atividade proposta no quadro 2: Na segunda etapa, os alunos, divididos em grupos, desenvolveram um aplicativo relacionado ao conteúdo de Função Polinomial utilizando a plataforma App Inventor 2. Esta atividade prática, orientada pelo professor, visava facilitar a compreensão do conteúdo, promover habilidades digitais e estimular a colaboração. Seguindo o modelo de Tripp, o professor atuou como mediador, oferecendo suporte técnico e pedagógico, possibilitando que os alunos experenciassem o conteúdo matemático por meio de uma abordagem prática e interativa.
3. Comparação com as atividades realizadas em sala de aula de acordo com a atividade proposta no quadro 3: Na terceira etapa, os alunos compararam as respostas geradas pelo aplicativo com as soluções discutidas em sala de aula. Essa etapa, essencial para reforçar o entendimento teórico por meio de uma abordagem prática e visual, seguiu os princípios de reflexão da pesquisa-ação, conforme Tripp (2005), permitindo aos alunos avaliar e ajustar seu entendimento do conteúdo.

Os dados coletados foram analisados quantitativamente, utilizando-se porcentagens para representar os níveis de satisfação dos alunos. As respostas foram interpretadas com base em tendências gerais (positivas ou negativas), identificando os pontos fortes e os aspectos a serem melhorados na metodologia adotada. Em consonância com Tripp, uma análise qualitativa complementar foi realizada para explorar as percepções dos alunos, permitindo identificar dificuldades ou sugestões de aprimoramento.

Essa abordagem mista, possibilitou tanto a coleta quantitativa quanto a análise qualitativa, permitindo um entendimento completo e prático dos impactos das TDICs no ensino da Função Polinomial do 1º Grau, integrando avaliação e aprimoramento contínuos da prática pedagógica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram coletados entre os meses de junho e agosto de 2023, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), localizado no município de Paragominas - PA, em uma turma do primeiro ano do curso técnico integrado em Informática, composta por 40 alunos. Após a execução de todas as atividades planejadas no Produto Educacional intitulado “Ambiente Educacional para o Ensino de Função Polinomial do 1º Grau”, que utilizou a plataforma App Inventor 2, foi aplicado um questionário (Quadro 2) com o propósito de avaliar os níveis de satisfação dos estudantes em relação ao emprego dessas ferramentas.

**Quadro 2:** Porcentagem referente aos níveis de satisfação.

Pergunta	Níveis	Porcentagem
Quão satisfeito(a) você está com a construção do aplicativo de Função Polinomial do 1º Grau?	Muito satisfeito	10%
	Satisfeito	70%
	Neutro	10%
	Insatisfeito	10%
Quão satisfeito(a) você está com a aprendizagem que a construção do aplicativo de Função Polinomial do 1º Grau lhe proporcionou?	Muito satisfeito	15%
	Satisfeito	60%
	Neutro	20%
	Insatisfeito	5%
Você achou a aula motivadora, facilitadora e dinâmica, com a construção do aplicativo de Função Polinomial do 1º Grau?	Muito satisfeito	10%
	Satisfeito	60%
	Neutro	10%
	Insatisfeito	20%
Quão satisfeito(a) você está com as estratégias utilizadas na construção do aplicativo de Função Polinomial do 1º Grau?	Muito satisfeito	20%
	Satisfeito	50%
	Neutro	20%
	Insatisfeito	10%
Você achou que o aplicativo lhe ajudou no conteúdo de Função Polinomial do 1º Grau?	Muito satisfeito	40%
	Satisfeito	40%
	Neutro	10%
	Insatisfeito	10%

**Fonte:** Produção dos autores (2024).

Ao examinar as porcentagens apresentadas no quadro, verificou-se que as respostas “Muito satisfeito” e “Satisfeito”, assim como “Muito útil” e “Útil”, concentraram os maiores percentuais, evidenciando uma aceitação positiva do Produto Educacional por parte dos estudantes.

Em relação ao quesito sobre a satisfação com a construção do aplicativo, 80% dos alunos afirmaram-se satisfeitos ou muito satisfeitos, o que demonstra que a metodologia adotada contribuiu substancialmente para o engajamento dos alunos no desenvolvimento do conhecimento matemático.

Além disso, quando questionados sobre a utilidade do aplicativo para a compreensão do conteúdo de Função Polinomial do 1º Grau, 80% dos alunos classificaram o recurso como útil ou muito útil. Esses dados sugerem que o uso das TDICs, em especial da plataforma App Inventor 2, não apenas facilitou a visualização dos conceitos matemáticos, mas também proporcionou uma experiência de aprendizagem mais interativa e dinâmica. Por outro lado, as respostas neutras e insatisfeitas, embora em menor quantidade, indicam a necessidade de ajustes para aprimorar ainda mais a adaptação às variadas competências digitais dos alunos.

A análise dos resultados reforça a relevância da inclusão de tecnologias educacionais inovadoras no ensino de Matemática, especialmente em temas de natureza abstrata, como as funções polinomiais. A maioria dos alunos reconheceu que as estratégias implementadas com o aplicativo foram eficazes e contribuíram para a assimilação do conteúdo, sugerindo que essa abordagem pode ser uma ferramenta promissora para tornar o ensino de Matemática mais acessível e atrativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo mostram que a plataforma App Inventor 2 se revelou uma ferramenta eficaz para atingir o objetivo geral de apresentar uma proposta e seus resultados para o ensino de Função Polinomial do 1º Grau no Ensino Médio. Ao proporcionar aos alunos um processo de ensino simultaneamente motivador, facilitador e dinâmico, essa abordagem favoreceu a compreensão do conceito de Função Polinomial do 1º Grau e incentivou o desenvolvimento de habilidades práticas e a consolidação de conhecimentos essenciais para a formação dos estudantes. Além disso, contribuiu para a resolução de problemas cotidianos, aproximando o conteúdo matemático da realidade

vivenciada pelos alunos. Dessa forma, as aulas tornaram-se mais desafiadoras e atrativas, promovendo uma experiência de ensino-aprendizagem contextualizada e interativa.

O uso do App Inventor 2 permitiu que os alunos participassem ativamente na construção de seus próprios aplicativos sobre Função Polinomial, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Ao se engajarem diretamente na criação de um produto digital, os alunos puderam visualizar a aplicação prática dos conceitos matemáticos e desenvolveram competências tecnológicas essenciais para o contexto contemporâneo, alinhando-se ao objetivo de tornar o aprendizado mais prático e conectado ao mundo real.

Contudo, embora o uso da plataforma App Inventor 2 tenha promovido avanços significativos, é importante reconhecer que ela não resolve integralmente todas as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. As tecnologias educacionais, isoladamente, não representam uma solução universal para os desafios cognitivos; sua eficácia depende de uma integração criteriosa ao planejamento didático e do acompanhamento contínuo pelo professor.

Em síntese, a utilização do App Inventor 2 como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da Função Polinomial do 1º Grau representa uma contribuição significativa para a inovação no ensino de Matemática. Essa abordagem ferramenta pedagógica valoriza a interatividade, a prática e a contextualização dos conteúdos, oferecendo aos estudantes uma experiência mais completa e conectada à realidade contemporânea. O desafio futuro reside em expandir e aprimorar o uso dessas tecnologias, integrando-as ainda mais às práticas pedagógicas e garantindo um ensino de Matemática mais acessível, dinâmico e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Essas considerações evidenciam que a proposta não só atendeu ao objetivo de explorar a eficácia do App Inventor 2 no ensino de Matemática, mas também abre caminhos para que, com um planejamento adequado, a tecnologia se torne um recurso de grande impacto para o desenvolvimento dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.; SANTOS, digital no ambiente escolar. 60, 2022.

M.; PEREIRA, L. TDICs como ferramentas de inclusão **Revista Brasileira de Educação Digital**, v. 14, n. 2, p. 45-

ALMEIDA, R.; MENDES, S. Capacitação docente e o suporte institucional na implementação de TDICs. **Cadernos de Formação Docente**, v. 12, n. 4, p. 78-89, 2019.

ALVES, T.; FREIRE, M. Recursos tecnológicos e a transformação da prática pedagógica. **Educação & Tecnologia**, v. 12, n. 3, p. 89-103, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2023.

CAMARGO, B. L., AMORIN, J. A.. Possibilidades e limitações de uma proposta de aplicação da metodologia da sala de aula invertida com o uso de TDIC no ensino de matemática. **Revista Paradigma**, v. 41, n. Extra 2, p. 573-606, 2020.

LEMOS, J.; SILVA, C. Geração digital: desafios e oportunidades para a prática pedagógica. **Educação e Contemporaneidade**, v. 18, n. 1, p. 33-47, 2020.

MOURA, A.; COSTA, L. A importância das TDICs na articulação do conhecimento e na dinâmica de aprendizagem. **Revista de Pedagogia Digital**, v. 11, n. 2, p. 22-35, 2019.

PRADO, L.; OLIVEIRA, G. Adaptação curricular e o uso das TDICs. **Revista Currículo e Inovação**, v. 5, n. 2, p. 50-65, 2020.

SANTOS, R.; FARIAS, V. Personalização da aprendizagem com o uso de tecnologias digitais. **Tecnologia Educacional**, v. 19, n. 2, p. 58-72, 2021.

SOUZA, D. Formação continuada e a integração das TDICs na prática docente. **Jornal de Educação e Tecnologia**, v. 9, n. 4, p. 65-80, 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 443-466, 2005.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, 2007, 20.5: 383-386.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.039

# RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ATUAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eliomar Araújo de Sousa<sup>1</sup>  
Ana Karoline Gonçalves Gomes<sup>2</sup>  
Carlos Venásio do Nascimento Rodrigues<sup>3</sup>  
Daniele Kelly Lima de Oliveira<sup>4</sup>

## RESUMO

Este artigo reflete sobre a relação entre os complexos sociais do trabalho e da educação, em seu sentido ontológico, ao longo da história humana, investigando o impacto de suas transformações no atual modelo de formação em Pedagogia. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre trabalho e educação, contextualizando aspectos históricos, econômicos e sociais para examinarmos seus desdobramentos na formação de professores na atualidade, com atenção especial para o debate que girou em torno da Resolução CNE 02/2019, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O referencial teórico da pesquisa é apoiado nos estudos de Cardoso (2022), Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2022); Oliveira (2010), Coggiola (1998); Engels (2006); Lessa (2001); Netto e Braz

1 Professor do curso de Pedagogia da UVA. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Professor pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Políticas Públicas, Diversidade e Movimentos Sociais (GPEEMPODERAR/UVA) CNPq. [eliomars014@gmail.com](mailto:eliomars014@gmail.com).

2 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), professora efetiva da Rede Municipal de Sobral-CE. [karolinegomes97@gmail.com](mailto:karolinegomes97@gmail.com).

3 Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Políticas Públicas, Diversidade e Movimentos Sociais (GPEEMPODERAR/UVA) CNPq, bolsista FUNCAP. [venasioc@gmail.com](mailto:venasioc@gmail.com).

4 Doutora com Pós-doutorado em Educação (PPGE/UFC). Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Políticas Públicas, Diversidade e Movimentos Sociais (GPEEMPODERAR/UVA) CNPq. [dankel28@yahoo.com.br](mailto:dankel28@yahoo.com.br).

(2006), dentre outros. A metodologia de análise utilizada foi o materialismo histórico-dialético, que através da crítica investiga a realidade e suas contradições. Os procedimentos técnicos empregados foram a pesquisa bibliográfica e documental, bem como debates promovidos no projeto de pesquisa: Os pressupostos econômicos e políticos da BNC-Formação: entre a reestruturação produtiva e a pedagogia das competências (UVA/CNPq). Como resultados e discussões suscitamos a reflexão da relação entre trabalho e educação, observando que não existe separação dos objetos em questão no funcionamento da sociedade, compreendendo como o sistema econômico e social impacta nas ações educativas, ou seja, em como a educação de cada momento histórico sofre influência da organização do trabalho, gerando impactos na atual formação em Pedagogia. Isso ficou evidente na Resolução CNE 02/2019, que tratava de uma proposta de formação nacional em Pedagogia, tendo como centro o retorno à pedagogia das competências, comprometendo a formação em Pedagogia, não apenas do presente, mas também o projeto de educação do futuro.

**Palavras-chave:** Mundo do Trabalho, Educação, Humanização, Formação de Professores.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca da relação entre as categorias trabalho e educação, mediadas pela Ontologia materialista marxiana, recuperada pelo filósofo húngaro, Georg Lukács, para que possamos compreender suas transformações ao longo do desenvolvimento humano, nos diversos modos de produção, e de que forma essas transformações chegaram até a atualidade e influenciam a formação de professores no Brasil, especificamente na proposta materializada na Resolução CNE 02/2019, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogada em 2023.

Trabalho e Educação são complexos sociais, entendidos numa perspectiva ontológica materialista, como essenciais à formação humana.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...] atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (Marx, 2011, p. 211).

Sendo assim, o trabalho é considerado a protoforma do gênero humano. Entretanto, dado o processo de complexificação social que o gênero humano foi passando ao longo do tempo, o trabalho propiciou o desenvolvimento de novos complexos sociais, “[...] alargando o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas para satisfazê-las” (Lima; Jimenez, 2011, p. 74).

Reforçamos a importância da educação para a sociedade, pontuando que a “[...] educação pode ser entendida, por conseguinte, como o processo de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano com vistas à sua reprodução” (Rabelo; Mendes Segundo; Jimenez, 2009, p. 3).

A educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. O caráter social a ela inerente também constitui característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente (Lima; Jimenez, 2011, p. 80).

Na sociedade contemporânea, nota-se uma disputa em torno dos projetos educacionais que colaboram com a garantia de manutenção do poder dos grupos dominantes, isso fica evidente nos modelos de sociabilidades divididas em classes, como é o caso da sociedade capitalista.

Nesse sentido, a formação de professores críticos e atuantes provoca mudanças significativas na sociedade. Isso torna a atual política educacional de formação de professores um importante campo de pesquisa para entendermos a relação entre trabalho e educação.

Este artigo está dividido em uma breve introdução, seguida dos processos metodológicos. No item posterior, apresentamos similitudes e distinções entre a ontologia metafísica e a ontologia materialista, para abordarmos o que nos torna humanos. Em seguida, realizamos um aprofundamento das reflexões sobre trabalho e educação para tratarmos da relação entre trabalho e educação na atual formação de professores através da Resolução CNE 02/2019, revogada em 2023.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste estudo, a metodologia aplicada foi a análise a partir do materialismo histórico-dialético, que investiga o objeto da pesquisa à luz da realidade social e suas contradições. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a relação entre trabalho e educação e os impactos de suas transformações ao longo do tempo na formação de professores na atualidade.

Portanto, realizamos a análise das contradições inseridas na relação entre trabalho e educação e seus desdobramentos na formação de professores, sendo necessário expor questões relacionadas aos aspectos sociais, econômicos e culturais. Para tal ação, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, debruçando-nos sobre os estudos de pesquisadores como Marx (2011), Engels (2006), Coggiola (1998), Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2022), Lessa (2001), Netto e Braz (2006) e Oliveira (2010).

### **DA ONTOLOGIA METAFÍSICA À ONTOLOGIA MATERIALISTA: ○ QUE NOS TORNA HUMANOS**

O debate sobre o que nos torna humanos passa por diversos olhares e também diferentes ramos da ciência, como por exemplo a biologia, sociologia

e filosofia. Pensando com Aranha (2006), lembramos que as concepções de mundo dependem de múltiplas determinações no que concerne suas elaborações. O senso comum, por exemplo, carrega características peculiares como a fragmentação do conhecimento, ser difuso, ametódico e assistemático. “Não se trata de um conhecimento inferior, como alguns poderiam supor, desde que as pessoas saibam reelaborar a herança recebida, transformando o senso comum em bom senso” (Aranha, 2006, p. 19).

Arraigado no senso comum, como uma perspectiva que entende a essência humana como dada e a-histórica, encontramos teorias como o criacionismo, que em resumo, baseia-se na origem da criação de todos os elementos da natureza por um ser transcendente, uma figura divina que, de acordo com as mais diversas crenças, pode ser uno ou diverso.

Avançando em outra perspectiva de concepção de mundo, encontramos a teoria da evolução das espécies, que foi elaborada por Charles Darwin e publicada no livro “A origem das espécies” (1859). Nessa obra, o enfoque da evolução das espécies, ocorreria através da seleção natural dos seres através das condições dos ambientes em que estavam inseridos e da sua adaptação neles, assim, os que não se adaptavam, morriam e, por tanto, não se desenvolviam, não se evoluíam e não se perpetuavam.

A explicação acerca do caminho de nossa humanização tem sido buscada há séculos. É essa indagação sobre o mundo no qual estamos inseridos, quem somos e qual sentido de nossa existência que alimentou muitas correntes filosóficas ao longo do tempo.

Dito isso, destacamos que passaremos a examinar a temática acerca do que nos humaniza guiados pela filosofia marxiana, que considera o trabalho como pedra fundamental para o salto ontológico dado pelo gênero humano rumo à esfera do ser social. Uma obra importante nessa vertente teórica é “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, de Friedrich Engels, publicada em 1876, que trata das modificações anatômicas e posteriormente psicológicas que os antepassados do *homo sapiens*, através do trabalho viveram, realizando a atividade de trabalho na transformação do que é necessário para a sobrevivência.

Nessa obra, Engels (2006), destaca a importância das mãos nas funções que elas foram adquirindo, o estímulo da postura ereta, o desenvolvimento da laringe que foi produzindo sons em prol da comunicação, a boca que foi fornecendo movimentos e formas aos sons produzidos, e o desenvolvimento do

cérebro ligado às mudanças anatômicas, alimentação e etc., tais pontuações estão inseridas nesse contexto estimulados pelo trabalho.

Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano - que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida em que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos. [...] O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade (Engels, 2006, p. 12-13).

Fica evidente, na descrição de Engels (2006), o papel desempenhado pelo trabalho no processo de transformação do corpo humano e consequentemente o desenvolvimento de suas funções cerebrais. O gênero humano em sua interação com a natureza, “[...] transforma materiais naturais em produtos que atendem às suas necessidades. Essa transformação é realizada através da atividade que denominamos trabalho” (Netto; Braz, 2007, p. 30).

Nesse mesmo caminho, é importante compreendermos que os seres humanos são a única espécie que não se adaptou à natureza, mas a submeteu, construindo assim, um mundo próprio, o mundo humano.

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-las. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos

outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que o seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada à finalidade. É, pois, uma ação intencional (Saviani, 2008, p.11).

## TRABALHO E EDUCAÇÃO

Ao transformar a natureza e dominá-la, a humanidade passou a acumular o conhecimento acerca das leis de seu funcionamento. Essa ciência necessitava ser repassada para as gerações futuras, garantindo o caráter coletivo da atividade trabalho, ou seja, aquilo que se denomina de social. “O trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito nunca é sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto (maior ou menor, mais ou menos estruturado) de outros sujeitos” (Netto; Braz, 2007, p. 34).

É justamente a complexificação da vida humana que chama à vida novos complexos sociais. O trabalho é fundante de categorias que orientam o funcionamento da sociedade, destacamos aqui a educação, que possui um papel fundamental no repasse dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da existência humana.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica, consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2008, p. 13).

O conceito de educação que Saviani (2008), trata diz respeito ao seu aspecto ontológico, um complexo social que é responsável pela transmissão do patrimônio acumulado pela humanidade para as gerações futuras, garantindo seu processo de humanização e lhe dando elementos para a incessante produção do novo.

Ao pensarmos sobre a educação no seu sentido ontológico, não podemos excluir as mudanças que esse complexo social sofreu a partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho. “A atividade fundante do ser social é o trabalho, modelo de toda a práxis, porque o homem, diferentemente dos outros animais, viu-se diante da necessidade de produzir sua própria existência” (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2022, p. 123).

Na produção da própria vida humana, o trabalho se deu através de toda transformação da natureza em prol da própria sobrevivência, ao utilizar pedra, madeira, fogo, instrumentos para plantar, caçar, pescar etc., a espécie humana foi transformando a si mesmo.

A construção de uma lança possibilita que, no plano da reprodução do indivíduo, este acumule conhecimentos e habilidades que não possuía antes; ou seja, após a lança, o indivíduo já não é mais o mesmo de antes. Analogamente, uma sociedade que conhece a lança possui possibilidades e necessidades que não possuía antes; ela também já não é mais a mesma. Todo processo de objetivação cria, necessariamente, uma nova situação sócio-histórica, de tal modo que os indivíduos são forçados a novas respostas que devem dar conta da satisfação das novas necessidades a partir das novas possibilidades. Por isso, a história humana jamais se repete: a reprodução social é sempre e necessariamente a produção do novo (Lessa, 2001, p. 95).

Dessa forma, o trabalho funda o ser social que, através de sua atividade, constrói as condições necessárias para a sua existência.

O trabalho é criador do mundo humano. À medida que o homem transforma o existente para a satisfação de suas necessidades, transforma também a si enquanto ser genérico, pois, nesse processo de modificação do existente, adquire novas habilidades e novos conhecimentos que precisam ser universalizados. Em cada objetivação/exteriorização, surge uma nova situação histórica que impõe aos indivíduos a descoberta de novas possibilidades de realização das necessidades, complexificando o gênero humano cujo desenvolvimento caminha para a universalização de sua história e a ampliação das individualidades (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2022, p. 124).

Outra obra importante sobre a temática da humanização, é “O desenvolvimento do psiquismo”, de Leontiev, que é abordada por Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2022). Com base nessa obra, as autoras discorrem sobre o processo de tornar-se homem do homem, a construção do seu mundo e de si mesmo, pontuando que dessa necessidade de humanização, de transmissão desses conhecimentos, surgiu o complexo da educação.

O homem torna-se homem. Pelo trabalho, gênese da liberdade, o homem constrói o seu mundo e lança as bases para que se construa como indivíduo cada vez mais rico de determinações,

capaz de realizar, livre e conscientemente, qualquer atividade. Essa atividade que fundou o ser social instituiu sobre a sociabilidade a necessidade de outros complexos sociais que atuariam essencialmente na continuidade e no desenvolvimento cada vez mais complexo da totalidade social. Portanto, nesse processo de tornar-se homem do homem comparece o complexo de educação. Então, onde reside a origem da educação? No trabalho. A complexificação das relações sociais impôs ao homem a criação de outras atividades que tenham a função de mediar a reprodução social. Surge, portanto, a educação, atividade fundada pelo trabalho. Sua função é dupla: a primeira, articulada ao complexo valorativo, é orientar os indivíduos para que ajam de determinada forma, da forma como a sociedade tenciona; a segunda, contribuir para a reprodução do ser dos homens cujas objetivações produzidas precisam ser universalizadas para todos os indivíduos. Assim sendo, valores, ideias, conhecimentos, habilidades, hábitos, descobertas etc. precisam ser socializados pelos homens historicamente determinados e repassados para as gerações mais jovens. Portanto, a educação surge como uma atividade que, além de repassar o saber historicamente acumulado pelos homens, influencia os indivíduos para agirem desta ou daquela maneira (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2022, p. 124).

Destacando a relação entre educação e sociedade, como também a complexificação das funções sociais e da produção de excedente, o que possibilitou a divisão de classes, Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2022), apontam que nessa nova conjuntura do trabalho explorado a educação não se configurava tão somente na humanização do ser humano, mas que ao longo dos anos, sofreu modificações na sua efetividade e intencionalidade. Nessa reflexão, as autoras demonstram como a educação passou a ser dividida entre as duas classes sociais, com acesso distinto, e muitas vezes, negado:

Vale esclarecer que a educação, complexo fundado pelo trabalho, é, ao mesmo tempo, distinto da atividade que possibilitou ao homem o salto de ruptura em relação à esfera biológica. O trabalho, como esclarece Lukács, articula-se às teleologias primárias, visto que pressupõe a relação entre homem e natureza para produzir as coisas úteis à existência humana. Já a educação vincula-se às teleologias secundárias, pressupondo a relação entre homem e sociedade. Ocorreu, porém, que no caminho da humanização do homem, a humanidade se perdeu, posto que a produção de excedentes tornou possível a divisão em classes sociais, quando uma classe passou a viver do trabalho de outra, apropriando-se privadamente da terra e dos meios de produção. Dividindo-se em

classes sociais, o saber também passou a ser dividido de acordo com o que cada classe desempenhava na organização social. É nesse estágio de desenvolvimento dos homens que surge a educação formal, a escola, como um espaço privilegiado de repasse desse saber para os filhos da classe que não precisava trabalhar e podia se dedicar ao “ôcio” (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2022, p. 125, grifos do original).

Com maestria, Aníbal Ponce (1991), detalha a relação entre trabalho e educação, em sua obra *Educação e Luta de Classes*. Iniciando pelas comunidades primitivas, ele descreve em minúcias as diferenças entre uma educação voltada para todos e todas, garantindo a produção e distribuição coletiva dos bens produzidos para a satisfação das necessidades humanas em um modo de produção comunal, e uma educação marcada pelo dualismo, fragmentação e esvaziamento de conteúdos para a classe trabalhadora e formação **omnilateral** para a classe dominante, marca das sociedades divididas em classe.

Quando a comunidade primitiva ainda não se havia dividido em classes, quando a vida social era sempre igual a si mesma e diferia pouco de indivíduo para indivíduo, a própria simplicidade das práticas morais colocava as crianças sem esforço no caminho do hábito, e não era necessária nenhuma disciplina. Porém, agora que surgiram na tribo as relações de dominância e submissão, agora que a vida social se complicou até diferir bastante de indivíduo para indivíduo, de acordo com o lugar que cada um ocupa na produção, resulta evidente também que já não é possível confiar a educação das crianças à orientação espontânea do seu meio ambiente. [...] Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada. [...] Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância (Ponce, 2001, p. 27-28).

A educação, portanto, sofre variações de acordo com as necessidades de cada modo de produção em cada organização social, ou seja, em cada modelo de sociedade a educação possui uma atuação. Vale citar, que isso não retira sua função ontológica no desenvolvimento histórico dos seres humanos, ressaltando as diferenças de classe.

É válido acrescentar que o surgimento da sociedade de classes não modificou o caráter ontológico da educação, pois esse complexo é fundamental para a reprodução social. No contexto da sociedade de classes, a educação continua transmitindo valo-

res, atitudes, comportamentos, conhecimentos etc. a todos os indivíduos, mas com uma ressalva: essa transmissão é feita, predominantemente, de acordo com os interesses da classe dominante. E, de acordo com esses interesses, há uma enorme diferença entre o que cada classe deve saber. Enquanto os filhos da classe dominante se preparavam para serem os futuros dirigentes da sociedade, os filhos dos trabalhadores tiveram acesso ao conhecimento básico necessário à produção, habilitando-se profissionalmente para a execução de tarefas laborativas. No atual contexto de desemprego estrutural, o projeto “educativo” do capital forma o trabalhador para servir à classe dominante que vai aprendendo, a cada dia, a ser explorado, orientado pela ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2022, p. 126, grifos do original).

Com isso, percebemos que a educação não se promove de modo separado do trabalho, mas de acordo com o modo de produção instituído na sociedade, ela sofre modificações, sem deixar seu sentido ontológico de humanização. Portanto, a educação não deve ser vista como a responsável por crises ou soluções de demandas sociais geradas pelo trabalho explorado, pois ambos estão inseridos em contextos ligados à produção e reprodução social sendo necessário avaliar o sistema vigente. No atual modo de produção capitalista, a educação é um meio de acesso ao mercado empregatício de trabalho e moldado por suas demandas:

Na realidade, os capitalistas estabelecem o fracionamento do mercado através dos oligopólios. A demarcação entre empresas desaparece, quer pelos processos de fusão, quer por outros mecanismos mais sofisticados de integração, via franquia ou subcontratação. A plasticidade nas relações entre empresas determina que a noção de mercado vulgarmente conhecida só seja válida para os trabalhadores. É na perspectiva dos trabalhadores que o livre mercado será levado às últimas consequências, pois são eles que se confrontarão quotidianamente no mercado de trabalho em busca de sua sobrevivência. De fato, é assim que se configura a situação específica do trabalho sob o capitalismo. Talvez esteja aí a razão pela qual em muitas ocasiões os trabalhadores acabam por aderir à ideologia neoliberal: o sentimento de que ela expressa realidades concretas, comprovadas pela prática vivida quotidianamente (Oliveira, 2010, p. 46).

Importante citar que o modo de produção capitalista possui raízes históricas, assim não existiu desde sempre como também não é definitivo na história

da humanidade, citamos os exemplos dos modos de produção das comunidades primitivas, escravismo e feudalismo. O trabalho no capitalismo assume outras posições, ainda está ligado à transformação da natureza para a sobrevivência, mas é organizado de modo a produzir lucros excedentes e nesse processo ocorre a exploração do trabalhador, a organização visando a manutenção das classes dominantes etc. Analisando o percurso histórico do capitalismo, assinamos a fase pré-capitalista denominada como a fase mercantil para refletirmos sobre os impactos atuais no mundo do trabalho e na educação. Nessa fase, é denotado que

A diferença fundamental está no trabalho: nas sociedades anteriores (comunidade primitiva, escravismo, feudalismo) o trabalho possuía um caráter diretamente social. A produção era uma resposta direta às necessidades sociais, seja por acordo mútuo de seus membros, seja pela autoridade dos déspotas. Na sociedade mercantil, o trabalho passa a ser privado, é executado por produtores independentes, que desconhecem as necessidades sociais, e só indiretamente, através do mercado, se reconhece seu caráter social. Os produtos do trabalho assumem a forma de mercadorias (produtos destinados a ser trocados no mercado), que se caracterizam por possuírem ao mesmo tempo valor de uso (satisfazer uma necessidade humano real ou imaginária) e valor de troca (propriedade de ser trocada por outras mercadorias segundo determinadas proporções) (Coggiola, 1998, p. 45).

A formação do capital deflagra arranjos exploratórios para a sua consolidação. Dentre eles, “A própria crise do regime feudal deu ao capital os elementos para destruí-lo. Essa crise teve origem no auge do comércio internacional e da abertura de linhas de tráfico, primeiro para o Oriente e depois para a América, há mais de quinhentos anos” (Coggiola, 1998, p. 60). Nas transições de regimes sociais, muitas pessoas ficaram à parte, como as pessoas que formavam os exércitos feudais, ficaram sem “utilidade” após as Cruzadas e guerras europeias, camponeses expropriados de suas terras que em situação miserável, apareciam em busca de trabalho na cidade. No entanto, não bastou a crise feudal e a massa de trabalhadores que se formou para a formação do capital.

Mas a grande fonte de acumulação primitiva de capital foi a colonização violenta da Ásia, África e América. Primeiro foram a principal fonte de metais preciosos que permitiu reunir o dinheiro necessário para a produção em grande escala. Depois transformaram-se em um grande fornecedor de matérias-primas para a grande indústria e de alimentos para seus trabalhadores, através

das grandes plantações sob regime escravista (Coggiola, 1998, p. 62).

Ao longo da história, pessoas advindas de diversas culturas e nacionalidades foram exploradas, em regimes escravistas, sob leis que beneficiavam o poder vigente na época, em jornadas de trabalhos de até 16 horas antes das conquistas trabalhistas em uma produtividade intensa e mortal, tal exploração propiciou o acúmulo de capital. “Os países atrasados conhecem do capitalismo só as desvantagens de sua velhice, e não as virtudes de sua juventude” (Coggiola, 1998, p. 86).

Na negociação do emprego, o trabalhador negocia seus bens: o tempo e a força de humana e o capitalista negocia as ferramentas e meios de produção. No entanto, só o trabalho humano é capaz de produzir o novo, o diferente, dessa forma, diferenciando-se da tecnologia. “A origem da mais-valia capitalista é a exploração da força humana de trabalho, comparada na esfera da circulação como qualquer outra mercadoria e utilizada na esfera da produção” (Coggiola, 1998, p. 55). Ocorrendo uma reorganização do trabalho nas mudanças dos sistemas econômicos, o trabalhador passou a ter menos domínio e conhecimento das fases do produto em sua totalidade na construção, para apenas o domínio e o conhecimento de uma parte cada vez menor do processo para o produto final.

Com o aperfeiçoamento das máquinas, a qualificação exigida para operá-las é cada vez menor: antes eram necessários anos para uma pessoa aprender um ofício, agora em poucas semanas é possível obter a qualificação suficiente para ela desempenhar um trabalho numa linha de montagem. Quanto maior a desqualificação, maior é a dependência do operário em relação ao capitalista, pois este tem à sua disposição um número muito grande de pessoas prontas a qualificarem-se rapidamente para ocupar um posto de trabalho” (Coggiola, 1998, p. 28).

A exploração continua acontecendo de modo sutil, pois o salário age como pagamento pela força de trabalho, mas não corresponde a todas as horas com a produção e o lucro a mais, que é gerado.

Em meio à crise do trabalho no sistema taylorista/fordista, o trabalho que antes produzia em massa foi dando lugar à flexível, baseada no chamado Toyotismo que era movido pela demanda do mercado. Isso causou uma reestruturação produtiva, que corresponde a flexibilização do trabalho no seu processo de produção. Levando-se em conta que o trabalho tem expressiva importância

na vida do ser humano, pois através dele são produzidos os meios de sua subsistência, ao falar de flexibilização do trabalho, fala-se de empregos temporários, retirada de direitos trabalhistas, contratos instáveis de trabalho, diminuição de salário entre outros pontos. Assim, “[...] o capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de nele o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras (Netto; Braz, 2006, p. 225).

Essa reorganização no mundo do trabalho causada pela reestruturação produtiva terá impacto direto e indireto em outros setores da vida social. Na educação, isso implicará na centralidade de um modelo de pedagogia das competências, conforme trataremos no próximo item.

### **DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA À PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: A RESOLUÇÃO CNE 02/2019**

Dentre as características citadas na flexibilização do trabalho, outro ponto visualizado nessa configuração é a produção sob demanda. Caracterizada pela criação de demanda de consumo para depois a produção direcionada de determinado produto específico, essa forma de organização reduz o número de funcionários.

Ocorre também a terceirização da produção, o que antes era feito na empresa principal, agora passa a ser terceirizado para outras empresas; enquanto as empresas terceirizadas desempenham funções de produções distintas, posteriormente, a empresa principal reúne e realiza o produto final. Levando a uma nova divisão internacional do trabalho com a realização de produções em regiões, países diferentes, fazendo ocorrer a integração das economias mundiais.

Buscando reduzir os custos da produção, usufruem da utilização de matérias-primas mais baratas, bem como mão de obra a um custo bem mais reduzido. Procurando países/locais com legislações ambientais e trabalhistas flexíveis, tentam baratear o custo da produção. Desse modo, contribuem com o desemprego da classe trabalhadora ou a submissão a contratos sem os devidos direitos trabalhistas, devido à necessidade de subsistência.

Dessa forma, surgem exigências para o trabalhador que deve se reinventar, pois a demanda imposta pela reestruturação produtiva ou flexibilização do trabalho, exige um trabalhador polivalente que deve estar apto a desenvolver funções manuais e intelectuais e isso não significa participação na totalidade

da produção e do mundo do trabalho, mas antes, uma debilitação do trabalho com alguns fatores, como a substituição humana por máquinas, a captura da subjetividade do trabalhador e sua utilização de forma exploratória buscando o barateamento da produção com o aumento de lucro.

Nesse contexto, nos meados de 1990, surgiu a pedagogia das competências. Tal pedagogia atua no aprendizado de comportamentos flexíveis com saberes fragmentados, induzindo trabalhadores a se ajustarem às condições de trabalho em uma sociedade cujas necessidades não estão asseguradas pelo Estado. Assim, estimulando competição por condições de trabalho exploratório:

A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam seu comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados. Além disso, espera-se que seus agentes não mantenham a mesma relação com o saber que os professores de disciplinas academicamente constituídas têm, de modo que a validade dos conhecimentos transmitidos seja aprovada por sua aplicabilidade ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços (Ramos, 2006, p. 222).

Newton Duarte (2001), afirma que a pedagogia das competências faz parte de um grupo de pedagogias hegemônicas denominadas de pedagogias do Aprender a Aprender, dentre elas estariam a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos. Essas pedagogias do Aprender a Aprender têm algumas características como a negação da transmissão do conhecimento, em que “o método de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente” (Duarte, 2001, p. 37), quem decide o que aprender é o aluno e ele busca seu próprio método de conhecer, e como vivemos em uma sociedade dinâmica, os conhecimentos seriam cada vez mais provisórios, levando as pessoas a incessante busca por novas formações, alimentando o mercado de cursos privados, “pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses” (Duarte, 2001, p. 37).

A educação no contexto do capitalismo flexível atua como uma ferramenta de adequação do indivíduo às demandas do capitalismo em crise. Embora a educação não perca seu sentido ontológico, pois age no repasse do conhecimento histórico da humanidade, ela, a educação, respira por meio dos esforços de profissionais que lutam através do currículo, organizações e na formação de professores críticos.

Ao analisarmos a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE 02/2019, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), podemos perceber a materialização dos impactos sofridos pela educação a partir das transformações ocorridas durante sua formulação, isto é, um cenário político brasileiro pós-golpe jurídico parlamentar no qual o Governo Temer (2016-2018) chegou ao poder e em seguida, sua implementação se deu no Governo Bolsonaro (2019- 2022), marcado por retrocessos no âmbito da educação.

A retomada das competências como fundamentação teórica e curricular, da responsabilização de docentes pela busca do sucesso em exames de larga escala e de uma formação instrumentalizadora, alimentou um conjunto de contrarreformas na educação desde o Governo Temer: a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e a nova Política de Formação de Professores trouxeram novas engrenagens para velhas linhas de produção na realidade educacional (Farias, 2019 *apud* Cardoso *et al.*, 2021, p. 13).

Antes de prosseguirmos é importante informar que na história da educação brasileira tivemos até o presente momento, duas Resoluções que antecederam a Resolução CNE/2019, tratam-se da de 2002 e 2015, que traziam diferentes características.

[...] a primeira diretriz curricular para a formação docente em nível superior, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002), orientação oferecida como decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, mas ainda marcada por uma concepção reduzida da docência, expressa na acepção do (da) professor (a) como profissional do ensino. (...) a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), recobra princípios elaborados por um conjunto de pesquisadores do campo da formação de profissionais da educação, que está na Base Comum Nacional da ANFOPE, com enfoque para sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar;

compromisso social e valorização da (o) profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015) (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021, p. 11-12-13).

A Resolução CNE 02/2019 tem como uma de suas principais características o retorno à chamada pedagogia das competências, verificado em alguns trechos que expressam um cenário de fragmentação do conhecimento na formação de professores e para a atuação dos profissionais da educação.

O capítulo III, traz os princípios norteadores bem especificados da formação de professores, como a indissociabilidade entre teoria e prática, a articulação entre os diferentes componentes curriculares, a valorização da experiência e do conhecimento prévio e o incentivo à pesquisa. Porém, essa relação entre teoria e prática deixa muito a desejar.

É visível que esta Resolução está focando mais na prática do que na teoria. Há uma retirada estratégica dos fundamentos da educação com o intuito de transformar o professor em um profissional sem poder de questionamento político. Este documento anula muitas conquistas no campo da educação desde a década de 1970, e faz um retrocesso significativo na formação de professores no Brasil, à medida que,

[...] parece que essa legislação nega/erra a trajetória histórica que percorremos na construção de um perfil nacional para a formação de professores/as da Educação Básica, desde o movimento de abertura política no Brasil. A Resolução CNE/CP nº02/2019 utiliza os conceitos e ideias de uma época passada para formar sujeitos de outro tempo histórico, com referências em outras realidades que não a nossa (Coimbra, 2020, p. 624).

Na sequência, há uma reafirmação sobre a carga horária mínima de 3.200 que já vem da Resolução de 2015, porém, a metade, 1.600 horas, para aprendizado dos conteúdos específicos da BNCC. As demais horas, destinadas para conhecimentos científicos e outros conteúdos, incluindo as práticas nos estágios supervisionados. “Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades” (Brasil, 2019, p. 9).

Algumas problemáticas foram visualizadas durante a leitura atenta do documento em questão, como: a repetição do termo “competências” em uma perspectiva de mercado de trabalho empresarial como também o inciso IV, do

artigo 5º “a **garantia de padrões de qualidade** dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância” (Brasil, 2019, p. 3, grifo nosso); o direcionamento de “consonância” da formação com a BNCC, em que o professor assume uma postura de aplicador; o inciso II do artigo 7º “reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a **qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente desde o início do curso**, tanto nos conteúdos educacionais pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado” (Brasil, 2019, p. 4, grifo nosso), revelando um cenário preocupante pois com pouca maturidade teórica no início do curso, o acadêmico será utilizado como mão de obra barata, acrítica em um contexto de flexibilização do trabalho docente. Corroborando com isso, o inciso XII afirma que:

Aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso **com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes**, dentre outros. (BRASIL, 2019, p. 4, grifo nosso).

O inciso VII, do artigo 7º, destoa das conquistas de lutas históricas para a Pedagogia atuar nos processos educativos em espaços não escolares enquanto ciência da educação, como em hospitais, organizações não governamentais (ONG), sistema jurídico, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), equipamentos culturais etc.; “Reconhecimento da escola de **Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa**” (Brasil, 2019, p. 5, grifo nosso). Uma indagação que cerca nossa análise no tocante à Resolução CNE 02/2019 é sobre suas intencionalidades e o impacto desta resolução na formação dos professores.

Embora a Resolução tenha sido revogada em 2023, vários cursos de Pedagogia em todo o Brasil tiveram seus currículos alterados para atender à referida Resolução, comprometendo a formação de professores em nosso país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela contextualização entre trabalho e educação, com a análise da Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, a BNC-formação,

alcançamos pontos necessários para refletir sobre as intencionalidades que tais diretrizes apresentam, surgindo, em decorrência dessa análise, as seguintes problemáticas: a extinção da formação do pedagogo para os espaços não escolares durante a graduação, colocando-a em um contexto de pós-graduação, a qual é custeada pelo profissional; o raso domínio teórico necessário para uma atuação educativa consistente; a redução do pedagogo/professor a mero aplicador do conteúdo de forma submissa; o fracionamento da educação na transmissão do conhecimento cultural historicamente produzido de forma coletiva.

Portanto, tais problemáticas materializam o retorno da pedagogia das competências na presente resolução e suas ameaças à formação de professores, pois há a retomada de discursos que projetam intenções classistas, demonstrando que o projeto elitista não cessa, mas se reestrutura com ferramentas para o alcance de dominância social de uma classe (burguesa) em detrimento da outra (trabalhadora). Como consequência, o aludido projeto elitista afeta a performance dos pedagogos nos espaços escolares e não escolares, pois influencia no olhar para as ações educativas que o pedagogo e o professor direcionam nas suas atuações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acessado em 28 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno resolução nº 2, de 1º de julho de 2015](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acessado em 28 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.** Disponível: file:///D:/Users/User/Downloads/BNC%20-%20forma%-C3%A7%C3%A3o%20-%20MEC%20(2).pdf. Acessado em 28 de junho de 2023

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 9-34, 2021.

COGGIOLA, Osvaldo. **Introdução à teoria econômica marxista.** Boitempo Editorial, 1998.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. *Formação em Movimento*, v.2, 1.2, n. 4, p.621- 645, jul./dez.,2020

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001b.

ENGELS, Friederich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 2006.

FRERES, Helena de Araújo. RABELO, Jackline. Maria das Dores, MENDES SEGUNDO. **A função social da educação e sua relação ontológica com o trabalho.** In: OLIVEIRA, D.K.L. et.al. (Org.). Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022. E-book. DOI: 10.29327/559560.1-9. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1khjvOzQm3WpkhhnyGjWLn66j\\_5270o](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1khjvOzQm3WpkhhnyGjWLn66j_5270o). Acesso em: 26 nov. 2023.

LESSA, Sérgio. Lukács e a ontologia: uma introdução. **Revista Outubro**, v. 5, n. 1, 2001.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em revista**, v. 27, p. 73-94, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. 18º edição. São Paulo: Cortez, 1991.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho necessário**, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.040

# PERTINÊNCIA DO CINEMA PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE

Janailson da Silva Costa<sup>1</sup>  
Robéria Nádia Araújo Nascimento<sup>2</sup>

## RESUMO

O texto busca compartilhar a vivência em sala de aula registrada durante o Estágio Docente, requisito obrigatório na pós-graduação (PPGFP/UEPB), que foi desenvolvido no componente curricular Cinema, que integra o curso de Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba. A disciplina apresenta relação significativa com a temática da nossa pesquisa contribuindo com a escrita da dissertação em andamento. Assim, o propósito é descrever as fases que compuseram o Estágio de Docência, como também ressaltar o aprendizado e o crescimento profissional a partir dessa experiência no ensino superior. Para cumprir com esta finalidade, o texto, de viés qualitativo e descritivo, articula as concepções teóricas de Bacon (2005); Bellochio e Beineke (2007); Pimenta (2012); Nagime (2016); Gois (2002), entre outros. Uma vez que um dos objetivos da pós-graduação é formar mestres qualificados para atuar em diferentes níveis de docência, o Estágio torna-se instrumento necessário a essa prática, para além do cumprimento de créditos. Nesse sentido, constituiu uma virada de chave para novas percepções pedagógicas e, conseqüentemente, favoreceu uma aproximação relevante com os desafios da caminhada acadêmica.

**Palavras-chave:** Estágio docente, cinema, formação docente, relato de experiência.

1 Mestrando pelo curso de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - PB, [janailson.costa2@aluno.uepb.edu.br](mailto:janailson.costa2@aluno.uepb.edu.br);

2 Robéria Nádia Araújo Nascimento. Doutora em Educação (UEPB). Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), [rnadia81@gmail.com](mailto:rnadia81@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil enfrenta desafios que demandam a implementação de estratégias inovadoras e significativas, capazes de conectar a teoria com a prática. O estágio docente, como parte fundamental da formação profissional, é um momento privilegiado para que o futuro educador vivencie o cotidiano escolar, experimente metodologias e reflita criticamente sobre sua prática pedagógica. Neste contexto, o cinema surge como uma ferramenta relevante para a formação de uma pedagogia crítica e transformadora. Ao abordar questões sociais, culturais e históricas de maneira envolvente, o cinema possibilita que professores em formação adquiram novas perspectivas sobre os processos educativos e sobre as realidades que atravessam o ambiente escolar.

Neste ensaio, documenta-se a experiência obtida durante o Estágio Docente, no componente curricular Cinema, ofertado no curso de Jornalismo da Universidade Estadual da Paraíba. Apresentamos, portanto, as fases que compuseram o estágio de docência, como também o aprendizado e crescimento profissional a partir dessa experiência, durante o semestre letivo.

O Estágio de Docência é um componente obrigatório da matriz curricular do Mestrado em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP-UEPB), assim como dos demais programas de pós-graduação. Para cumprir as exigências acadêmicas e institucionais, nosso estágio foi realizado na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande, no curso de jornalismo, pertencente ao Departamento de Comunicação (DECOM). O componente curricular escolhido para o nosso exercício docente no Ensino Superior foi Cinema, ministrado pela Professora Dra. Cássia Lobão Assis, que supervisionou nossa atuação no primeiro semestre do ano letivo de 2023.

A escolha deste componente curricular, foi estrategicamente pensado por minha orientadora de mestrado, a professora Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento. Está escolha se deu pelo fato de que a pesquisa que estamos desenvolvendo no mestrado, dialoga diretamente com a disciplina cinema, o que resultou em um maior aprofundamento nos estudos sobre as produções cinematográficas e mais especificamente, cinema *queer*<sup>3</sup> brasileiro, cumprindo assim o objetivo intencionalmente pensado, pela professora Robéria.

3 *Queer* é um termo que se refere a pessoas que não se identificam com os padrões de heteronormatividade e que transitam entre os gêneros. O termo também pode ser usado para se referir a

No que concerne à docência e suas especificidades, acreditamos que envolve uma atividade que pode promover “profunda reflexão, construindo expectativas sobre ser professor, a partir da realidade, mapeando diferenças entre os professores, encontrando, inclusive, modelos com os quais se identificam, ou não” (Bacon, 2005, p.26). Com esse intuito reflexivo de aprendizado, a carga horária de 60h do componente de Jornalismo foi dividida em 30h de atividades de docência, ligados à observação, ao planejamento pedagógico e regência em sala de aula, e mais 30h para o desenvolvimento de pesquisa acadêmico/científica.

A prática do Estágio é eixo central nos programas de mestrado, sobretudo na área da formação de professores, visto que apresenta aspectos indispensáveis à perspectiva do ser docente, no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias a esse profissional, constantemente dedicado à aprendizagem e à revisão de suas posturas e conhecimentos em sintonia com a realidade sociocultural.

Assim, o estágio supervisionado não pode ser tomado como uma etapa em que o aluno transpõe os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal para a prática. Deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área (BELLOCHIO e BEINEKE, 2007, p. 75).

De acordo com esse pensamento, pode-se entender que o Estágio de Docência assistida possibilita que sejam pensados e repensados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, sendo parte inerente à formação pedagógica dos futuros mestres, sobretudo porque têm a possibilidade de vivenciar experiências no Ensino Superior.

O Estágio Docente se caracteriza como um processo de aprendizagem que possibilita uma melhor compreensão das teorias abordadas em sala de aula, como também permite a sua aplicabilidade e reflexão, como nos afirma Pimenta

---

orientações sexuais que não se enquadram na heterossexualidade.

(2012, p. 177): “o Estágio é um campo de conhecimento e espaço de formação docente”. É nesse espaço que as teorias abordadas no percurso da formação se entrelaçam ao cotidiano da sala de aula cooperando com a nossa prática na possibilidade de nos fazer agregar saberes e realizar nossas experiências docentes. Enquanto campo de conhecimento, o Estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas do Ensino Superior. Nesse sentido, poderá se constituir em atividade de pesquisa possibilitando novos conhecimentos para os campos de nosso interesse enquanto mestrandos.

Nessa perspectiva, o estágio de docência é organizado em etapas distintas que envolvem observação, participação e regência. Segundo Passini (2007), [...] “é o Estágio tanto de observação e participação, como de regência, que possibilita ao aluno a vivência das relações no cotidiano escolar, adquirindo informações e habilidades para formar o novo profissional” (PASSINI, 2007, p. 29).

O ensino profissional, por sua vez, é fundamentado na relação entre experiência acumulada na prática e teoria, que é construída direta ou indiretamente. Ainda segundo a autora, quando nos “tornamos professores, precisamos construir conhecimento profissional”, e este saber não é algo pronto ou que pode ser compreendido apenas estudando a experiência dos outros. Assim, “o conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construído pela vivência em sala de aula, ao longo da carreira como professor” (Passini, 2007, p. 29).

O estágio de docência inaugura o momento para ampliação dos saberes docentes em relação à escolha dos conteúdos, à definição dos objetivos de ensino, aos procedimentos metodológicos e à interação entre professor e alunos (as). Permite a oportunidade de integração entre a reflexão teórica dos fundamentos da educação e os saberes da prática docente, promovendo a formação profissional do professor. No nosso caso, a disciplina de Cinema é oportuna, porque possibilitou um aprendizado valioso acerca dos elementos que compõem a linguagem audiovisual, em seus aspectos técnicos, científicos e artísticos, o que vai enriquecer a trajetória da nossa pesquisa no mestrado, que é vinculada à apropriação do audiovisual como ferramenta didática para combate à homofobia e ao consequente *bullying* homofóbico, que desestabiliza as relações entre a comunidade escolar e os seus sujeitos.

Neste contexto, a disciplina de cinema e o acesso a análise de diversos filmes contribuíram como suportes teóricos valiosos para a compreensão da estética e do discurso cinematográfico ampliando, sobremaneira, o desenvolvi-

mento da nossa pesquisa no PPGFP. Por essas razões, somos gratos à professora titular do componente pela oportunidade de conhecimento e interação com a sua prática docente e as narrativas audiovisuais no contexto da UEPB.

Neste capítulo propomos discutir a pertinência do cinema para a formação pedagógica a partir de uma experiência de estágio docente. O relato destaca como o uso de filmes no espaço escolar pode contribuir para a construção de um saber pedagógico mais crítico e comprometido com a transformação social, alinhando-se à perspectiva defendida por autores como Paulo Freire (1996) e Ivana Bentes (2012), que veem o cinema como uma ferramenta capaz de despertar o pensamento crítico e a empatia nos estudantes e educadores.

## METODOLOGIA

Este relato de experiência foi desenvolvido a partir de um estágio docente realizado na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande, no curso de jornalismo, pertencente ao Departamento de Comunicação (DECOM). A proposta foi utilizar o cinema brasileiro ferramenta pedagógica para discutir questões relacionadas à história do cinema, cinema *queer* e LGBTQIAPN+, temas que permeavam o currículo escolar e as demandas da comunidade estudantil.

O estágio foi conduzido em três etapas: (1) seleção de filmes que abordavam temas sociais e históricos, do cinema nacional; (2) exibição dos filmes em sala de aula, seguida de rodas de conversa e debates entre os estudantes e professores; (3) avaliação das atividades dialogadas aplicadas aos alunos e análise das percepções dos professores supervisores sobre o impacto da metodologia.

Os filmes selecionados incluíram títulos nacionais e internacionais que abordavam temas diretamente relacionados à realidade dos estudantes, como **“Carandiru, Pixote, Tatuagem**, que discute a questão de classe e os desafios de relações sociais desiguais no Brasil. Além disso, filmes de curta-metragem sobre diversidade sexual e bullying foram utilizados para promover o debate sobre inclusão e respeito às diferenças.

A docente titular da disciplina de cinema, na qual aconteceu o estágio, sugeriu que trabalhássemos a partir dos eixos temáticos: cinema brasileiro e cinema *queer* brasileiro, possibilitando que abordássemos com mais segurança temáticas vinculadas ao cinema, e, principalmente por se tratarem de temáticas ligadas diretamente a nossa pesquisa de mestrado.

Consideramos interessante tomar como base a proposição de um trabalho que promovesse, através de exemplos de filmes nacionais, uma abordagem mais aproximada ao cinema *queer*. Portanto, utilizamos o eixo temático cinema *queer*, como fio condutor para propor práticas que possibilitassem os (as) discentes um contato com o universo estudado pelo estagiário.

Esclareço aqui que, embora não seja considerada uma categoria, gênero de filme, o cinema *queer*, possui amplas definições e estudos. Para definir o que é cinema *queer*, ancoramo-nos no que diz Nagime (2016, pag. 47) que, “o cinema *queer* pode contar ou não com personagens homossexuais, mas problematiza questões de gênero e dá voz a personagens e artistas que buscam romper com pré-conceitos e rótulos sexuais.”

Desta maneira, dividimos aulas em dois grandes eixos temáticos:

- 1) História do cinema brasileiro, começando pela chegada do cinema ao Brasil, perpassando as diversas fases e acontecimentos importantes do cinema brasileiro. Fizemos uma digressão histórica que perpassou o surgimento do cinema brasileiro, a produção das chanchadas<sup>4</sup> e o movimento designado Cinema Novo<sup>5</sup>, até chegarmos no que vem sendo designado pelos estudiosos do cinema nacional como cinema contemporâneo de pós-retomada<sup>6</sup>.
- 2) No segundo eixo temático, abordamos como os estudos propostos por Gois (2002) contribuíram para encontrar a nascentes do cinema *queer* no Brasil. Neste contexto, perpassamos novamente a história do cinema brasileiro, desta vez, apontando para o que seria uma possível origem do cinema *queer* no Brasil.

4 As chanchadas foram comuns no Brasil entre as décadas de 1930 e 1960, tendo como pano de fundo geralmente o samba e o Carnaval. Os filmes de chanchada se caracterizavam por comédias ingênuas, humor burlesco, de caráter popular, e intercalando as histórias com números musicais.

5 O cinema novo, foi um movimento de renovação da linguagem cinematográfica brasileira, que ocorreu nos anos 1960 e início dos 1970, marcado pelo realismo e pela crítica às injustiças sociais ao retratar o sofrimento de brasileiros que tentam sobreviver num país desigual. Seus filmes se caracterizam pela concepção de cinema autoral e pelo baixo orçamento de produção.

6 O período de Pós-Retomada, ficou marcado no Brasil, por produzir obras com apelo comercial, ou seja, com grande orçamento e massiva divulgação, os chamados blockbusters brasileiros. A ascensão da Globo Filmes pode ser considerada um fator importante para a determinação deste fenômeno, pois transportava os fãs das novelas e minisséries produzidas pela Rede Globo para o cinema, utilizando a fama de seus artistas e obras já produzidas, além de sua grande divulgação.

Nesse sentido, impulsionamo-nos pelo desejo de criar um espaço de relação com a história do cinema brasileiro, e as obras fílmicas de grande relevância para cada movimento, enfatizamos as explanações sempre trazendo exemplos de obras fílmicas para cada momento histórico do cinema brasileiro e do cinema *queer* brasileiro.

Nessa perspectiva, nos debruçamos sobre a análise dos personagens *queers* nas narrativas cinematográficas, buscando identificar as características estereotipadas e os padrões de comportamentos criados pela indústria do cinema para estes personagens.

Para fins conclusivos de regência do estagiário na disciplina de cinema, na nossa última aula, apreciamos o curta metragem de Daniel Ribeiro, *Hoje eu não quero voltar sozinho*, tecendo discussões e reflexões a partir inclusive do contraponto com narrativas do jornalismo factual sobre o bullying homofóbico na escola. O debate em torno do curta metragem supracitado serviu como material comparativo de como os personagens *queers* de filmes mais antigos aparecem ressignificados nas películas contemporâneas.

As aulas aconteceram de forma presencial, e foram desenvolvidas e pensadas a fim de fomentar as discussões acerca dos temas: cinema brasileiro e cinema *queer* brasileiro. Fizemos uso de apreciação sistemática de trechos de filmes relacionados ao conteúdo ministrado com o intuito de que os (as) discentes tivessem uma experiência com as obras do cinema brasileiro de grande impacto. Assim, seja por meio da exibição de recortes dos filmes, a partir da leitura de textos, bem como das discussões durante a aula, cada um desses recursos deu suporte aos eixos que estabelecemos como foco das aulas.

As aulas foram dedicadas a apresentar aos estudantes a influência das fases históricas do cinema brasileiro para formação identitária do cinema nacional. A primeira aula foi dedicada à apresentação de nossa proposta, bem como a introdução à história do cinema brasileiro, assunto concluído na segunda aula. Na terceira e quarta aula a ênfase foi na temática do *queer* no cinema, finalizando com a análise e discussão do curta metragem de Daniel Ribeiro, *Hoje eu não Quero Voltar Sozinho*.

Em todos os nossos encontros ocorreu a apreciação sistemática de trechos de filmes longa metragem e de curtas metragem apresentados na íntegra, todos relacionados ao conteúdo ministrado; produtos audiovisuais de outra natureza, como reportagens de telejornais, também enriqueceram nossas aulas. Ocorreu ainda o envio de sugestões suplementares (de leituras e filmes) em ambiente

virtual, no caso, via *GSuíte*, numa turma de *Google classroom*, criada pela professora orientadora para complementação do aprendizado.

As aulas foram planejadas seguindo a supervisão da professora titular da disciplina. Como recurso para regência das aulas, fizemos uso de slides do Power point, além de uma televisão e caixa de som acoplada para exibição dos exemplos de filmes, que eram acessados a partir de recortes das obras fílmicas disponíveis na plataforma *You Tube*. Em todos os encontros, aconteceram discussões sobre as temáticas abordadas em sala de aula. A utilização destes recursos multimídia nas aulas de cinema são imprescindíveis, enriquecem e favorecem o entendimento dos discentes. Já que nosso debate gira em torno das produções audiovisuais, não dispor destes equipamentos, comprometeria a compreensão e dinâmica das aulas.

As aulas foram pensadas de maneira que contemplasse diferentes aspectos da história do cinema brasileiro e do cinema *queer* brasileiro. Desta forma, a utilização de slides contendo uma síntese destes conteúdos de forma crescente, foi de suma importância na regência das aulas. Por fim, com a elucidação das temáticas e as amplas discussões em sala de aula, os eixos temáticos propostos foram abordados com profundidade.

Elencamos os filmes clássicos de cada momento histórico do cinema nacional como critério de escolha para as obras fílmicas utilizados em aula, afim de exemplificar as características das produções artísticas audiovisuais de cada movimento do cinema brasileiro.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cinema, como arte e forma de comunicação, tem o poder de transmitir valores, questionar normas sociais e provocar reflexões sobre as diferentes dimensões da vida humana. Para Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a transformação das estruturas opressoras da sociedade. Neste sentido, o cinema, ao abordar temas relacionados à diversidade, à inclusão social e aos direitos humanos, torna-se uma ferramenta essencial para a construção de uma pedagogia crítica.

Segundo Napolitano (2009), o cinema é uma “linguagem que dialoga diretamente com as emoções e o intelecto”, permitindo ao espectador uma “leitura mais ampla e sensível do mundo”. No campo educacional, essa linguagem visual e narrativa amplia as possibilidades de ensino, promovendo uma aprendizagem

que vai além do conteúdo disciplinar, alcançando a formação ética e cidadã dos estudantes. Para Guimarães (2011), o cinema, quando utilizado na formação de professores, permite “olhares múltiplos sobre a realidade” e abre espaço para debates essenciais sobre a prática pedagógica em contextos de pluralidade.

Além disso, Ivana Bentes (2012) aponta que o cinema é uma forma potente de representar alteridades, possibilitando ao espectador se colocar no lugar do outro e desenvolver empatia e consciência social. Essas características tornam o cinema uma ferramenta valiosa para a formação de professores, especialmente em um contexto de estágio docente, onde o educador em formação é desafiado a lidar com a diversidade de realidades e demandas presentes na escola.

O desenvolvimento das atividades do estágio de docência ocorreu no âmbito da disciplina cinema ministrada pelo Professora Dr<sup>a</sup> Cássia Lobão, no Departamento de Comunicação Social. Essa disciplina é ofertada para estudantes de jornalismo de diferentes períodos, já que se trata de uma eletiva. A disciplina é ofertada semestralmente e as aulas ocorreram nas terças-feiras no período da noite (18h às 22h).

Durante o período de estágio, foi solicitada ao estagiário a preparação de quatro aulas expositivas com duração de 4 horas cada. A escolha do tema foi baseada no conhecimento e habilidade que o estagiário reúne sobre o assunto, devido à produção da sua dissertação de mestrado na área de educação, comunicação visual e cinema, e pela necessidade de complementar os temas abordados na disciplina.

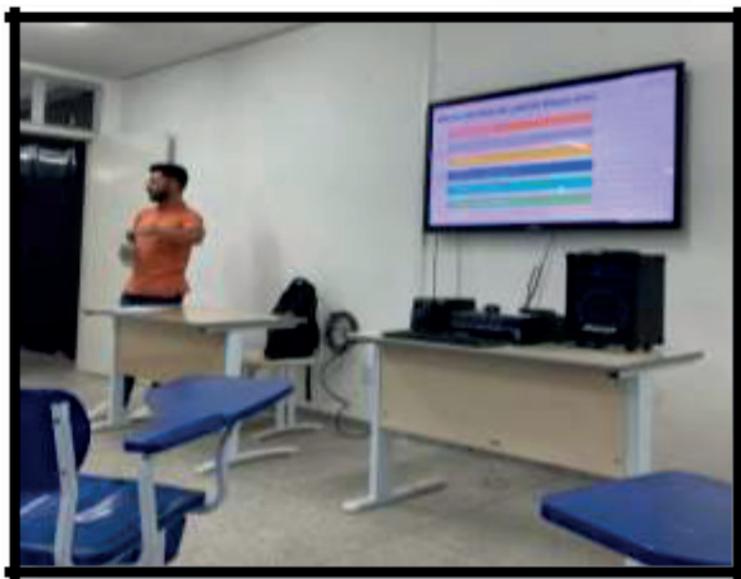
## **ENCONTRO 1 E 2 – REALIZADO NO DIA: 09/05/2023**

Nesta primeira aula, alguns minutos antes de começamos a explanação do conteúdo, nos apresentamos à turma, mencionamos nossas atuações profissionais e acadêmicas, bem como esclarecemos o motivo de nossa presença na disciplina. Houve também algumas perguntas preliminares por parte dos/as discentes, e, após essa interação preliminar, iniciamos a primeira aula.

Começamos com uma linha de tempo voltada à história do cinema brasileiro, começando pela chegada do cinema ao Brasil, pelos irmãos italianos Paschoal e Affonso Segreto; falamos sobre a primeira fase do cinema brasileiro e produtora Cinédia; as chanchadas, e a criação da produtora Atlântida Cinematográfica em 1941 pelos diretores e produtores Moacyr Fenelon, e José Carlos Burle. Por fim, mencionamos a criação da indústria cinematográfica Vera

Cruz, em 1949, que teve com sua maior produção, *O Cangaceiro*, filme de 1953, dirigido por Lima Barreto, e, com essa cronologia preliminar, fechamos este primeiro momento de aula.

Registro fotográfico de aula no estágio docente



Fonte: Arquivo pessoal do estagiário, 2023

Neste contexto histórico, apresentamos recortes de diversas películas que marcaram cada momento dos primórdios do cinema brasileiro. Alguns deles foram: o maior sucesso da Cinédia o filme *O Êbrio*, um melodrama de 1946, com Vicente Celestino e dirigido por uma mulher, Gilda de Abreu; *Fantasma Por Acaso*, de 1946, dirigido por Moacyr Fenelon. E *Carnaval no Fogo*, de 1949, dirigido por Watson Macedo.

Registro fotográfico de aula no estágio docente



Fonte: Arquivo pessoal do estagiário, 2023

Destacamos aqui que, ao final de cada explanação do conteúdo e exibição das películas, a turma demonstrou participação bastante significativa, levantando questionamentos e contribuindo ricamente com as discussões, fato que possibilitou a ampliação de conhecimentos, inclusive para nossa dissertação.

### **ENCONTRO 3 E 4 - REALIZADO NO DIA: 16/05/2023**

No segundo encontro, seguimos na explanação sobre a consolidação do cinema brasileiro, ao longo do século XX. Abordamos nesta aula os seguintes momentos históricos: o neorealismo alemão, e Nouvelle vague francesa, que influenciaram a estética do Cinema Novo brasileiro; abordamos também como o Cinema Novo estava focado em dar visibilidade à sociedade marginalizada, a realidade e diversidade de nossa geografia, de nosso povo e de nossos problemas, temas até então ausentes nos filmes nacionais.

Neste contexto da segunda aula, falamos um pouco sobre a Empresa Brasileira de Filmes S/A (Embrafilme), que foi criada em 1969, durante a Ditadura Militar, através do Decreto-Lei nº 862. Discutimos também um pouco sobre o cinema enquanto *Soft Power*,<sup>7</sup> e de como essa característica, influenciou a forma do fazer cinematográfico norte-americano, tendo um papel fundamental como máquina de propaganda, estimulando uma visão estereotipada do herói e do vilão, cumprindo assim, o papel de mobilização para perpetuar a cultura americana sob outras culturas, se utilizando das representações cinematográficas para classificar outros povos como vis, bárbaros e subdesenvolvidos.

Para arrematarmos e concluirmos a aula, falamos então sobre a ANCINE, que foi criada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, como órgão regulador para a produção audiovisual brasileira. Passamos então pelo período do cinema de retomada, destacando o filme de Carla Camurati, *Carlota Joaquina, a princesa do Brasil* (1995), obra que inaugura o movimento.

Outros apontamentos foram feitos sobre a resistência dos distribuidores com as produções do cinema nacional. De maneira sucinta, explanamos também sobre a criação da Globo Filmes (1997).

<sup>7</sup> O *soft power*, atua de maneira sutil, a partir da influência, do convencimento, com construções sociais e estereótipos que atuam para reforçar ou manchar a imagem do que se convém alcançar. Esse modelo se tornou popular e foi peça central na manipulação das massas e utilizado nas grandes disputas pela supremacia durante o século XX.

Registro fotográfico de aula no estágio docente



Fonte: Arquivo pessoal do estagiário, 2023

Por fim, colocamos em evidência os filmes de maior destaque para os períodos de retomada e pós-retomada do cinema nacional. São eles: *O Quatrilho* (1995), *O que é isso, companheiro?* (1997) e *Central do Brasil* (1998). E, fechando o período de retomada, temos, de 2002, o filme *Cidade de Deus*, dirigido por Fernando Meirelles.

No período de retomada, destacamos o aumento da confiança da indústria de filmes para com as produções nacionais. E aqui, levantamos um parênteses para trazer à tona as obras de maior destaque deste período, que é marcado pelas obras: *Carandiru* (2002); *Tropa de elite* (2007) e *Tropa de elite 2* (2010); as comédias, *De pernas pro ar* (2010), *Minha mãe é uma peça* (2013) *Minha mãe é uma peça 2* (2016); e ainda *Os dez mandamentos – o filme* (2016) e *Nosso lar* (2010); e também produções com temáticas emergentes, como o racismo e a homoafetividade, em obras premiadas como: *Hoje eu quero voltar sozinho*, *Que horas ela volta*, e *Branco sai, preto fica*.

## ENCONTRO 5 E 6 - REALIZADO NO DIA:23/05/2023

Nosso terceiro encontro, antes de adentrarmos na temática do cinema Queer, sentimos a necessidade de uma explanação conceitual sobre a teoria Queer. Abordamos também o conceito de homossexualidade como entendemos no início do século XXI, além de suscitarmos em aula as definições de gênero, sexualidade e performance.

Nossa intenção, com essa breve introdução, foi contextualizar academicamente as temáticas, uma vez que muitos/as discentes ainda desconheciam alguns desses termos e mesmo para aqueles que já estavam familiarizados, precisavam complementar seu arcabouço de conhecimentos sobre tais questões.

Diante dos argumentos expostos, sobre gênero, sexualidade, performance e teoria Queer, partimos para a explanação voltada especificamente ao cinema, enfatizando o quanto as narrativas do cinema retratam os personagens *queers*. Nesta perspectiva, exploramos o arquétipo do *sissy* nas narrativas cinematográficas, onde os homossexuais eram representados de forma declarada no cinema. Entretanto estes personagens eram colocados em posições inferiores nos enredos. O arquétipo do *sissy* (marica em português) era de um gay afeminado que despertava o riso do público. Sem vida amorosa ou sexual, sua função narrativa era a comicidade. As lésbicas, por outro lado, quando masculinizadas, entravam em um espaço do mistério.

Uma outra abordagem, que também foi amplamente debatida em aula, era como muitos dos personagens *queers* nas obras filmicas, configurativos de arquétipos da maldade e obscuridade. Muitas vezes, essa maldade e obscuridade, desembocava em narrativas de pessoas com desequilíbrio mental, o que, para uma época onde a homossexualidade ainda era considerada uma patologia, acabava reforçando o estereótipo do doentio para pessoas Queers.

Finalizamos a aula discutindo a respeito do código *hays*<sup>8</sup>, que regulou durante muitos anos, como os determinadas narrativas e personagens deveriam aparecer no cinema. Evidentemente que, os personagens com características *queers*, eram completamente censurados, ou “codificados”, ou seja, sabia-se que o personagem era Queer, mas o código não permitia que ele se revelasse *queer*.

## ENCONTRO 7 E 8 - REALIZADO NO DIA: 30/05/2023

No nosso quarto e último encontro, falamos um pouco de algumas obras que são consideradas pioneiras para um possível cinema *queer*. Buscamos, desta maneira, trazer um exemplo destas obras para cada um dos momentos históricos do cinema nacional. Embora nosso tempo não nos permitisse uma explanação pormenorizada, evidenciamos algumas obras filmicas que estão inseridas no contexto *queer*.

Assim, como fizemos na elucidação de exemplos nas aulas de cinema nacional, utilizamos também trechos dos clássicos do cinema *queer* brasi-

<sup>8</sup> O Código Hays (oficialmente Motion Picture Production Code ou Código de Produção de Cinema) foi um conjunto de normas morais aplicadas aos filmes lançados nos Estados Unidos entre 1930 e 1968 pelos grandes estúdios cinematográficos.

leiro, expondo alguns emblemas de cada momento da história deste cinema. Algumas destas obras foram: Amor bandido (1978), de Bruno Barreto, Rainha Diaba (1974) com direção de Antônio Carlos Fontoura, Madame Satã (2002), com direção de Karim Aïnouz, Pixote, a Lei do Mais Fraco, de 1980, dirigido por Hector Babenco, O menino e o vento (1967), com direção de Carlos Hugo Christensen, entre outras.

Finalizamos a última aula, com a exibição do curta metragem de “Daniel Ribeiro, Hoje eu não quero voltar sozinho. O curta conta a história Leonardo (Ghilherme Lobo), um adolescente deficiente visual que muda de vida totalmente com a chegada de Gabriel (Fábio Audi), um novo aluno em sua escola. Ao mesmo tempo que tem que lidar com os ciúmes da amiga Giovana (Tess Amorim), Leonardo vive a inocência da descoberta do amor entre dois adolescentes gays.

Colocamos em evidencia a relevância desta produção para o cinema nacional, suas conquistas e premiações até a produção do longa metragem também de Daniel Ribeiro, Hoje eu quero voltar sozinho. Longa esse inspirado no curta metragem, Hoje eu não quero voltar sozinho.

Dentre as premiações do curta metragem de Daniel Ribeiro, destacamos: o 3º festival Paulínia de cinema, festival internacional de curtas de São Paulo, festival Rio 2010, Close, festival da diversidade sexual, curta cinema 2010, comunicurtas- festival de cinema de Campina Grande, 18º Mix Brasil e entre outros.

Com esta exibição, terçemos discussões sobre como o cinema *queer* pós-moderno ganhou novos direcionamentos. Como as narrativas atuais em audiovisual, estão abrindo espaço para ouvir e narrar as vozes que foram silenciadas, deturpadas e censuradas. Em contrapartida, foi necessário abordar e exemplificar que mesmo com as produções fílmicas abrindo espaço para estas vidas, ainda nos deparamos com barreiras criadas pelo preconceito e desinformação.

Para justificarmos isto, trouxemos à tona o fato de que o curta metragem fazia parte do Cine Educação, programa que exhibe filmes nas escolas em parceria com a Mostra Latino-Americana de Cinema e Direitos Humanos. Mas que, após ter sido exibido em uma sala de aula no Acre, o curta metragem foi confundido com o Kit Anti-Homofobia, material didático preparado pelo Ministério da Educação, cuja distribuição havia sido proibida.

O curta metragem teve a sua exibição proibida. Esta censura se deu por parte de Líderes religiosos do Acre que pressionaram políticos da região e con-

seguiram a proibição do Programa Cine Educação e a exibição do filme nas escolas do estado.

Com a exibição do curta metragem, tivemos um bom momento de discussões, apontamentos, contribuições e aprendizagem. A turma, constituída por 19 matriculados/as, foi, durante todo o período de estágio, muito solícita e aberta às discussões das questões que não lhes eram de costume. Por este motivo, deixo aqui registrado minha gratidão por todo aprendizado que estes/as discentes me proporcionaram. E assim finalizamos nosso último encontro.

Neste ínterim, a partir das aulas sobre a história do cinema brasileiro e o cinema LGBTQIAPN+ brasileiro demonstram que a utilização dessa abordagem pedagógica ampliou significativamente o entendimento crítico dos alunos sobre cultura, identidade e diversidade. Durante o estágio, os estudantes foram expostos a uma perspectiva histórica do cinema nacional e à representação da diversidade sexual e de gênero, possibilitando uma reflexão aprofundada sobre questões sociais presentes nas produções cinematográficas brasileiras.

Ao abordar a história do cinema brasileiro, com ênfase em momentos marcantes como o Cinema Novo e o Cinema Marginal, os alunos tiveram a oportunidade de compreender a evolução das narrativas nacionais e como elas refletiram e influenciaram o contexto político, social e cultural do Brasil. A exibição e análise de filmes como **“Deus e o Diabo na Terra do Sol”** (Glauber Rocha, 1964) e **“Macunaíma”** (Joaquim Pedro de Andrade, 1969) permitiram uma discussão rica sobre as representações de resistência e identidade nacional que surgiram em resposta às tensões políticas e econômicas da época.

Os estudantes relataram que, antes das aulas, tinham pouco conhecimento sobre a relevância histórica do cinema brasileiro como forma de expressão artística e crítica social. Após a exibição dos filmes e as discussões em sala, notou-se um maior interesse pela cultura cinematográfica nacional e uma valorização mais crítica das produções que dialogam com a realidade do país. Muitos alunos destacaram a importância de conhecer a história do cinema brasileiro para compreender melhor a cultura e os problemas sociais que persistem na atualidade.

As aulas sobre o cinema LGBTQIAPN+ brasileiro, e cinema *queer*, tiveram um impacto profundo, tanto no reconhecimento da diversidade sexual e de gênero quanto na desconstrução de preconceitos. Filmes como **“Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”** (Daniel Ribeiro, 2014) e **“Tatuagem”** (Hilton Lacerda, 2013) foram utilizados como ponto de partida para discussões sobre representa-

tividade, visibilidade LGBTQIAPN+ e os desafios enfrentados pela comunidade no Brasil.

Ao final das sessões, os alunos demonstraram uma maior compreensão sobre as lutas por direitos e igualdade da população LGBTQIAPN+, refletindo sobre a importância de criar espaços de respeito e inclusão dentro e fora da escola. Os debates revelaram que o cinema é uma poderosa ferramenta para gerar empatia e desconstruir estereótipos. Além disso, muitos alunos destacaram a relevância das representações positivas e plurais de personagens LGBTQIAPN+ nas telas, ressaltando que esses filmes contribuem para a formação de uma sociedade mais consciente e acolhedora.

Um dos principais resultados observados foi a mudança de postura e comportamento dos alunos em relação à diversidade. Ao longo das discussões, relatos de preconceito e exclusão foram trazidos à tona, e os próprios estudantes refletiram sobre suas atitudes e a necessidade de promover respeito e igualdade. A utilização do cinema como eixo central das atividades educativas mostrou-se eficaz para gerar diálogos abertos e honestos sobre temas sensíveis, promovendo uma transformação positiva nas relações interpessoais dentro da escola.

As aulas sobre a história do cinema brasileiro e o cinema LGBTQIAPN+ permitiram que os alunos desenvolvessem habilidades críticas e reflexivas. O processo de análise fílmica, aliado às discussões sobre as representações sociais e históricas presentes nos filmes, possibilitou uma aprendizagem mais profunda, que vai além da mera absorção de conteúdo. Muitos estudantes relataram que, ao verem questões sociais complexas retratadas nas telas, foram capazes de conectar esses temas com suas próprias realidades e experiências.

Além disso, a abordagem interdisciplinar utilizada nas aulas – combinando história, sociologia, artes e educação – favoreceu uma visão mais holística do processo educativo. Os alunos não apenas aprenderam sobre cinema, mas também sobre os desafios da construção identitária no Brasil, o papel da arte como resistência e as transformações sociais necessárias para uma convivência mais justa e inclusiva.

O uso do cinema brasileiro, especialmente do cinema LGBTQIAPN+, nas aulas durante o estágio docente revelou-se uma estratégia pedagógica eficaz para fomentar debates críticos e reflexivos, e para promover uma maior compreensão das questões relacionadas à cultura, diversidade e inclusão. Os resultados apontam para um crescimento significativo na sensibilidade dos alunos em relação à pluralidade de identidades e às lutas sociais no Brasil, ao

mesmo tempo em que reforçam a importância do cinema como ferramenta educacional.

A partir das discussões promovidas, notou-se uma transformação nas atitudes dos estudantes, que passaram a enxergar o cinema como uma forma de amplificar vozes marginalizadas e de provocar questionamentos sobre a realidade. Essa experiência evidencia a necessidade de integrar o cinema de forma mais estruturada no currículo escolar, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica e estejam mais preparados para atuar em uma sociedade marcada pela diversidade e pela complexidade das relações humanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstrou que o cinema pode ser uma poderosa ferramenta pedagógica na formação de professores, especialmente quando utilizado durante o estágio docente. A exibição de filmes em sala de aula proporcionou discussões significativas sobre temas contemporâneos e ampliou a percepção dos alunos sobre a realidade em que estão inseridos. Para os futuros professores, o uso do cinema revelou-se uma estratégia didática eficaz, capaz de promover uma educação mais crítica e reflexiva.

Como sugerido por Freire (1996) e Bentes (2012), o cinema não apenas entretém, mas educa, ao proporcionar uma reflexão profunda sobre as relações sociais, culturais e políticas que estruturam nossa sociedade. A experiência de estágio mostrou que, ao utilizar o cinema de forma planejada e contextualizada, é possível aproximar os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Diante de todo o exposto até aqui, afirmo que, perceber o estágio como instrumento necessário à formação, no mestrado, para além do cumprimento de créditos, foi uma virada de chave, para minha percepção docente e conseqüentemente, contribuiu para novas construções nesse momento de minha formação. Adentrar uma instituição a fim de observar e refletir sobre sua dinâmica nos torna profissionais com uma visão crítica do contexto escolar, não no sentido de fazer apenas apontamentos acerca da realidade, mas aprender em situações conflitantes, construtivas e desafiadoras. O estágio contribuiu para uma aprendizagem edificante da prática docente no ensino superior. Ampliou o entendimento das metodologias e conceitos desenvolvidos, e, assim, possibilitando também a visão de novos horizontes profissionais.

Durante esta etapa, aprendizagens foram construídas pelo estagiário e pelos estudantes da turma. A experiência de estágio em docência descrita neste relatório, possibilitou compartilhar um momento particular de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional no qual estratégias de ensino, o conhecimento teórico e experiência com os graduandos e com outra professora, me deram a oportunidade de refletir sobre a docência em momento social no qual ela se encontra tão desacreditada.

Destaco aqui a relevância da professora orientadora que, no exercício de seu papel, guiou-me da melhor maneira possível, com olhar fraterno para com todas as minhas dúvidas e inseguranças, doando-me seu tempo e conhecimento, a partir de ensinamentos valiosos e inestimáveis.

O estágio em docência constitui-se, portanto, uma experiência enriquecedora e de grande relevância na formação profissional docente, possibilitando a desconstrução e construção de conceitos, a quebra de barreiras e a superação de dificuldades da carreira da docência no ensino superior, além de colaborar diretamente com a formação dos futuros profissionais. Pensar sobre o que se passou durante a disciplina de estágio supervisionado, a pesquisa, a reflexão sobre a prática para agir sobre ela e estar em contato com todos os envolvidos na dinâmica de um espaço construtivo, é um momento indispensável.

Por fim, a inclusão do cinema como recurso pedagógico no estágio docente deve ser vista como uma prática inovadora e relevante para a formação de professores no Brasil. É necessário, no entanto, que haja uma estruturação adequada dessa metodologia nos currículos das licenciaturas, para que os futuros educadores se sintam preparados para utilizá-la de maneira consciente e eficaz.

## REFERÊNCIAS

AMANCIO, Tunico. **Pacto cinema-Estado: os anos Embrafilme. Revista Alceu**, v. 8, n. 15, p. 173-184, 2007.

Amaral, Bruna (11 de fevereiro de 2014). **Hoje Eu Quero Voltar Sozinho**. Portal Omelete. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/hoje-eu-quero-voltar-sozinho-critica>. Consultado em 27 de junho de 2023.

BACON, Francis. **Novum Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Pará de Minas: M&M Editores, 2003.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A **Mobilização de Conhecimentos Práticos no Estágio Supervisionado: Um Estudo com Estagiários de Música da UFSM/ RSe da UDESC/SC.** MÚSICA HODIE, vol. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BENTES, Ivana. **Cinema e Educação: um diálogo necessário.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BENTES, Ivana. **Sertões e favelas no cinema brasileiro contemporâneo: estética e cosmética da fome.** ALCEU, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 242-255, 2007.

**Cinema brasileiro na escola: pra começo de conversa.** / Org. por Salete Paulina Machado Sirino e Fabio Luciano Francener Pinheiro. Curitiba: UNESPAR, 2014. 248p.

DESBOIS, Laurent. **A odisseia do cinema brasileiro.** Editora Companhia das Letras, 2016. Disponível em: <https://cinemaemfoco.com/category/cinema-brasileiro/> acessado em: 11 de abril de 2023.

EMBRAFILME. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.** São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao636449/embrafilme>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

FAGUNDES, Rodrigo Quevedo. **Cinema Queer no cinema brasileiro: a representação dos homossexuais em Tatuagem e Hoje eu quero voltar sozinho.** 2015.

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

GOIS, J. B. H. **Homossexualidades projetadas.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 515-518, jul. 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24327457>. Acesso em: 10/05/ 2019.

GUIMARÃES, Carlos. **Cinema e formação docente: a leitura crítica do mundo.** In: *Educação em Revista*, v. 55, 2011.

LACERDA JUNIOR, Luiz Francisco Buarque de. **Cinema gay brasileiro: políticas de representação e além.** 2015.

LOPES, Denilson; NAGIME, Mateus. **New Queer Cinema e um novo cinema queer no Brasil. New Queer Cinema-Cinema, sexualidade e política**, p. 14-19, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-posições**, v. 19, p. 17-23, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 7-8.

MORENO, A. **A personagem homossexual no cinema brasileiro**. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes da Unicamp. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

NAGIME, M. **Em busca das origens de um cinema queer no Brasil**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em IMAGEM E SOM) - Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. **Cinema: história e audiovisual**. São Paulo: Contexto, 2009.

PASSINI, Elza Yasukoet al (org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. – São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIROZ, Marcos Tadeu Pereira de et al. **“Cinema contra homofobia”: a utilização do cinema como recurso pedagógico contra a homofobia**. 2019.

QUINALHA, R. **Movimento LGBTI+: Uma breve história do século XIX aos nossos dias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Edlene Oliveira. **Identidades de Gênero em Classe: o uso do cinema no combate à homofobia nas escolas de Brasília-DF. Perspectiva**, v. 35, n. 3, p. 817-837, 2017. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.041

# NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA-EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UMA FUTURA PROFESSORA DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL

Maria Naiane Correia dos Santos<sup>1</sup>  
João Batista Mendes Nunes<sup>2</sup>  
Adriano Caldeira Fernandes<sup>3</sup>

## RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa, no método narrativa e autobiográfica; assume a experiência humana como fenômeno investigativo. Pois somos contadores de histórias e vivemos vidas relatadas. Objetivamos narrar experiências formativas vivenciadas por uma futura professora de ciências naturais e destacar contribuições para a formação inicial. Como construção dos dados, utilizamos a experiência formativa da primeira autora desta pesquisa, de seu processo de vir a ser professora de ciências naturais na Universidade Federal do Pará. A narrativa foi analisada a luz teórica e metodológica da pesquisa narrativa e dialogada com autores da área. O movimento analítico resulta no metatexto narrativo: experiências formativas de uma futura professora de ciências naturais, com três submetatextos: i) desdobramentos que me levaram a licenciatura em ciências naturais, ii) descobrindo o mundo professor, e iii) Clube de Ciências da UFPA: oportunidades de aprender exercendo a docência. Que apontam experiências formativas e contribuições para a formação inicial.

**Palavras-chave:** experiências formativas, formação inicial, clube de ciências, pesquisa narrativa, autobiografia.

1 Mestranda em Educação em Ciências e matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, naianasantos8242@gmail.com;

2 Doutor em Educação em Ciências e matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, joaobmendesnunes@gmail.com;

3 Doutor em química da Universidade de São Paulo - USP, acfernandes@ufpa.br;

## INTRODUÇÃO

Sempre que lemos uma história, ficamos encantados pela maneira como o autor do livro traz para perto seus leitores, causa emoções, reflexões e como consegue deixar-nos fixados desde o prólogo ao epílogo do livro sem querer largá-lo. Em cada livro é um conhecer de personagens, lugares e até mesmo experiências diferentes. E nesse caminho de diversas leituras e conhecer de personagens, não nos imaginávamos narrando, aqui, uma história, não uma inventada, como em certos livros, mas uma que foi feita em fatos reais durante o caminho que uma futura professora de ciências naturais trilhou para chegar à docência.

Narrar memórias de um percurso formativo, trazer reflexões acentuadas, rememorar momentos e experiências significando-as no tempo presente. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca (Larrosa, 2002) e caminhando por essas palavras também nos construímos durante nossas reminiscências do percurso de formação de outros, onde o pensar e refletir nos dá sentido ao que somos hoje.

Para imersão nessas memórias recorreremos a pesquisa narrativa, visto que, ao narrar, visitamos o passado no esforço de buscar compreender o presente, em que as histórias nos permitem reflexões, além disso, não apresentamos apenas momentos de uma história, mas sim estimulamos o despertar de outras histórias, para que se construa outros sentidos, outras relações e outros nexos (Prado; Soligo, 2007). Narramos para lembrar caminhos traçados, frustrações, sonhos da profissão, escolha pela docência e inquietações ao tentar ensinar ciências de maneira diferenciada. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo narrar experiências formativas vivenciadas por uma futura professora de ciências naturais e destacar contribuições para a formação inicial.

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Compreendemos que a formação de professores sempre vai ser alvo de discussões, uma vez que a educação está em constantes mudanças que requer novas/outras atitudes do professor. As práticas de ensino se reinventam, e em consequência a isso, a formação precisa caminhar com as exigências atuais e mudanças necessárias. Afinal, entendemos que a aprendizagem ou não apren-

dizagem do educando é reflexo da didática do professor e também de sua formação.

Dessa forma, a formação docente, pode manifestar diretamente em suas práticas pedagógicas, na forma de planejar e intervir no dia a dia de sala de aula e conseqüentemente, intervém na educação oferecida aos estudantes (Correia, 2008). Todavia, vemos que não se pode cobrar atitudes diferentes na didática de um educador, quando trabalhada em sua formação inicial, pois não se desenvolve em si aquilo que não foi oportunizado, afirmando ainda, que não se pode promover a aprendizagem de conceitos que não se tem domínio, a construção de significados que não se entende e nem a autonomia que não pode criar (Mello, 2000). Mas o professor não deve ficar restrito as aprendizagens docentes apenas provenientes de sua formação, precisa se movimentar e buscar novas formações e melhorias de sua prática.

Logo, além do título acadêmico para exercer a docência, são necessários saberes e fazeres docentes para a atuação profissional, com isso, se almeja um curso de formação inicial que oportunize ao professor o exercício de sua prática docente, durante a formação inicial, pois o professorado não é um exercício burocrático que se adquire saberes e aptidão técnico- mecânico (Pimenta, 1999).

O que se tem como desafio, na formação inicial de professores, e de promover que suas práticas docentes sejam realizadas tanto em função de uma realização individual, quanto como se realiza a objetividade de um sistema social, pela educação, e atinja a realização plena do indivíduo (Mello, 2000). Dada as circunstâncias, anseia-se que as licenciaturas produzam nos discentes “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores” que lhes permitem construir seus “saberes-fazeres docentes” a partir das exigências que o ensino como exercício social lhes põe no dia a dia (Pimenta, 1999, p. 18).

## PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos os caminhos que foram trilhados e as experiências que proporcionaram viver, escutar, interpretar e significá-las. Para tal feito, assumimos um tipo de pesquisa que valoriza os sentimentos atitudinais e as vozes dos participantes da pesquisa. Portanto, assumimos a pesquisa qualitativa, no método narrativa e autobiográfica.

Sobre a pesquisa qualitativa, ela trabalha com significação, causas, aspirações, crenças, valores e atitudes e que esse conjunto de fenômeno faz parte da

realidade dos indivíduos, pois o ser humano se distingue não somente por pensar, mas refletir sobre suas ações que são realizadas no meio social e compartilhadas com seus pares (Minayo, 2009). As ações humanas podem ser resumidas em um mundo de relações atitudinais, as quais definem o objeto da pesquisa qualitativa e que dificilmente são quantificados (Minayo, 2009).

Assumimos a pesquisa narrativa de Connely e Clandinin (1995) tanto como fenômeno investigado, quanto como método de investigação. O fenômeno e a experiência vivida/relatada em um determinado espaço e o método, respaldado nos instrumentos metodológicos usados da pesquisa narrativa para captar o fenômeno e fazer a produção do texto de pesquisa. A narrativa é uma maneira de “caracterizar os fenômenos da experiência humana” (Clandinin; Connely, 2011, p. 12) e usamos a narrativa, pois, somos seres contadores de histórias, que individualmente ou socialmente vivemos histórias contadas e que somos personagens de nossas histórias e de outrém (Connely; Clandinin, 1995).

Sendo esta uma pesquisa de abordagem autobiográfica, utilizamos a narrativa de um sujeito, que ao mesmo tempo foi autor e investigador de sua própria história de formação (Paixão, 2008). Com isso, concordamos com Nóvoa (1988) ao dizer que “as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”.

Nesse sentido, destacamos que o relato pessoal narrado e analisado, foi vivenciado pela primeira autora desta pesquisa, quando estava em processo formativo de vir a ser professora no curso de licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará. Como se trata de um movimento de contar a sua história de formação, assumimos na próxima seção a escrita na primeira pessoa, tanto para narrar quanto para analisar. Ressaltamos que os dados da pesquisa são as vivências narradas autobiograficamente, que hoje passam a status de experiência pelo processo de reflexão que fazemos (Josso, 2004).

Também ressaltamos que o movimento analítico realizado, ocorre no processo de narrar a experiência e compreendê-la. Para isso, assumimos os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa narrativa (Clandinin; Connely, 2011) para embasar a análise realizada. Durante esse movimento analítico a narrativa foi dialogada com autores pertinentes da área. Resultando no metatexto narrativo: experiências formativas de uma futura professora de Ciências Naturais, com três submetatextos. Como destacamos a seguir.

## EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UMA FUTURA PROFESSORA DE CIÊNCIAS NATURAIS

As vivências da futura professora estão narradas nos submetatextos: i) desdobramentos que me levaram a licenciatura em Ciências Naturais, ii) descobrindo o mundo professor, e iii) Clube de Ciências da UFPA: oportunidades de aprender exercendo a docência.

### DESDOBRAMENTOS QUE ME LEVARAM A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

Minhas aulas de Ciências no ensino fundamental foram agradáveis, sempre ficava eufórica ao saber que determinados fenômenos que eu observava no cotidiano, tinha uma explicação, como por exemplo, por que chovia? Lembro que enquanto ouvia a explicação pela professora sobre o ciclo da água, ficava imaginando se a água passava por todo aquele caminho até chegar as nuvens e chover, sempre criava as imagens na minha mente de qualquer processo que a professora explicava. As vezes, enquanto imaginava o fenômeno acontecendo, indagava-me: e se a água fizesse um percurso diferente do normal, será que chegaria as nuvens do mesmo jeito? Eu sempre era muito curiosa nas aulas. Isto me traz Freire (1996), ao dizer que exercitar a curiosidade convida a imaginação, a dedução, a comparação e a busca pelo comportamento do objeto indagado.

A professora, na maioria das vezes, passava atividades de observação para serem feitas em casa, e em sala fazíamos anotações sobre as mudanças dos fenômenos ali observados. Lembro bem que um dia a docente pediu para fazermos o “clássico” experimento de plantar feijão no algodão”, aquilo ali, me deixou entusiasmada por ver um feijão nascer em um algodão, tanto que me questionava, coma aquilo era possível? Outro experimento que fiz neste período foi o que colocávamos flores brancas em água com corante e depois de um tempo as pétalas mudavam de cor, de acordo com a cor do corante que utilizávamos. Hoje, entendo que a professora, estava incitando nossas curiosidades, e isto me faz lembrar de Freire (1996) ao dizer que como docente, devo entender que sem a curiosidade que me movimenta, que me inquieta, que me imersa na busca, não

4 É clássico, pois a maioria dos professores do ensino fundamental realizam esse experimento em sala

aprendo e nem ensino. Portanto, entendo que se eu não tenho curiosidade, não consigo aprender e nem ensinar o que ser curioso nos proporciona.

Ao terminar o ensino fundamental, lembro que foi a maior alegria/empolgação, pois ingressar no ensino médio; para o adolescente é se sentir mais maduro, e comigo não foi diferente, porém essa empolgação por estar em outro nível de escolaridade, logo me fez desanimar, uma vez que senti dificuldades, pois a quantidade de disciplina era maior, e a que eu tanto gostava no fundamental não era mais a mesma. Agora ela era fragmentada e chamada individualmente de Biologia, Química e Física. Lembro-me que sempre tive aptidão mais pela biologia, assuntos que envolviam seres vivos e ambientes eram meus favoritos, porque sempre tive apreço pelas coisas da natureza. A minha maior dificuldade no ensino médio era Física e Química, e os professores que tive para ensinar essas disciplinas não foram os melhores.

Fiz o 1º ano do ensino médio, em uma escola pública chamada “Orlando Bitar” lá meus professores de Química e Física foram os que me deixaram por um bom tempo traumatizada em relação a essas disciplinas, pois os assuntos ministrados eram sempre carregados de fórmulas e eram ensinadas com macetes para memorizarmos. Eu as decorava, porém não lhes atribuía significado algum. Concordo com Nunes (2016, p. 27) quando diz “[...] aprender de forma memorialística não é eficaz, pois apenas é possível repetir sem se entender ao certo o que faz”, não entendia, apenas repetia as fórmulas na minha mente sem saber o que elas queriam dizer; questionava-me, quais eram os conceitos que estavam por trás dessa definição?

O que acontecia como, por exemplo, com a massa, peso, volume, força etc, quando eram aplicadas na fórmula? Isto, na época, nunca soube dizer, apenas decorei e passei de ano.

Contudo, hoje estando em formação para docência, essa lembrança veio a me incomodar, pois memorizava fórmulas e conceitos; e ao realizar um teste avaliativo, tirava notas altas, com isso, o professor entendia que eu tinha aprendido o conhecimento, ou seja, ao professor o seu ensinar teve êxito, mas não era bem assim. Sobre o ensinar, concordo com Freire (1996) quando diz que ensinar não é transmitir conhecimento, mas dar viabilidade para sua produção ou construção; isso não me foi ofertado naquele momento.

Ao ingressar no 2º ano do ensino médio, me vi em um obstáculo, pois agora estudava em uma escola particular, Centro de Serviços Educacionais do Pará (CESEP), e ali o ensino era totalmente diferente. Quando iniciei o ano letivo,

me sentia totalmente em desnível em relação aos outros colegas de classe, porque via que eles tinham um nível de aprendizagem em relação aos assuntos maior que o meu e eu dificilmente não conseguia acompanhar a turma, pois havia conteúdos, ali, que nunca tinha visto no ano anterior. O ensino era bem mais “pesado”, mas os professores de Química e Física não eram diferentes dos que conheci anteriormente, o que mudou dos antigos era apenas a quantidade de fórmulas escritas no caderno, que por sinal eram bem maiores. Foi mais um ano memorizando letras e sem saber suas aplicações no cotidiano.

Quando cheguei ao último ano do ensino médio, este foi o melhor ano, pois chegaram novos professores de Química e Física, e esses de alguma forma me fizeram “entender” o que eles estavam ensinando, talvez por ensinarem de forma mais zelosa o conteúdo e se preocuparem se estávamos aprendendo o que estava sendo ensinado.

Lembro-me que na Química sempre tive dificuldade para aprender cálculo estequiométrico, aquilo ali era o terror da turma, mas o professor era preocupado em saber se havíamos aprendido, realmente. Recordo-me que tinha um dia, na semana, que íamos no quadro resolver questões sobre estequiometria e sempre que havia erros, não deixava passar despercebido e fazia questão de reservar um tempo, fora do horário de aula, para nos ensinar. E assim, por conta da atenção e zelo dele com nós, os aprendentes, e que eu consegui aprender o que para mim era difícil.

No ensino médio, também chegou a hora da escolha profissional, a pergunta “o que você quer ser quando crescer”? Que nos fazem ainda, na infância, e uma pergunta que já incita nossos desejos de querer ser algum profissional, ainda que não saibamos, nesta idade, respondê-la com tanta veemência e já definir que iremos ser aquilo mesmo, alego isto, porque, na infância desejamos sempre ser super-heróis do mundo, ou seja, queremos abraçar todas as profissões e ser muitas coisas. Lembro-me que quando me questionavam sobre o que iria ser, respondia logo “eu quero ser veterinária” em outras ocasiões “eu quero ser médica” outras vezes “quero ser dançarina” e nesse “querer” fui muitas coisas, pois eu as realizava sempre que ia brincar de ser alguma coisa, sem imaginar que no futuro não iria ser nada daquilo que nas tardes com as amigas, brincava e idealizava.

E esse não ser nada do que idealizei quando criança, fez-se verídico quando finalizei o ensino médio, pois ali tinha a certeza que ao sair da educação básica queria ser uma Bióloga, totalmente diferente das profissões que

desejei na infância. Queria estar fazendo pesquisas e viajando pelo mundo, me imaginava andando pelas matas mundo afora. Porém, me vi longe deste sonho na primeira tentativa de passar no vestibular, fiz para bacharelado em Biologia e não passei.

Na segunda e terceira tentativa fiz para licenciatura em Biologia, mas a ideia de seguir na área de “pesquisa” era sempre firme; minha concepção sobre pesquisa, naquela época, era restrita, tinha a ideia de que era feita apenas com microscópios e por alguém sempre nos laboratórios, na época, não sabia que se tratava de uma ideia deturpada sobre a Ciência (Cajueiro, 2017). Lembro que naquele momento me disseram, “mas você está prestando vestibular para ser professora, sua formação será na área da docência, tudo bem querer ir para a pesquisa depois, mas saiba que a sua formação será para licenciatura”, por esse discurso rememoro que estava certa que não ficaria na docência, só queria entrar na Biologia.

Hoje, sobre oculares mais críticos, vejo que minhas concepções sobre quem faz pesquisa eram totalmente errôneas, pois achava que os autores de uma pesquisa era somente alguém que estava imerso em um curso de bacharelado, onde me foi ensinado que somente eles faziam pesquisa, hoje sei que o professor também faz pesquisa em sala de aula, que os professores também são pesquisadores (Nóvoa, 2017).

Ao longo das minhas duas tentativas de entrar em uma universidade, passei a refletir sobre a licenciatura, afinal o processo seletivo em que eu estava prestando era licenciatura e não bacharelado como eu almejava naquele momento. E minhas aflições no que eu queria ser começaram neste momento, pois sempre fugi da ideia de ser professora, pensava “eu não sei ensinar”, “como vou saber um monte de coisa e ensinar alguém?”, “serei uma péssima professora”, “que tipo de professora serei?”, “vou ser parecida com qual professor que tive?”. Todas essas indagações, fazia-me antes de escolher a docência, e nessas reflexões já me via em conflitos em pensar qual seria minha identidade como professora, porém esta imagem que o professor criara de si próprio requer tempo, concordo com Iza et al (2014, p. 276) ao dizerem “ser-professor(a) é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações”. Todavia, em meio a todas essas indagações, lembrando, hoje, vejo que a aceitação pela licenciatura não foi de imediato, pois sentia medo de não ser uma boa professora e ser

o espelho de meus professores da educação básica, ou seja, uma propagadora de memorização de fórmulas.

Escolhi fazer licenciatura em ciências naturais, pelas minhas tentativas de ingressar em biologia e não ter conseguido, porém, não imaginava que seria o curso pelo qual me encantaria, me transformaria e que me permitiria viver grandes experiências formativas. A seguir, narro, as brincadeiras de ser professor na infância, o caminho trilhado para se chegar às ciências naturais e minha trajetória no meu locus de pesquisa, o lugar de minhas experiências formativas.

## DESCOBRINDO O MUNDO PROFESSOR

Antes de tudo, resgato minhas memórias dos meus 10 anos de idade. Nesta idade fazia a 4<sup>o</sup> série, hoje 5<sup>o</sup> ano. Lembro que sempre que entrava de férias escolares, passava uma temporada em uma casa de praia, na ilha de Mosqueiro/PA, sempre que ia visitar meu avô, encontrava meus tios que eram mais novos do que eu e nossas brincadeiras eram sempre de escola. Como eu era a mais velha, sempre era a professora, me divertia com aquela brincadeira, ensinava sempre coisas que aprendia na escola, fazia exercícios a eles, e até mesmo ensinava-os a soletrar algumas palavras.

Toda vez que passava as férias em Mosqueiro, eles me perguntavam se eu não iria dar aula a eles, aquilo se tornou de praxe nas minhas férias escolares. Mas aquela brincadeira de criança nunca me despertou o interesse em ser professora, e hoje, relembro isto, me faz pensar que muitos de nós licenciandos um dia foi professor, nem que seja nessas brincadeiras de infância. Lembro que ao ensiná-los tinha uma afetividade pelo que estava ensinando, tinha o prazer de estar ali instruindo alguém; lembro também que tinha uma paciência de repetir quando um dos meus tios não entendia ao certo o que eu estava querendo dizer. Hoje, vejo que meu lado docente se manifestava desde quando me fazia de professora naquela inocente brincadeira de infância.

Retomo as minhas tentativas de entrar em uma universidade. Depois de três tentativas de cursar Biologia e não ter conseguido, fui verificar áreas afins e encontrei licenciatura em Ciências Naturais, pesquisei sobre o curso e decidi me candidatar a uma vaga na Universidade Federal do Para (UFPA), era um curso que envolvia Física, Química e Biologia, ou seja, me sentia retornando ao meu ensino fundamental agregando-as na disciplina de ciências, que por sinal eu gostava muito, entretanto agora eu estaria em outra posição, pois além dos conheci-

mentos científicos da área também estaria me formando como professora. Em 2017, prestei vestibular para Licenciatura em Ciências Naturais na UFPA e passei. Contudo, a ideia de ser professora ainda me causava medo, pois nunca imaginei estar em uma sala de aula ensinando o que eu havia aprendido e minhas indagações sobre o tipo de docente que eu seria, ainda me atormentavam, mas isto saberia que iria descobrir com o tempo e com as experiências que viveria no curso e fora dele.

Quando iniciaram as aulas no curso, lembro que na primeira disciplina “Prática docente para o ensino de ciências: Os PCN para o ensino fundamental e o planejamento educacional” as primeiras palavras do professor da disciplina foram “saibam que este curso é para ser professor”, essas palavras talvez tenham sido ditas pelo fato de que muitos entram na licenciatura sem saber exatamente para que o curso forma, porém, eu não tinha dúvidas que o curso era para ser docente. Ao longo do semestre, nesta disciplina, por várias atividades avaliativas realizadas, fui conhecendo o mundo do professor, e em uma dessas atividades, me fez pensar que existia todo um planejamento que o professor realizava, antes de entrar em sala de aula, até esse momento não tinha conhecimento disto.

Em uma dessas avaliações, a que mais senti dificuldade foi o planejamento de aula, o professor da disciplina, detalhou tudo que tinha que ter em um plano de aula, e fomos praticá-lo. Mas lembro-me que tive muita dificuldade de montá-lo, pois, colocar no planejamento o público alvo, o conteúdo, a metodologia, recursos, etc. Tudo que teria que ter em um plano, a meu ver, naquele momento de descoberta era muita informação e tudo teria que ser bem planejado, e claro que este planejamento teria que ser feito para cada público que eu iria ministrar aula. Ali entendi que ser professor é muito mais do que estar em um quadrado com cadeiras, quadro e indivíduos, mas requer todo um planejamento. Isso me lembra Parente (2012) em que diz que ser professor é muito mais do que se apri-morar de conteúdo, mas que carece de tempo, planejamento, argumentação e estruturação de atividades pensada ao ensino. Nesse sentido, cada vez que aprendia sobre a docência, envolvia-me mais ainda na profissão.

Hoje, posso dizer que foi nesta disciplina, que disse a mim que queria realmente ser professora. Ao final da disciplina, em uma das atividades avaliativas, tínhamos que preparar uma miniaula, entregar um plano e ministrá-la em 20 minutos; lembro-me que o assunto que escolhi era sobre as camadas da terra, porém tudo que eu tinha para explicar sobre o assunto ultrapassava do limite estipulado pelo professor. Em seus comentários sobre a minha mini aula

ele falou “é necessário verificar até que parte do assunto você pode explicar no tempo de aula que você tem, e isso precisa ser planejado. Além disso, tente trazer recursos didáticos para tentar explicar de forma mais lúdica o assunto, assim sai um pouco do tradicional” (Fala de um professor formador do curso de Ciências Naturais-2017). Essas palavras, me incentivaram a refletir sobre o tipo de professora que queria ser, queria sair do tradicional, esse era meu desejo.

Ao longo do primeiro e segundo semestre do curso, fiz reflexões que queria ser uma professora diferente dos que eu tive, sempre tinha repulsa ao lembrar de como eram as aulas deles, sempre do mesmo jeito, nenhum deles chegavam com uma aula diferente e eu não queria ser assim; pensava dessa maneira, uma vez que passei a entender que ensinar ciências e mostrar o mundo com outros olhos, permitir o pensar o fenômeno de maneira interdisciplinar, e criar seres críticos e reflexivos mediante a questões sociais, e eu precisava dar possibilidades para olharem problemas reais e buscarem respostas. Todavia, não sabia de que forma faria isto, mas precisava descobrir. Esse tentar descobrir as possibilidades de melhorar meu ensino me levou ao Clube de Ciências da Universidade Federal do Para (CCIUFPA), como conto a seguir.

### **CLUBE DE CIÊNCIAS DA UFPA: OPORTUNIDADES DE APRENDER EXERCENDO A DOCÊNCIA**

Procurar ensinar ciências, com outras perspectivas de ensino, diferente do tradicional, veio a ser meu novo desafio enquanto professora em formação. De que forma faria isso? Precisava descobrir. Onde iria me inserir para buscar este tipo de formação? Então foi nesta busca em ser uma professora para ensinar diferente do tradicional, que conheci o Clube de Ciências da UFPA<sup>5</sup>. Recordo-me bem que estava no terceiro semestre quando o conheci, e na mesma época estava ocorrendo as inscrições para ser professor-estagiário<sup>6</sup> do espaço. Me inscrevi e participei do “Ciclo de formação Docente do Clube de Ciências da UFPA” em que deram informações do que seria o espaço e de como eram

5 E um espaço que permite a prática antecipada a docência de graduandos de diversas áreas de licenciatura (Gonçalves, 2000; Nunes, 2016).

6 Termo usado no CCIUFPA referente aos graduandos em processo de formação inicial que participam do espaço; (Nunes, 2016).

desenvolvidas as atividades, além disso, deram ênfase na investigação científica como metodologia de ensino (Parente, (2012); Nunes (2016)).

Logo em seguida entrei no Clube de Ciências como professora estagiária, pois vi que aquele espaço seria conivente as minhas buscas. Contudo estava um pouco receosa ainda na questão da metodologia que eles usavam, pois até então, em nenhum momento, da graduação ou educação básica tinha tido contato com investigação como prática de ensino (Nunes, Gonçalves, 2017).

Somente um semestre seguinte, no curso de Ciências Naturais, que tive a disciplina “Prática docente para o ensino de ciências: planejando e realizando atividades de investigação” apresentaram e discutiram sobre aula investigativa. Contudo, no curso não foi muito formativo, mas as leituras e discussões serviram para meu entendimento das práticas realizadas no CCIUFPA já que lá eu trabalhava em sala de aula com a investigação, já na graduação tratei teoricamente. Lembro que ao final da disciplina, foi pedido como atividade avaliativa, que preparássemos uma aula investigativa. Como já havia passado um semestre no Clube de Ciências, realizando tais práticas, para mim, não foi tão dificultoso e consegui preparar uma aula nessa perspectiva. Recordo-me que foi uma aula elogiada pelo professor da disciplina, pois ele disse que consegui permitir ao estudante refletir sobre o problema que eu havia levantado na aula investigativa, atribuo esse aprendizado as vivências com professores e estudantes no Clube de Ciências.

Conhecer a atividade de investigação, tanto na disciplina do meu curso quanto nas experiências que estava vivendo no CCIUFPA, a mim, aquele momento foi imprescindível para que eu pudesse enxergar as atividades investigativas como uma possibilidade de ensinar ciências naturais de maneira que o estudante pudesse, em parceria comigo, participar da construção de seu conhecimento. Foi um momento muito importante, conhecer este tipo de prática de ensino, pois naquele momento buscava ser uma professora com práticas de ensino diferente do ensino tradicional vivenciado em outros momentos.

Trabalhei como professora estagiária no Clube de Ciências durante um ano. Lembro que logo no início assumi uma turma com outros colegas, e a equipe tinha que planejar atividades para serem desenvolvidas nas manhãs de sábado com os sócios mirins<sup>7</sup>, naquele momento, deparei-me com a primeira

<sup>7</sup> São estudantes do CCIUFPA, devidamente matriculados na educação básica e participam do espaço desenvolvendo atividades de iniciação científica infanto-juvenil (Nunes, 2016).

dificuldade que era criar o planejamento da aula, pois era exigido pela coordenação que cada turma apresentasse um plano de aula semanal. Foi um grande aprendizado, pois não sabia planejar uma atividade investigativa, pois estava começando a entender na prática os fazeres docentes e sobre o que seria uma atividade investigativa, isto é, ainda não sabia dizer se a aula que estávamos planejando, de fato, tinha algum tipo de investigação. Por mais que no meio de nós estivesse um estagiário mais experiente<sup>8</sup>, ainda sim, a dúvida era persistente.

Quando chegava o dia de desenvolver o planejado durante a semana, buscávamos permitir que o estudante realizasse uma investigação, o difícil era se desprender daquele ensino tradicional que já estava enraizado tanto em nós professores quanto nos estudantes, mas superávamos e aprendíamos fazendo (Gonçalves, 2000).

Ao chegar aos sábados, que eram os dias que tínhamos contato com as crianças, era quando desenvolvíamos o planejado. Foi em um desses encontros que surgiu, talvez, o meu maior confronto, que era desenvolver a aula em uma perspectiva investigativa, assim como havíamos planejado nas reuniões. Tentava por várias vezes me guiar pelo plano de aula, mas o problema estava em sustentar as perguntas de cunho investigativo para se chegar ao objetivo da aula. Esta era minha maior dificuldade perante essas atividades, pois em muitos casos enquanto estávamos seguindo com a aula, o aprendente fazia perguntas, mas eu não conseguia continuar com as indagações investigativas que deveriam ser feitas a ele, e na maioria das vezes por reflexo dava uma resposta pronta, o que não é o objetivo da investigação e sim construir uma resposta a uma pergunta (Parente, 2012).

Recordo-me de uma das primeiras aulas no Clube de Ciências, que foi a que mais me marcou, rememoro que me deixou inquieta em relação as minhas atitudes enquanto professora, pois nesta aula havíamos planejado como de costume e na hora de realizar a atividade me vi em conflitos internos, pois não conseguia questionar as indagações dos estudantes, pensava em todo momento em dar respostas prontas.

Lembro que nessa aula estávamos ao ar livre, levamos os estudantes na beira do rio Guamá, na UFPA. A ideia era que eles fizessem uma coleta do que mais lhes chamavam atenção naquele espaço e durante o percurso ao redor

<sup>8</sup> São os estagiários que tem uma certa experiência no CCIUFP A e conhecem com mais veemência as práticas metodológicas do espaço (Nunes, 2016).

do rio, havia uma planta de nome científico “Mimosa pudica” chamada vulgarmente de dormideira ou Maria fecha porta etc, ela ao ser tocada, fechava-se; os aprendizes ficaram curiosos e perguntaram por que ela fecha ao tocá-la e eu prontamente dei uma resposta concreta, como já era de costume. Ao longo da aula, eu me autocorrigia, pois deveria instigá-los a pensarem um pouco mais sobre o fenômeno observado e não em dar uma resposta pronta, precisava orientar e mediar o processo investigativo (Parente, 2012). Então passei durante o primeiro semestre do CCIUFPA a me auto avaliar em relação as minhas atitudes nas aulas de investigação.

No segundo semestre, no CCIUFPA precisávamos continuar o desenvolvimento do projeto de investigação na turma de estudantes, para divulgação dos trabalhos realizados nos eventos no final do período letivo, o EXPORCCIUFPA<sup>9</sup>, exposição de trabalhos científicos do Clube de Ciências da UFPA e o Ciência na ilha<sup>10</sup>, eventos que oportunizam os aprendizes do espaço a divulgar seus trabalhos a comunidade social e acadêmica.

Nós professores estagiários tínhamos a responsabilidade de orientar os sócios mirins na busca da investigação de seus interesses; com isso, no segundo semestre minha postura era diferente com os estudantes, pois consegui contornar as dificuldades que tive no primeiro contato com a docência e com a prática investigativa. Montamos três grupos na turma e eu fiquei responsável de orientar um. Lembro-me que ficava um pouco receosa de não conseguir orientar o trabalho do grupo, ou seja, de conduzi-los a realização da investigação embasada no problema que eles escolheram, mas tive uma postura diferente do início, pois consegui instigá-los nos caminhos da investigação e juntos analisar a melhor maneira para conseguir as respostas para a situação-problema.

Com os procedimentos encontramos respostas para o problema, os orientei a escrever o percurso realizado em um banner para a divulgação nos eventos já citados. Recordo-me que tínhamos que escrever a introdução, metodologia, resultados, discussão e conclusão e isso foi feito de maneira prazerosa a eles, pois tinham autonomia de escrever com suas próprias palavras os procedimen-

9 Evento em que os sócios-mirins apresentam seus trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo do CCIUFPA, para a comunidade acadêmica (professores, pesquisadores e universitários) da UFPA, familiar (responsáveis dos estudantes) e social (pessoas do entorno do campus universitário).

10 Evento mais amplo, os trabalhos dos sócios-mirins são expostos e apresentados em uma escola pública, em alguma ilha de Belém do Pará, além disso, são feitas algumas atividades lúdicas e oficinas em paralelo as apresentações dos estudantes (Cajueiro, 2017).

tos e não sob minha intervenção na escrita. Com os trabalhos prontos a serem divulgados, me senti orgulhosa por participar na aprendizagem dos estudantes e ter conseguido contornar minhas dificuldades do primeiro semestre.

Saí do Clube de Ciências depois que acabou o ano letivo, porém aquele espaço me deixou marcas e me ajudou bastante enquanto futura professora, afinal esse foi o primeiro contato que eu tive com a faixa etária das crianças em que eu iria trabalhar depois de graduada. Além disso, depois que eu tive um contato com práticas investigativas, causou-me mudanças em meus pensamentos sobre o ensinar e quis levar para minha vida profissional.

## CONCLUSÃO

Chegar até aqui e lembrar a trajetória desta pesquisa, e o momento que significamos cada narrativa que propusemos analisar e refletir. Os caminhos que a futura professora trilhou para chegar a sua docência. Foi um percurso que causou grandes sensações, ambições, formações e experiências.

Como a pesquisa narrativa assumida nos permite viver ao mesmo tempo a história da colaboradora e as nossas histórias, nos envolvemos em um turbilhão de emoções, evidenciando que suas aflições como futura professora foram parecidas com as nossas e de tantos outros professores e futuros professores. Afinal, tudo que nos toca, nos passa e nos acontece e a experiência (Larossa, 2002).

Assim, as narrativas das experiências desta professora, nos faz concluir que as vivências/experiências vividas trouxeram contribuições formativas a sua formação inicial, demonstrando um olhar crítico e reflexivo da sua trajetória, permitindo que a futura docente tenha uma característica de uma professora reflexiva, ou seja, analisa suas ações e busca melhorias ao seu profissional.

## REFERÊNCIAS

CAJUEIRO, D. D. S. **Entre cientistas, pesquisadores, professores e experimentos: compreendendo compreensões de experiências formativas no ensino de ciências**. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Para, Belem-PA, 2017.

CORREIA, M.L. **A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe.** ANALECTA. Guarapuava, Parana. v.9. N° 2. p. 11-20. Jul. /dez. 2008

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Uberlandia: EdUFU, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa.** In: LARROSA, J. (Org.) Dejamé que te cuente: ensaios sobre narrativa e educación. Barcelona: Alertes, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 25 ed. Sao Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, T. V. O.: **Ensino de ciências e matemática e forma ao de professores: marcas da diferença.** 2000. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

IZA, D. F.V et al. Identidade docente: As varias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletronica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** Sao Paulo: Cortez, 2004.

LAROSSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Tradução Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 9, p.21-28. 2002.

MELLO, G. N. FORMACAO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCACAO BASICA uma (re) visao radical. Sao Paulo em Perspectiva, 14(1), 2000.

MINAYO, M. C. D. S. O desafio da pesquisa social. In: Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes e Maria Cecilia de Souza Minayo (org.) Pesquisa Social: Teoria, Metodo e criatividade, 28 ed. - Petrópoles, RJ: Vozes, 2009.

NOVOA, Antonio; FINGER, Mathias. O metodo (auto) biografico e a formação. Lisboa: ms/drhs/cfap, p. 107-130, 1988

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: out. 2024

NUNES, J. B. M. APRENDIZAGENS DOCENTES NO CCIUFPA: Sentidos e significados das praticas antecipadas assistidas e em parceria na formação inicial de professores de Ciencias. (Dissertação de Mestrado) em Educação em Ciências do Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas - Mestrado Academico, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Para, Belem/PA, 2016.

NUNES, J. B. M.; GONCALVES, T. V. O .. **Movimentos de formação e docência no Clube de Ciências da UFPA: contribuições para a formação de professores.** In: Terezinha Valim Oliver Goncalves; France Fraiha-Martins. (Org.). SABERES DOCENTES EM CIENCIAS E MATEMATICAS NA AMAZONIA BRASILEIRA: PESQUISA, ENSINO E FORMACAO DE PROFESSORES. 1 ed. Sao Paulo: Editora Livraria da Fisica, 2017, v. 1, p. 41-64.

PAIXAO, C. C. da. **Narrativa autobiografica de formação: processos de vir a ser professor de ciencias.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Para, Nucleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educacao Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belem, Para, 2008.

PARENTE, A. G. L.:**Praticas de investigação no ensino de ciências : percursos de formação de professores.** 2012. 234 f. Tese (Doutorado em educação) -Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docencia.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagogicos e atividade docente. Sao Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. **Memorial de Formação: quando as memorias narram a historia da formação.** Disponível em: [http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduação/downloads/proesf-memorial\\_GuilhermePrado\\_RosauraSoligo.pdf](http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduação/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf).. Acesso em out. 2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.042

## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR

Ivana Carla de Oliveira Lopes<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo, aborda a implantação da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e, em particular, seu sistema de avaliação, a partir da visão dos estudantes do curso de química, no contexto de uma disciplina em uma universidade pública do Estado de Alagoas. Buscando aprimorar as estratégias de avaliação e promover novos saberes, o professor vem conhecendo e implantando ações que gerem reflexão e ação do aluno em problemas de vivências reais apresentadas em estudos de caso. O intuito de torná-los elementos ativos, independentes e responsáveis pelo seu aprendizado, sendo capazes de aplicar o conhecimento adquirido em situações práticas. A experiência de ensino acontece em pequenos grupos e o papel do professor é de facilitador. O PBL é uma abordagem de ensino-aprendizagem que utiliza problemas para iniciar, focar e motivar a aquisição de conceitos, habilidades e atitudes profissionalmente (e socialmente) desejáveis. Além de outras atividades avaliativas, o sistema adotado pela professora responsável na disciplina, compreendeu na avaliação reflexiva-discursiva e a autoavaliação do processo educacional, esta, de maneira individual. Utilizou-se uma metodologia de natureza descritivo-analítica. Os dados da pesquisa, coletados por meio de observação dos participantes e um questionário ao final da disciplina, sugerem satisfação dos mesmos com respeito ao sistema de avaliação aplicado, maior interação e entrosamento entre os grupos e concentração na fala e na escuta. Ainda assim, percebeu-se uma melhor reflexão dos fatos, considerando a diversidade das hipóteses levantadas por eles. Segundo os estudantes, o método promove o trabalho em grupo de maneira coerente, participativa e reflexiva, conforme os fundamentos e princípios do PBL.

**Palavras-chave:** Aprendizagem baseada em problemas, PBL, Ensino e aprendizagem, Avaliação formativa, Formação de professores.

1 Doutora do Curso de Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS – Paraguay-Asuncion, [ivanaclopes@gmail.com](mailto:ivanaclopes@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

No cenário educacional, atualmente, tem-se percebido uma maior exigência ao docente em transformar seus alunos em indivíduos mais reflexivos e autônomos, tornando-os protagonistas de seu aprendizado. Com isso, a busca por novos métodos que contribuam para uma melhor atuação em sua prática pedagógica e no desenvolvimento mais amplo do educando, tem sido o objetivo de muitos professores.

Há um bom tempo exigia-se do aluno um perfil definido em sua formação, eles deveriam dominar conceitos e fórmulas, e serem passivos ao conhecimento. Atualmente, a exigência ao aluno passa a ser de um cidadão mais crítico, ético, que possa argumentar e que possua conhecimento nas diferentes áreas, além da área de escolha para sua atuação profissional.

O presente estudo tem sua gênese na observação do envolvimento e participação dos alunos nas aulas de psicologia da educação do curso de química em uma universidade pública do Estado de Alagoas. Foi notória a desmotivação durante as aulas, a falta de interesse em interagir, pesquisar e desenvolver a prática de pesquisas, gerando muitas vezes uma atuação “forçada” nas atividades. Esses fatores, levaram a inquietação do docente, pois sabemos que as dificuldades de aprendizagem discente representam um desafio significativo no ambiente educacional, impactando negativamente o desempenho acadêmico e o seu desenvolvimento pessoal.

É válido considerarmos também a importância dos alunos trabalharem de forma colaborativa na resolução de problemas em discussões vivenciadas em sala de aula, as dificuldades do trabalho em equipe contribuem negativamente para o desenvolvimento da aprendizagem, pois o aluno cria barreiras no relacionamento com o próximo, trazendo atitudes de desrespeito com o colega.

Assim, tem-se como objetivo nesta pesquisa, promover por meio do método Problem Basead Learning (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) uma aprendizagem ativa e significativa dos alunos, buscando o desenvolvimento de habilidades críticas na resolução de problemas, no pensamento crítico, na colaboração e autonomia dos estudos e pesquisas, através da investigação e soluções de problemas do cotidiano escolar, a fim de prepará-los a enfrentar os desafios em sua atuação profissional de maneira criativa e eficaz.

Buscou-se ainda, identificar vantagens e desvantagens deste método, bem como refletir sobre a sistemática de avaliação frente ao processo de desenvolvimento da aprendizagem. Com o intuito de alcançar os objetivos propostos,

realizou-se um estudo bibliográfico e a aplicação do método PBL com a turma. No final da disciplina, foi feito um feedback verbalizado com os alunos sobre as atividades desenvolvidas. O resultado foi muito significativo e com o alcance esperado, o método proporcionou aos discentes uma mudança de atitudes, com maior engajamento e motivação para a aprendizagem, pois eles perceberam a relevância na aprendizagem através dos estudos de casos aplicados em sala de aula.

A ABP é uma metodologia educacional que tem em sua proposta o aluno como centro do processo de aprendizagem, busca incentivá-lo a resolver problemas complexos e cotidianos como uma forma de gerar conhecimentos e habilidades. No ensino superior, essa abordagem tem se mostrado eficaz na preparação dos estudantes para enfrentar desafios profissionais, desenvolvendo competências como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e autonomia, sendo estas consideradas essenciais para sua atuação profissional e pessoal. Porém, Amado e Vasconcelos (2015) afirmam que embora haja metodologias ativas para serem utilizadas no processo de ensino, a maioria dos ambientes escolares efetua um ensino conservador, ministrado linearmente, com aulas centradas no professor, conteúdos transmitidos pelo mesmo e recebidos sem muita contestação por parte do aluno.

A escolha do uso do PBL em sala de aula reside na necessidade de transformar o processo educacional para atender às demandas trazidas pela turma, e por ser uma ferramenta pedagógica com resultados significativos. Entretanto, há ainda muitas especulações sobre sua forma de aplicação e as vantagens de sua utilização. Assim, compreendemos que o método tradicional de ensino, atua com base na transmissão passiva de conhecimentos, muitas vezes não prepara adequadamente os alunos para os desafios complexos e dinâmicos que enfrentarão em seu dia a dia do âmbito escolar.

## APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

Um dos grandes desafios enfrentados pela educação tem sido acompanhar os avanços ocorridos nas diversas áreas sociais e educacionais. A modernidade tecnológica tem abarcado de maneira rápida e envolvente os diversos espaços tornando os indivíduos cada vez mais dependentes das inovações facilitadoras na rotina do seu dia a dia. Essas mudanças exige a compreensão do uso

e a adequação da mesma em nossa vida, caso contrário, não estaremos juntos com o processo de evolução.

O uso das tecnologias nas práticas de ensino tem se tornado cada vez mais essencial para o processo de aprendizagem, pois uma grande representatividade dos nossos alunos hoje, entendem e acompanham as inovações.

Para FREEMAN; BECKER; HALL (2015) inovar, exige que as instituições educacionais sejam organizadas em uma estrutura que permita o desenvolvimento da criatividade, através de estímulos norteados por metodologias mais flexíveis. Esse cenário exige mudanças eminentes nas propostas de ensino-aprendizagem, buscando uma transformação no modelo tradicional de ensino, ainda muito presente nas salas de aulas.

Considerando este diagnóstico, várias pesquisas vêm sendo realizadas, a fim de minimizar esse “atraso” no sistema de ensino, uma delas é a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, apresentando um potencial criativo, dinâmico e autônomo no processo de ensino-aprendizagem.

Santos (et. al, 2017, p. 406) destaca que,

[...] Padilha (2012) afirma que quando a inovação está atrelada a um processo, como é o caso da educação, e não a um produto, a mesma pode ser muito relativa, sendo alvo de diferentes interpretações, podendo um mesmo processo ser considerado inovador ou não. Para inovar, as instituições educacionais devem ser organizadas em uma estrutura que permita o desenvolvimento da criatividade, através de estímulos norteados por metodologias mais flexíveis (FREEMAN; BECKER; HALL, 2015)

Assim, a transformação do cenário educacional pode ocorrer através das inovações das práticas pedagógicas na sala de aula, gerando neste espaço, um ambiente mais participativo, dinâmico, e eficaz para a aprendizagem. Dentre estas inovações encontramos a incorporação de novas tecnologias, metodologias de ensino diferenciadas e uma abordagem mais centrada no aluno.

As metodologias ativas têm apresentado métodos inovadores e atrativos aos alunos, como: a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL): esta metodologia incentiva os alunos a trabalharem em projetos práticos e reais, desenvolvendo habilidades de pesquisa, colaboração e resolução de problemas. Para os autores, LOPES, FILHO, ALVES,

A aprendizagem baseada em problemas é idealmente apropriada para aprendizagens centradas no estudante, autodirigidas e indi-

vidualizadas. Em um modelo centrado no estudante, os discentes podem escolher um problema específico ou tema maior. Eles, então, projetam, desenvolvem e modificam o modo ou caminho da resolução do problema. (2019, p.35)

O PBL torna a aprendizagem mais relevante e aplicada ao mundo real; a sala de aula invertida (Flipped Classroom): os alunos estudam o conteúdo teórico em casa, através de vídeos e leituras, e utilizam o tempo de aula para atividades mais interativas, como a realização de práticas, discussões e esclarecimento de dúvidas. Isso maximiza o tempo de interação entre professores e alunos; e o ensino híbrido (Blended Learning): este combina o ensino presencial com o online, permitindo uma abordagem mais flexível e personalizada. Esta metodologia é especialmente útil para atender às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos. Trataremos neste estudo sobre o método PBL, do qual foi utilizado como ferramenta metodológica.

A aprendizagem baseada em problemas pode também ser usada em uma abordagem centrada no professor, na qual este especifica o problema a ser tratado, a área a ser estudada e os recursos apropriados. Isto irá desenvolver as habilidades de resolução de problemas dos estudantes e os envolve na aquisição ativa de conhecimento, mas eles não precisam estar envolvidos no desenvolvimento ou criação do(s) problema(s). (LOPES; FILHO; ALVES, 2019, p. 36)

O método PBL surgiu no final da década de 1960, na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster, Canadá, com o propósito de desenvolver no aluno (futuro médico) a vivência com a prática médica, afim de superar a diferença entre o início e o final do curso de Medicina, diminuindo a distância entre esses dois momentos, ou seja, permitindo que o aluno se relacionasse com a prática, desde seu ingresso na universidade.

Santos (et al, 2017, p. 409) enfatiza que,

Pesquisas como a de Kilgour, Grundy e Monrouxe (2016) mostram resultados satisfatórios com o uso da metodologia PBL no ensino de Medicina, por exemplo, evidenciando que essa abordagem em sala de aula traz novas estratégias para o currículo básico dos cursos da área da saúde, e apresenta-se como inovadora. Um estudo realizado com 280 alunos do ensino superior da Universidade León, analisou as percepções dos estudantes, diante de cinco diferentes metodologias de aprendizagem. Como

resultado, o estudo apresentou que a metodologia PBL foi a mais efetiva no desenvolvimento das competências dos estudantes (ROBLEDO et al., 2015).

A utilização do PBL em cursos de graduação pode ser vista em vários países, no Brasil é utilizado especialmente nos cursos de Medicina. Acredita-se que o aluno preparado por este método poderá torna-se um profissional proativo, capaz de solucionar os problemas do cotidiano com mais agilidade e eficácia.

Ribeiro (2008, p.32) conceitua que

A Aprendizagem Baseada em problemas (PBL) é, essencialmente, um método de instrução caracterizado pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a aprendizagem de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão.

Este é um método que propõe aos alunos uma vivência que exige um pensamento crítico, colaborativo e criativo, habilidades essenciais a serem desenvolvidas no século XXI.

Gomes (apud DINIZ; CORREDEIRA, PEREIRA, 2016, p.5) diz que,

No Brasil, este método chega em 1997, e a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) foi umas das primeiras a utilizá-lo, inclusive, modificar substancialmente o modelo de ensino-aprendizagem do PBL; em decorrência de parceria com a Fundação Kellog; elaborando um novo projeto educacional para o curso de Medicina. Projeto este que visava ser centrado no estudante, baseado em problemas e voltado à comunidade.

Ao oportunizar a vivência prática em problemas reais e de relevância, os estudantes não adquirem somente o conhecimento teórico, mas também desenvolvem competências práticas e socioemocionais que são essenciais para sua formação, fomentando também a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado, preparando os alunos para a vida. Os alunos encontram as informações, analisam e sintetizam dados disponíveis, desenvolvem projetos/ações para a solução de problemas e, de maneira contínua, ajustam e avaliam esses projetos/ações. Isto contribuem para o desenvolvimento de qualidades essenciais como autonomia e autoconfiança. (LOPES; FILHO; ALVES, 2019)

Esta implementação em sala de aula é uma resposta eficaz às demandas educacionais contemporâneas, alinhada às exigências da sociedade moderna. Para Dewey (1976, p. 29), "uma experiência desperta curiosidade, fortalece a

iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro”

As etapas para o desenvolvimento da atividade de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), são: apresentação do problema, investigação, pesquisa, discussão e síntese e solução do problema. Uma sequência de ações que permite ao aluno a aprender a aprender de maneira dinâmica e atrativa.

É importante considerarmos que para facilitar a aprendizagem baseada em problemas os professores precisam ser capacitados adequadamente para que possam gerenciar as dinâmicas de grupos, avaliar o progresso dos alunos de maneira formativa, adaptando o PBL em diferentes contextos e disciplinas. Eles possuem um papel importante no fomento de propostas inovadoras, expandam criatividade e o aprendizado significativo em sala de aula e com recursos bem planejados.

Arruda e Lisboa (2015, p.86) informam que “por certo a educação do terceiro milênio não dará mais espaço para o professor-enciclopédia, preocupado com a memorização de conceitos e fórmulas, e com as respostas dadas sempre de forma correta”. Assim, com uma boa capacitação fará do docente um questionador, com olhar estratégico no objetivo almejado.

Também é válido compreendermos que os alunos precisam adquirir uma diversidade de habilidades e níveis de conhecimentos para que possam trabalhar de forma colaborativa na resolução dos problemas, as diferenças no nível de habilidade e motivação podem criar desigualdades no aprendizado e na contribuição para o trabalho em grupo.

Como corrobora Diniz; Corredeira, Pereira (2016, p.5)

Por isso, este método não só permite o estudo individual/coletivo, que tira o foco do professor para o aluno, fazendo-o autor de seu próprio conhecimento; como, também, desperta o interesse e a motivação dos alunos com intuito de fazê-los buscar uma compreensão mais profunda dos conceitos (DUCH; ALLEN; WHITE,1998).

Portanto, para que a prática do PBL seja efetivamente desenvolvida e resulte nos benefícios esperados, é crucial abordar essas problemáticas por meio de um planejamento bem elaborado, com uma formação docente adequada e um bom suporte institucional para as demandas que forem existentes.

## AVALIAÇÃO FORMATIVA NA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A avaliação formativa é um elemento crucial da ABP. Esta, tem como objetivo medir o desempenho final dos estudantes, a avaliação formativa é contínua e visa monitorar o progresso dos estudantes durante todo o processo de aprendizagem, oferecendo feedback que os ajude a melhorar constantemente. Para os autores, a avaliação se dá de maneira formativa

[...] ao longo de todo o ciclo de aprendizagem, permitindo o acompanhamento de todo processo de construção de conhecimento por parte dos aprendizes, acompanhando o progresso deles. Voltado para a aprendizagem, o processo avaliativo torna-se um instrumento valioso no fornecimento de subsídios para intervenções de aprimoramento das próprias estratégias de ensino. (LOPES; FILHO; ALVES, 2019, p. 65)

Esta sistemática avaliativa apresenta características como: o feedback contínuo, como citado anteriormente, proporcionando aos estudantes esta devolutiva, permitindo ajustes imediatos e direcionados na abordagem do problema; a autoavaliação e coavaliação, incentivando os estudantes a refletirem sobre seu próprio progresso, e avaliação dos pares (coavaliação), gerando uma avaliação mais profunda das contribuições e melhorias dos colegas.

A avaliação de processos e produtos, considerando que são avaliados todo o processo construído e não somente a solução do problema, incluindo a capacidade de se trabalhar em equipe, habilidades de pesquisa, pensamento crítico e comunicação; e por fim, o desenvolvimento de competências, a avaliação formativa foca no desenvolvimento de habilidades específicas, como: a investigação, a capacidade de síntese e análise, além de competências sociais como liderança e colaboração.

Considerando esta, uma metodologia construtivista de ensino, onde seu alicerce está na resolução de problemas que contemplam a realidade, a ABP admite que tanto a realidade quanto o conhecimento são construídos pelo sujeito cognoscente (Moretto, 2003). Essas estratégias, quando assumidas pelos professores, permitem que os alunos ocupem uma posição passiva no seu ato de pensar. Apesar de, muitos docentes utilizarem práticas participativas, com abordagens que valorizam a participação e o envolvimento dos estudantes durante

as aulas, os discentes acabam recebendo estímulos que podem permiti-los a um pensamento meramente passivo ou não.

A avaliação formativa no contexto da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) desempenha um papel crucial no processo educativo, promovendo um ambiente de aprendizagem contínuo e dinâmico. Diferente das avaliações tradicionais, a avaliação formativa na ABP é contínua e integrada ao processo de ensino, permitindo aos estudantes receberem feedbacks frequentes que os ajudam a identificar suas dificuldades e a melhorar seu desempenho.

Portanto, ao utilizar a avaliação formativa, os educadores podem acompanhar de perto o progresso dos estudantes, identificando suas necessidades individuais e ajustando as estratégias de ensino conforme necessário. Isso cria uma aprendizagem mais personalizada e eficaz, onde os estudantes são encorajados a refletir sobre seu próprio aprendizado e a desenvolver habilidades críticas de autoavaliação.

## METODOLOGIA

A implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como avaliação formativa no ensino superior requer um planejamento cuidadoso e uma execução estruturada. Nesta pesquisa, foi aplicado o método PBL (Problem Basic Learning- Aprendizagem Baseada em Problemas) de maneira parcial, as atividades foram desenvolvidas durante um período de 12h da carga horária da disciplina de Psicologia da Educação no curso de Química de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de Alagoas, Brasil. Tem-se como método de trabalho a pesquisa-ação, uma pesquisa qualitativa com abordagem analítica descritiva. A estratégia procedimental de investigação se compôs de três partes: diagnóstica, intervenção e análise dos resultados.

Bogdan e Biklen (2007, p. 49), "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". Com o objetivo de desenvolver e potencializar habilidades e competências na resolução de problemas no cotidiano escolar, foi introduzido as seguintes etapas: divisão dos grupos na turma; apresentação das normas de funcionamento e colaboração dos grupos; apresentação do problema aos estudantes (estudo de caso); estímulo a discussão aos estudantes sobre a situação encontrada no texto; incentivo à pesquisa para os possíveis questionamentos

e soluções para a problemática e apresentação das propostas (soluções) aos demais grupos da sala.

Para Ferreira (2002, p. 257), “[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]”. E esta tem sido um significativo meio para a evolução do campo educacional.

O estudo de caso trabalhado em sala de aula foi: “Em uma escola da rede privada da capital no Brasil, um grupo de alunos do ensino fundamental assistia à 1ª aula no Laboratório de práticas de Ciências, 05 minutos após o início da aula, entraram alguns alunos atrasados, dentre eles Juquinha que passou na frente da pia e bateu na torneira (temporizada), fazendo jorrar água, sem que ele a utilizasse. A professora olhava em silêncio. O aluno voltou, abriu novamente a torneira, e sentou, enquanto os colegas tentavam segurar o riso. A professora comentou com Juquinha, e com toda a turma, o fato de ter havido desperdício de água, chamando a atenção para a importância da água. Juquinha sorriu e disse que não conhecia a campanha, mas que sabia da importância da água.

A professora então, solicitou que ele fizesse uma pesquisa escrita sobre o tema para ser entregue na aula seguinte. Na mesma semana, a professora foi chamada à sala da supervisão da Escola, onde a mãe do aluno a acusou de ter exposto Juquinha diante dos colegas. E apesar de ter sido explicado que a intervenção teve uma proposta educativa e respeitosa, a mãe foi até a direção da Escola e solicitou a demissão da professora”.

Os grupos de estudantes seguiram as orientações apresentadas, após o término do trabalho com o problema, os mesmos expuseram suas observações sobre: as vantagens e desvantagens do PBL, a metodologia utilizada e sobre a sistemática de avaliação. No final, estas avaliações e a avaliação do docente (relatórios e observações das exposições discursivas dos grupos) compunham a nota final dos estudantes. A referência aos estudantes se dará em A01, A02, A03... A34 expostos no decorrer dos resultados a serem apresentados.

É válido ressaltarmos que, a atuação docente ocorreu de maneira ‘fluente’, esclarecendo, quando necessário, as dúvidas dos grupos, questionando os entendimentos dos problemas e fortalecendo suas ideias.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade desenvolvida em sala de aula, contou com a participação de 34 alunos do curso de química. O resultado alcançado corroborou para o alcance dos objetivos da disciplina, e conseqüentemente, para o propósito da atividade.

Especificamente com relação à metodologia de ensino-aprendizagem adotada, 80% dos envolvidos, consideraram-na excelente: “Ela é eficaz, quando nos põe no lugar do professor, e nos faz pensar como tal, e como agiríamos [sic] nessas situações, e cada vez mais próximo da realidade escolar” (A4); “Achei um estudo bem realista e de muito cuidado ao ser analisado” (A10); “Uma experiência rica em compartilhamentos de conhecimentos (A27), 20% dos estudantes julgaram-na muito boa: “Foi boa, podemos interagir mais, e mostrar ideias e pontos de vistas diferentes” (A31); “É um bom método de estudo, visto que, nos leva a observar e analisar determinadas situações por diversos pontos de vista e ângulos diferentes” (A12); “Muito bom, pois aborda diferentes situações que ocorre no cotidiano do professor e na vida que estão presentes no dia a dia. Como diria Marcos Aurélio, não podemos mudar a forma de como as coisas acontecem, mas podemos controlar a maneira de como reagimos a ela” (A23). Nenhum estudante avaliou a prática desenvolvida na disciplina como insatisfatória.

Essa boa aceitação do PBL confirmam os resultados da pesquisa e seus benefícios do uso ao método de estudo de caso nas práticas pedagógicas. Machado e Callado, enfatizam bem quando apresentam que

os estudantes aprendem à medida que analisam as situações apresentadas e desenvolvem um plano de ação para resolver as causas fundamentais dos problemas expostos. Além disso, durante as discussões empreendidas, exercita-se a capacidade de argumentação entre os participantes, ao mesmo tempo em que são compartilhadas as experiências do grupo. [...] Diferente dos métodos tradicionais, o estudo de caso exorta o aluno a se envolver, assumindo um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, contribui para aumentar a motivação para aprender, a qual é essencial para o sucesso do curso. (MACHADO; CALLADO, 2008, p.1)

É interessante citarmos que a maioria dos estudantes ainda não haviam tido a experiência do uso desta metodologia PBL, levando-os a curiosidade e maior participação na atividade.

Ao tratarmos sobre as vantagens e desvantagens do PBL, percebe-se que apesar de ser uma implantação parcial do mesmo, nota-se que o aprendizado está centrado no aluno, que foca na análise do problema, instigando-o a pesquisar e conhecer mais sobre o tema abordado. As atitudes discente demonstram iniciativas nas ações reflexiva-participativas com ganhos significativos para a aprendizagem, reafirmando dessa maneira as vantagens no uso do método, como: o incentivo do estudo autônomo, estratégias de pesquisa e habilidades de trabalho em grupo/apresentação oral: “Um ótimo método de ensino, porque abre a curiosidade do aluno para a pesquisa e a pensar um pouco sobre o assunto” (A3); “[...] ele possibilitou para que nós alunos interagíssemos [sic] uns com os outros e mostrássemos os nossos posicionamentos em relação ao tema abordado” (A16). “Apesar de não gostar de falar em público, pude participar sem me sentir constrangido” (A21).

Os respondentes também levantaram aspectos importantes, tais como a maior participação e interação discente em sala de aula: “Podemos promover uma discussão com nossos colegas refletindo sobre a opinião de cada um, isso ajuda a interpretarmos melhor” (A29); “A gente se sente mais a vontade para colocar a opinião, pois todos prestam atenção” (A34). Mais envolvimento e comprometimento para com a disciplina: “Precisei pesquisar para entender melhor o assunto e ter uma opinião” (A8); “Depois que lemos o problema na sala fiquei curioso em saber como resolver, fui pesquisar pelo celular, pois queria saber de quais maneiras poderíamos ajudar a professora na situação apresentada no texto” (A19).

A promoção de visões diferentes sobre um mesmo tópico: “Achei interessante ouvir outras possibilidades para resolver o problema apresentadas por meus colegas, o trabalho em grupo ajuda a compreendermos melhor os fatos” (A25). O desenvolvimento de habilidades comunicativas: “Gostei da interação com meus colegas, fazia tempo que não discutíamos de maneira significativa” (A17) e a integração entre a teoria e a prática, além do contato com situações da prática profissional: “Sou professora, e fiquei pensando numa situação semelhante que tive em sala de aula, o que me ajudou muito a trazer ideias aos meus colegas, mas o mais interessante, foi ouvir outras possibilidades de outros colegas. Este método é muito significativo para nossa formação, nos ajudar a pensar em situações do dia a dia” (A06).

Araújo (et. Al, 2010) destaca um ponto significativo ao método de ensino baseado em problemas é que este permite o despertar dos alunos para a inves-

tigação do conteúdo, dessa forma, a busca pelo conhecimento torna-se mais dinâmica.

Sobre a sistemática de avaliação observou-se que a maioria dos estudantes consideraram vantajoso o método utilizado: “Menos provas pra fazer” (A33); “Somos avaliados o tempo inteiro, mas não percebemos” (A02). Contudo, também foi percebido que alguns alunos não aprovaram a avaliação PBL, apenas um enfatizou que: “Prefiro fazer os trabalho sozinhos, a participação com outros colegas dificulta a otimização do tempo e organização do trabalho, nem sempre todos participam com a presença, pois cada um tem rotinas diferentes e o tempo acabada sendo inimigo dos trabalhos, e outras vezes, não participam com opiniões, ficam concordando com tudo para não fazer nada, não quero dizer que o método é ruim, mas prefiro prova individual” (A14).

Assim, é notório o destaque em duas ações de desvantagens citadas pelo estudante na pesquisa, como se confirma a literatura na implantação do PBL, a demanda do tempo, do qual entende-se que é preciso ter tempo para se fazer as pesquisas e estudos sobre a temática proposta, pois o mesmo poderá abordar assuntos diferentes para aprofundar as possíveis soluções ao contexto trabalhado. Nesta vivência, os estudantes desenvolveram a prática em apenas uma disciplina, do qual tenha proporcionado um não aproveitamento total do tempo, já que ele teria competido com outras disciplinas. É importante também considerarmos que esses alunos veem de uma base com o método tradicional, dificultando a adequação para um ensino de aprendizagem diferente, como o PBL. A outra desvantagem seria, a do estudante se “apoiar” no próximo, se ausentando em contribuir com a construção e desenvolvimento da atividade, essa não é uma prática de hoje, mas “as caronas” na aprendizagem são existentes desde sempre, o propósito também nesta atividade é buscar uma transformação no senso-crítico desses estudantes, tornando-os mais éticos no processo da autoavaliação e em sua evolução na aprendizagem.

Para Araújo (et. Al, 2010), a grande maioria dos alunos cresceu estudando através do método tradicional, nesse sentido, podem não estar preparados para se adequar a um método de ensino em que o aprendizado é autodirigido (PBL). Dessa maneira, eles podem não conseguir adaptar-se a metodologia facilmente, chegando, em algumas situações, a desistir da disciplina ou do curso que não ofereça o método tradicional.

Considerando o desenvolvimento de habilidades de autogestão, como parte do processo, foi visto pelos estudantes, como uma desvantagem, o con-

flito intragrupo: “Apesar de termos vivenciado uma nova experiência, ainda precisamos aprender a respeitar a vez do outro e suas diferentes opiniões” (A22). Apesar de compreendermos que o trabalho em equipe apresenta estas diferenças, e que este é um processo natural para a construção da boa convivência social.

Portanto, percebemos que a prática, mesmo que parcial, do PBL vivenciada pelos estudantes, apresentou significativos resultados para a aprendizagem, movida por curiosidades, desafios, pesquisas e discussões. Como esperado, o método PBL contribuiu para o alcance dos objetivos da disciplina, que pôde ser claramente verificado nas vantagens apontadas pelos estudantes durante todo o processo, contribuindo de forma significativa para a atuação futura dos estudantes como profissionais e cidadãos críticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PBL é um método de ensino baseado em problemas utilizado no ensino superior, sua principal característica é de oferecer aos alunos um estudo auto-dirigido, em que o estudante é diretamente responsável pelo seu aprendizado.

Tendo em vista a análise da prática desenvolvida em sala de aula com os alunos do curso de química foi notória as mudanças significativas na aprendizagem e principalmente nos fatores socioemocionais, como: a motivação e a satisfação da participação nas atividades, além da melhoria do entrosamento do trabalho em equipe e respeito com as opiniões dos colegas. Percebeu-se com este estudo, que este método apresenta vantagens como, permitir uma autonomia da parte dos alunos em busca do conhecimento, estimular a investigação para solucionar os casos, além de proporcionar ao estudante vivenciar em seu tempo de graduação aquilo que será constante em sua profissão futura.

O estudo deixa claro que o PBL apesar de novo e autodirigido, apresenta vários pontos relevantes que proporcionam aos alunos um aprendizado independente e uma experiência antecipada para exercer sua futura profissão. Com as pesquisas pode-se observar que em outros cursos a sua implementação também seria útil, podendo assim obter um aprendizado mais significativo, abrangendo o desenvolvimento científico com as pesquisas e ao mesmo tempo capacitando com as vivências e soluções dos problemas para sua área de atuação profissional.

## REFERÊNCIAS

AMADO, M. V.; VASCONCELOS, C. **Educação para o Desenvolvimento Sustentável em espaços de educação não formal**: a aprendizagem baseada na resolução de problemas na formação contínua de professores de Ciências. *Interacções*, v. 11, n. 39, p. 355-367, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Ivana/Downloads/8743-Texto%20do%20Trabalho-24738-1-10-20160305.pdf>. Acesso em: 10/05/2024.

ARAUJO, Adriana Maria Procópio de; FREGONESI, Mariana S. F. A.; SOARES, Mara Alves; SLOMSKI, Vilma Geni. **Aplicação do Método Problem-based Learning (PBL)** no de Curso de Especialização em Controladoria e Finanças. Disponível em: Acesso em: 08 fev. 2024.

ARRUDA, M. P. de; LISBOA, M. D. **Construindo competências para o século XXI: Dilemas e reflexões do professor pesquisador**. In: EHLERS, A. C. S. T.; TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. de. *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*. Florianópolis, SC: Bookess, 2015. Disponível em: <https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2019/03/eBook-Educacao-fora-da-caixa.pdf>. Acesso em: 10/05/2024.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). **Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods**. (5.ª Ed.). Pearson Editora.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional: 1976.

DUCH, B.; ALLEN, D.; WHITE, H. **Problem-based Learning: Preparing Students to Succeed in the 21st Century**. In: *The Professional & Organizational Development Network in Higher Education*. Disponível em: Acesso em: 24/01/2024.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação & Sociedade**. [online]. v. 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 24/01/2024

FREEMAN, A.; BECKER, A. S.; HALL, C. *NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report*. Austin: The New Media Consortium, 2015.

LOPES, R.M.; FILHO, M.V.; ALVES, N.G. **Aprendizagem Baseadas em Problemas: Fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores.** Publik: Rio de Janeiro, 2019.

MACHADO, André Gustavo Carvalho; CALLADO, Antonio André Cunha. Precauções na adoção do método de estudo de caso para o ensino de administração em uma perspectiva epistemológica. **Cadernos Ebape.br**, [s.l.], v. 6, n., p.01-10, ago. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-39512008000500006>.

MORETTO, V. P. **Construtivismo:** a Produção do Conhecimento em Aula. Rio de Janeiro: DP&A Editora 4a ed., 2003.

RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL):** uma experiência no ensino superior. São Paulo: EdUFSCar, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCR.pdf?s>. Acesso em: 10/05/2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.043

# PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM OLHAR COM BASE EM METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira<sup>1</sup>  
Simone Freitas Pereira Costa<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo trata-se um relato de experiência relacionado à Formação Inicial no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Sul do Piauí, que teve como objetivo apresentar uma análise das propostas didáticas para o ensino de Biologia desenvolvidas por estudantes do ensino médio durante uma intervenção pedagógica realizada no Estágio Supervisionado por meio de metodologias ativas de aprendizagem. O embasamento teórico está em Krasilchik (2019), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018), Freire (2018), Pozo (2003), dentre outros. Para desenvolvimento metodológico, organizou-se a intervenção em dois momentos: I – Oficina de materiais didáticos em Biologia; II- Socialização das propostas didáticas em evento científico. O público-alvo consistiu em estudantes da 3ª série do ensino médio, que produziram jogos, maquetes e mapas mentais sobre os conteúdos das áreas de Genética, Ecologia e Evolução. Durante a prática os alunos demonstraram motivação e engajamento, participaram ativamente de todo o processo de confecção e testes das dinâmicas dos jogos para aplicação das propostas no ensino de Biologia. O evento consistiu numa oportunidade para a divulgação das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado com a comunidade, mas principalmente a construção de novas aprendizagens relacionadas à prática no ensino

1 Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Teresina-PI, Brasil, [neylacristiane\\_bio@yahoo.com](mailto:neylacristiane_bio@yahoo.com);

2 Doutora em Educação, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Floriano, Floriano-PI, Brasil, [simone.costa@ifpi.edu.br](mailto:simone.costa@ifpi.edu.br);

de Ciências com o uso de metodologias ativas de aprendizagem. Observou-se que os relatos apresentados demonstram possibilidades didáticas que podem contribuir com a inovação pedagógica na formação docente, incentivar a inserção de metodologias ativas de aprendizagem no ensino de Ciências, desenvolver a capacidade de reflexão, planejamento, criticidade e investigação.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado, Metodologias Ativas, Ensino de Biologia, Jogos Didáticos.

## INTRODUÇÃO

A Biologia é a ciência que estuda a vida e os organismos vivos, sua estrutura, crescimento, funcionamento, reprodução, origem, evolução, distribuição, bem como suas relações com o ambiente e entre si. Assim, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, dos recursos naturais, suas transformações e fontes de energia, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem (Brasil, 2019).

Diante dessas aprendizagens, Krasilchik (2019, p. 13) argumenta que a formação biológica contribui “[...] para que cada indivíduo seja capaz de compreender e aprofundar as explicações dos processos e conceitos biológicos, a importância da ciência e da tecnologia na vida moderna, enfim o interesse pelo mundo dos seres vivos.”. Esses conhecimentos favorecem a tomada de decisões de interesse individual e coletivo, com ética e responsabilidade social, respeito com o meio ambiente, levando em consideração o papel do homem na biosfera.

Nesse contexto, ensinar Ciências com a finalidade de atender às necessidades formativas dos estudantes demanda inserir os professores em momentos de constantes reflexões sobre sua prática docente, buscando tornar os estudantes protagonistas na construção dos seus conhecimentos e os docentes mediadores nos processos de ensino e aprendizagem (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018).

Freire (2018, p. 47) destaca que “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.”. Acredita-se que ao adentrar na sala de aula é relevante o educador estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa de ensinar e não a de transferir conhecimento. Além disso, Pozo (2003) afirma que uma das finalidades do ensino é proporcionar aos alunos a capacidade de aprender de forma flexível, eficaz, autônoma além de desenvolver o raciocínio estratégico, diversificado e capaz de superar obstáculos.

O ensino de Ciências nos segmentos do fundamental e médio envolvem conteúdos teóricos, às vezes de difícil entendimento e devido a isto, as aulas de ciências tendem ser mais tradicionais, prevalecendo a memorização de

conteúdos e deixando de lado a associação entre o mesmo e a vida cotidiana (Conceição; Mota; Barguil, 2020). Todavia, há diversas modalidades didáticas que podem ser utilizadas no ensino de Ciências com destaque para as aulas práticas, demonstrações, simulações, jogos e até mesmo a aula expositiva, isso pelo fato de que toda modalidade usada pelo professor possui relevância em diferentes momentos, desde que seja combinada com recursos didáticos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem (Bates, 2017; Krasilchik, 2019).

Destarte, é importante que essas modalidades de ensino tenham uma abordagem ativa no ensino de Ciências, ou seja, que sejam inseridas metodologias ativas de aprendizagem, que são formas inovadoras de educar, estimular a aprendizagem e a participação do aluno em sala de aula, fazendo com que ele utilize todas as suas dimensões sensório/motor, afetivo/emocional e mental/cognitiva. Além disso, as metodologias ativas consideram a percepção de mundo do educando, para que ocorra associação de ideias junto com o conceito abordado e sua realidade; incentivam a participação dos estudantes nas aulas e colocam os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem e, assim, podem abrir portas para possibilidades de conhecer mais a capacidade de criação e talento, com isso os discentes aprendem fazendo (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Silva Júnior; Silva; Silva, 2018; Mello; Almeida Neto; Petrilho, 2019).

Um dos desafios de ensinar Ciências é construir princípios que permitam a interação do aluno com o assunto abordado em aula, direcionando a aprendizagem para uma situação social, cultural e ambiental mais ampla, e possibilitando o aprendente tomar decisões fundamentadas e críticas (Nascimento; Coutinho, 2016). O ensino por meio de projetos, assim como o ensino por meio da solução de problemas, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem, que facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Além disso, a partir da forma de aprendizagem ativa surge a aprendizagem baseada em problemas (ABP) que serve como estratégias para que os estudantes trabalhem com o objetivo de solucionar um problema a partir de um determinado contexto (Barbosa; Moura, 2014). O método de ABP está centrada no aluno, onde esse aprende um determinado tema por meio de experiências adquiridas durante a resolução do problema, tendo como meta o pensar e o fazer, assim aprimorando e tendo domínio sobre seu conhecimento (Rocha, 2014).

Conforme Souza (2020), o ensino de Ciências ainda está pouco pautado no processo de formação dos estudantes para a autonomia e independência, mantendo o hábito de memorização dos conteúdos, repetição de ideias dos

professores, sem realizar uma reflexão sobre os conteúdos abordados em sala de aula. Além do mais, o processo pedagógico continua ancorado em atividades passivas sem o protagonismo dos estudantes, tornando a sala de aula um espaço pouco atraente para os alunos.

Assim sendo, é interessante o desenvolvimento de pesquisas que envolvam práticas de ensino com metodologias ativas de aprendizagem e o Estágio Supervisionado configura-se como um momento em que os discentes, em formação inicial, podem integrar o aprendizado teórico com a prática, compreendendo a realidade escolar, seus limites e possibilidades profissionais. É um espaço-tempo de aprendizagens e partilhas de conhecimentos adquiridos durante a formação, advindos das diversas áreas de conhecimento da Biologia, como: zoologia, botânica, genética, evolução, dentre outras (Pimenta; Lima, 2017; Sousa; Indjai; Martins, 2020).

As contribuições do Estágio Supervisionado conduzem o futuro docente a adquirir um novo olhar sobre a aprendizagem, no qual ele passa a observar o contexto social, cultural, aspectos físicos da escola e a didática utilizada pelo professor em sala de aula; com isso, passa a refletir sobre a sua formação docente para atuar na área. Esse contato real possibilita uma troca de saberes e experiências enriquecedoras durante a formação em licenciatura (Silva; Santos; Lima, 2015).

Nesse sentido, o presente artigo relata e analisa algumas experiências com metodologias ativas de aprendizagem desenvolvidas na formação docente, ocorridas durante os meses de março a julho de 2022 em meio a pandemia COVID-19, na disciplina Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública da região Sul do Estado do Piauí.

Para os propósitos deste texto, merece destaque a seguinte questão norteadora: que contribuições as metodologias ativas de aprendizagem trazem à prática de ensino? Tal questão orientou as observações, a produção e a análise do material dos textos do diário de bordo da pesquisadora e dos projetos desenvolvidos durante o Estágio Supervisionado. O material recolhido permitiu selecionar e analisar as percepções da professora orientadora e supervisora de Estágio sobre o valor formativo da experiência com os projetos, a intervenção possibilitada junto a contextos locais onde os projetos foram desenvolvidos pelos alunos-estagiários, bem como o embasamento em metodologias ativas de aprendizagem para a construção e aplicação das propostas didáticas no ensino

de Ciências. Diante disso, buscamos apresentar uma análise das propostas didáticas para o ensino de Biologia desenvolvidas pelos estudantes do ensino médio durante uma intervenção pedagógica realizada no Estágio Supervisionado por meio de metodologias ativas de aprendizagem.

O texto está organizado em três partes combinadas. A primeira trata-se de uma intervenção pedagógica na área de Biologia com estudantes do ensino médio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Genética, Ecologia e Evolução. Na segunda, refletimos sobre as possibilidades em embasar uma prática inovadora durante o Estágio Supervisionado com a discussão de questões relativas às propostas didáticas para o ensino de Ciências, dando ênfase a confecção de materiais didáticos e a socialização das propostas com a comunidade em um evento científico aberto ao público. Por fim, uma reflexão sobre a prática de ensino com base na utilização de metodologias ativas de aprendizagem.

## METODOLOGIA

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2006, p. 22-23), tal abordagem torna possível “[...] incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.”. Realizou-se uma intervenção pedagógica na disciplina de Biologia para trabalhar os conteúdos das áreas de Genética, Ecologia e Evolução no ensino médio. Essa intervenção foi realizada por 18 alunos-estagiários e a professora supervisora/orientadora de Estágio Curricular Supervisionado, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública localizada no Sul do Estado do Piauí.

No âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da IES, o Estágio Supervisionado perfaz um total de 400 horas divididas em quatro disciplinas, quais sejam: i) Estágio Supervisionado I (100 h) e ii) Estágio Supervisionado II (100 h), voltadas ao Ensino Fundamental; iii) Estágio Supervisionado III (100 h) e iv) Estágio Supervisionado IV (100 h), focadas no Ensino Médio. Para a complementação da carga horária do componente curricular em questão, escolheu-se a metodologia ativa baseada em projetos em que os alunos-estagiários (Estágio III

e IV – Regência no ensino médio) desenvolveram os projetos “Oficina de materiais didáticos para o ensino de Biologia” e “Encontro de Estágio à Docência”.

De acordo com Damiani et al. (2013, p. 58), pesquisas do tipo intervenção pedagógica são investigações que envolvem “[...] o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.”. Além disso, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) fazem a defesa das investigações de professores acerca de suas próprias práticas, salientando seu potencial para produção de conhecimento e promoção de transformação social. Esses autores entendem que os conhecimentos produzidos em tal contexto são capazes de beneficiar, diretamente, as práticas de outros profissionais, ao serem incorporados em cursos de formação docente inicial e/ou continuada.

Diante desses aspectos, neste estudo foram considerados os registros (textos, fotos e relatos) do Diário de Bordo da pesquisadora, que datam dos meses de março a julho de 2022 sobre as experiências teóricas e práticas com as disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com o objetivo de orientar os professores em formação inicial durante as atividades de Estágio no ensino de Ciências, bem como a intervenção pedagógica realizada no ensino médio para ministrar os conteúdos de Genética, Ecologia e Evolução.

Para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, os alunos-estagiários selecionaram duas turmas da 3ª série do curso Técnico em Administração da modalidade integrado ao Ensino Médio de uma das escolas campo de estágio. Escolheu-se essas turmas, pois os discentes já haviam estudado os conteúdos de Genética, Ecologia e Evolução e estavam apresentando dificuldades de aprendizagem, desinteresse pela disciplina, pouca participação durante as aulas e dificuldade na realização de trabalhos em grupo, então a professora juntamente com os alunos-estagiários perceberam a necessidade da intervenção com a utilização de metodologias ativas para desenvolver as habilidades dos estudantes e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A realização da atividade de intervenção pedagógica no Ensino Médio ocorreu em dois momentos que consistiram, na “Oficina de materiais didáticos para o ensino de Biologia” com o objetivo de confeccionar modelos e jogos didáticos sobre Genética, Ecologia e Evolução para o ensino de Biologia, e “Socialização dos materiais produzidos

com a comunidade escolar”, que teve a finalidade de compartilhar os modelos e jogos didáticos produzidos pelos estudantes durante a oficina (Quadro 1).

**Quadro 1** – Planejamento da atividade de intervenção pedagógica com estudantes do ensino médio na disciplina de Biologia.

Conteúdos	Os conteúdos abordados na atividade de intervenção foram: Introdução à Genética, Primeira Lei de Mendel, Conceitos fundamentais em Ecologia, Teias e cadeias alimentares, Relações Ecológicas e Teorias Evolutivas. Os conceitos teóricos já tinham sido trabalhados com alunos pela professora titular da turma.
Objetivos	Confeccionar materiais didáticos para o ensino de Biologia, a fim de promover a apreensão dos conteúdos de Introdução à Genética, Primeira Lei de Mendel, Conceitos fundamentais em Ecologia, Teias e cadeias alimentares, Relações Ecológicas e Teorias Evolutivas.
Materiais utilizados	Selecionar materiais de baixo custo como papelão, tampa de garrafa PET, folha A4, cartolina, pincéis, lápis de cor, tesoura, isopor, cola, régua, entre outros.
Etapas	1ª Etapa: Elaboração do roteiro da oficina, com a organização dos grupos, materiais e propostas de jogos didáticos. 2ª Etapa: cada grupo recebeu um roteiro com as informações sobre os jogos e materiais necessários para a confecção. 3ª Etapa: ao final, cada equipe testou a dinâmica e receberam orientações sobre a socialização das propostas didáticas no evento.
Público – alvo	Dois turmas do Ensino Médio cada uma com 35 alunos, então foram formados grupos com 10 estudantes e monitorados pelos alunos- estagiários.
Oficina de materiais didáticos em Biologia	Confeccionar os materiais didáticos propostos pelos professores em formação inicial para o ensino de Biologia.
Público-alvo	Os materiais didáticos podem ser utilizados com alunos do ensino médio.
Avaliação	Socialização dos materiais confeccionados com a comunidade escolar, em que os estudantes devem explicar a dinâmica dos jogos e materiais didáticos para o público. Os estudantes serão avaliados pelos professores de Biologia da escola, de acordo com os seguintes critérios: 1º Domínio de conteúdo; 2º Apresentar os objetivos e dinâmica dos jogos; 3º Utilizar materiais de baixo custo.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

No momento 1, a professora titular das turmas estava trabalhando as áreas da Biologia: Genética, Ecologia e Evolução. Então, os alunos-estagiários abordaram os conteúdos: Introdução à Genética, Primeira Lei de Mendel, Conceitos Fundamentais em Ecologia, Teias e cadeias alimentares, Relações Ecológicas e Teorias Evolutivas. Em seguida aplicaram atividades com resolução de questões. Posteriormente, os estagiários juntamente com a professora orientadora de estágio produziram o roteiro da oficina de materiais didáticos em Biologia, com os objetivos, materiais e a distribuição dos alunos nas equipes de confecção dos jogos e modelos didáticos. Também realizaram a oficina com os estudantes do

ensino médio. A oficina contou com roteiro de aula prática e apoio dos alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O momento 2 consistiu na socialização dos materiais produzidos pelos estudantes do ensino médio com a comunidade escolar durante um evento na escola aberto à comunidade, intitulado “Encontro de Estágio à Docência” organizado pela IES para compartilhar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, com palestra, exposições e apresentações de trabalhos. O evento abordou a formação docente e o Estágio Supervisionado: da mediação ao desenvolvimento profissional, bem como as experiências e propostas didáticas desenvolvidas durante a prática de ensino em Biologia. As informações mais detalhadas podem ser observadas no site do evento: <https://www.even3.com.br/eedifpi2022/>.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a prática de ensino, os alunos-estagiários observaram que os estudantes do ensino médio entendem a aprendizagem da Biologia como um exercício de memorização; consideram desnecessário aprender as diversas “palavras difíceis” da área; as experiências vivenciadas em outros níveis da educação básica podem causar desmotivação para o estudo da disciplina; os estudantes possuem visão reducionista do mundo, o que pode ter dificultado a aprendizagem dos conteúdos de ecologia, genética e evolução abordados nas turmas de 3ª série do ensino médio. Além disso, os discentes demonstravam desinteresse para resolver as atividades durante as aulas teóricas; nos trabalhos em grupo só alguns alunos ficavam motivados e a participação durante as aulas era sempre dos mesmos alunos.

Para Freire (2014), despertar a curiosidade dos estudantes é uma das condições fundamentais para que outras etapas do processo de ensino-aprendizagem possam ocorrer e se consolidar. Além disso, para muitos alunos, aprender Ciências ainda é visto como “[...] decorar um conjunto de nomes, fórmulas, descrições de instrumentos ou substâncias, enunciados de leis. Como resultado, o que poderia ser uma experiência intelectual estimulante passa a ser um processo doloroso que chega até a causar aversão.” (Krasilchik, 1987, p. 52).

Diante disso, percebemos a necessidade da realização da intervenção pedagógica, que consistiu na confecção de jogos, mapas mentais e maquetes, abordando os conteúdos de Introdução à Genética, Primeira Lei de Mendel,

Conceitos Fundamentais em Ecologia, Teias e cadeias alimentares, Relações Ecológicas e Teorias Evolutivas. Durante a elaboração dos materiais didáticos, foram consideradas principalmente duas funções propostas por Soares (2008): a educativa, em que se está ensinando algo ao indivíduo e assim colaborando para a mudança em sua forma de percepção do mundo, e a lúdica, em que se está proporcionando diversão no processo de aprendizagem.

Para abordar os conteúdos de ecologia foram desenvolvidas as seguintes propostas: *Maquete – Cadeia alimentar*, *Jogo da memória – Relações ecológicas*, *Baralho das Relações Ecológicas*, *Jogo de tabuleiro – Ecologia*. Na área de genética os alunos produziram um *mapa mental* e o *jogo da velha* sobre a Primeira Lei de Mendel. Foi confeccionado o *Jogo das três pistas* para trabalhar a introdução à genética, com os conceitos fundamentais, genes, cromossomos, cariótipo, genótipo, fenótipo, dominância, recessividade, entre outros. As teorias evolutivas foram contempladas no Mapa mental, em que os estudantes tinham que relacionar a teoria, conceito, defensor e características (Quadro 2).

**Quadro 2** – Materiais didáticos confeccionados pelos estudantes do ensino médio para o ensino de Biologia.

PROPOSTA	CONTEÚDO	MATERIAIS	OBJETIVO	PÚBLICO-ALVO
Maquete – Cadeia alimentar	Ecologia: Teias e cadeias alimentares	Isopor, cola de isopor, fita adesiva, palitos de churrasco, folhas A4, Papel crepom, papel cartão ou papelão, tesoura, estilete e pincéis (coloridos).	Reconhecer os produtores, Consumidores primário, secundário e terciário na cadeia alimentar, bem como os decompositores e fluxo de energia no sistema.	Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio.
Jogo da memória – Relações ecológicas	Ecologia: Relações ecológicas	Tesoura, caneta ou pincel, cola branca, papel cartão e cartas do jogo da Memória (impressas).	Identificar as Relações ecológicas intra e Interspecificas por meio das imagens e conceitos.	Ensino Fundamental -Anos Finais e Ensino Médio.
Jogo Baralho das Relações Ecológicas	Ecologia: Relações ecológicas	EVA (amarelo), papel cartão, tesoura, cola de isopor, régua, lápis, imagens impressas.	Relacionar imagem e conceito da Interação ecológica correspondente.	Ensino Médio.

PROPOSTA	CONTEÚDO	MATERIAIS	OBJETIVO	PÚBLICO-ALVO
Jogo de tabuleiro – Ecologia	Ecologia: Conceitos básicos em Ecologia	Cartolina branca, isopor, cola de isopor, tesoura, pincéis coloridos, molde para fazer o dado, cartas (impressas), 3 tampas de garrada PET coloridas, Papelão (caixa de sapato)	Compreender os Conceitos fundamentais em ecologia, por meio da resolução de questões para avançar na trilha.	Ensino médio.
Mapa mental – Primeira Lei de Mendel	Genética: Primeira Lei de Mendel	Cartolina branca, lápis, Pincéis (coloridos), lápis de cor e régua.	Aprender os principais tópicos e conceitos sobre a primeira lei de Mendel.	Ensino médio.
Jogo da velha – Primeira Lei de	Genética: Primeira Lei	Papel cartão, papelão, Papel	Resolver questões sobre a primeira	Ensino Fundamental
Mendel	de Mendel	A4, Fita adesiva, EVA (preto e vermelho), cartolina, cola branca, tesoura, régua, pincel, lápis.	lei de Mendel para completar o jogo da velha.	– Anos Finais e Ensino médio.
Jogo das três pistas – Genética	Genética: Introdução à Genética	Envelopes, isopor, tinta gauche, pincel, estilete/tesoura, papel A4.	Encontrar a Palavra relacionada ao conteúdo de introdução à genética com o menor número de pistas.	Ensino Médio.
Mapa mental – Teorias Evolutivas	Evolução: Teorias Evolutivas	Cartolina (branca), pincéis coloridos, pincel marcador, cola branca, régua, lápis, tesoura e lápis de cor (coleções).	Aprender os principais tópicos e conceitos sobre as teorias evolutivas.	Ensino Médio.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Desse modo, a *Maquete – Cadeia alimentar* apresenta os seguintes níveis tróficos: Planta (produtores) – gafanhoto (consumidor primário) – sapo (consumidor secundário) – cobra (Consumidor terciário) – gavião (consumidor quaternário) – fungos (decompositores).

Nesse tipo de proposta, o professor pode fazer a representação de qualquer cadeia alimentar, trabalhar os conceitos de níveis tróficos, produtores, consumidores e decompositores, fluxos de energia, *habitat* e nichos ecológicos. Contudo, os próprios alunos devem construir a maquete, pois durante a

confeção conseguem lembrar os conceitos e relacionar com os processos ecológicos; participam ativamente do ensino e aprendizagem; realizam os trabalhos em grupo, o que possibilita o desenvolvimento de habilidades motoras, afetivas e cognitivas.

Durante a confeção da maquete – *Cadeia alimentar* – percebeu-se interesse dos alunos no desenvolvimento da proposta, maior interação entre os membros do grupo e motivação na apresentação final da maquete, em que conseguiram relacionar os conceitos de níveis tróficos na cadeia alimentar, destacando que os produtores, que formam a bases das cadeias alimentares, ocupam o 1º nível trófico, os consumidores primários ocupam o 2º nível, os consumidores secundários o 3º nível e assim sucessivamente. O nível trófico que uma espécie ocupa diz respeito a sua função em determinada cadeia, por isso a mesma espécie pode ocupar diferentes níveis tróficos dependendo da cadeia considerada. Além do mais, compreenderam que o fluxo de energia no ecossistema é unidirecional, pois a energia disponível para um determinado nível trófico não retorna ao nível trófico anterior. O sol é a fonte primária de energia nos ecossistemas.

Diante desses aspectos, Rossi *et al.* (2022) afirmam que as maquetes como recurso didático pode permitir interlocução entre os agentes envolvidos na dinâmica educacional, além de traduzir os conceitos abstratos e ressignificar os conhecimentos, construir e ampliar o sentimento de pertencimento do educando ao seu espaço geográfico. Quando bem explorada permite tornar o aprendizado mais realista e condizente com a realidade do aluno, pois transforma os elementos abstratos em algo palpável e visual.

Neste sentido, materiais que permitam a exploração e tornem o conteúdo mais concreto, como por exemplo a maquete, tornam-se ferramentas didáticas que servem de instrumento base para que o aluno deixe o seu papel passivo de receptor de informações e desenvolva sua autonomia, buscando, integrando e criando novas informações, correlacionando-as com o seu cotidiano pessoal e escolar, concretizando os conhecimentos construídos em sala de aula (Krasilchik, 2000; Silva *et al.*, 2017).

O *Jogo da memória – Relações ecológicas* – constituem em um jogo clássico de memórias, com dois tipos de cartas (figuras e conceitos) em que os estudantes deverão associar o tipo de relação ecológica com seu conceito.

O uso do jogo de memória pode aumentar a memória visual e a capacidade de fazer conexões. A memória não se encontra apenas em um lugar do

cérebro, mas em todo ele, e pode ser aperfeiçoada com a prática (Ward *et al.*, 2010). Além disso, Trivelato e Silva (2011, p. 126) discutem sobre os jogos de associação e como eles podem ser inseridos pelo professor no processo de ensino e aprendizagem:

Os jogos de associação são aqueles que estabelecem correspondência de ideias, figuras, palavras, entre outros, a partir de um critério previamente estabelecido. Os mais comuns são de dominó e memória. No jogo de memória, diferentes associações podem ser feitas. Os participantes podem procurar cartões iguais ou que se associem. Nele, um conjunto de cartas é montado e ganha o jogo o participante que conseguir achar o maior número de pares. O jogo pode ser proposto como forma de abordar as características de seres vivos, ambientes ou ecossistemas. Os cartões podem ser montados de acordo com o tema que se pretende abordar. Um pode conter a foto ou desenho do ser vivo e outro, o hábitat ou foto do ser vivo no ambiente. Pode-se montar também de maneira que os participantes tenham de formar um trio, aumentando o desafio que se propõe aos alunos. De todas as formas, o professor pode montar o jogo adequando-o aos seus propósitos e objetivos. (TRIVELATO; SILVA, 2011, p. 126).

Dessa forma, os alunos-estagiários propuseram um jogo de memória que abordou as relações ecológicas intraespecíficas (sociedade, colônia, competição intraespecífica e canibalismo) e interespecíficas (Mutualismo, comensalismo, predatismo, parasitismo, amensalismo e competição interespecíficas). Assim, durante a confecção os estudantes do ensino médio demonstraram interesse pelas atividades propostas, estavam motivados e conseguiram trabalhar em grupo.

O jogo *Baralho das Relações Ecológicas* – constitui um jogo de cartas que utiliza as regras dos jogos de baralho, assim foram produzidas 54 cartas, sendo distribuídas em quatro naipes – figuras, conceitos, classificação (interespecífica, intraespecífica, harmônica e desarmônica), e o nome da relação ecológica e duas cartas Coringa. Podem jogar entre 2 a 4 jogadores. No início, cada jogador recebe 9 cartas, sendo as restantes colocadas no centro da mesa, iniciando o jogador imediatamente à esquerda de quem distribuiu as cartas (o jogo processa-se no sentido horário); será vencedor o primeiro jogador que formar três jogos com as seguintes cartas (figura, conceito, classificação e nome/tipo). As cartas coringas podem substituir qualquer um dos quatro naipes.

Percebeu-se que o jogo de baralho constitui atividade que colabora para o aperfeiçoamento das habilidades profissionais dos estudantes, uma vez que auxiliam no desenvolvimento da concentração e de uma mente estratégica. Além de aprimorar as capacidades cognitivas, ocasionando progressos ao raciocínio e à aprendizagem. Assim, os estudantes se tornam protagonistas e responsáveis pela aprendizagem. Nessa proposta, o professor tem o papel de mediador, em que apresenta as regras e auxilia os alunos em caso de dúvidas. Desse modo, Pozo e Crespo (2009) afirmam que o aluno autônomo durante as aulas é um indicador de sua participação na construção de seus conhecimentos e na obtenção dos conteúdos conceituais de maneira significativa na educação científica.

O jogo *Tabuleiro da Ecologia* – segue as regras do jogo da trilha que pode ser explicado em sete passos: 1. Decide-se quem vai começar o jogo; 2. O primeiro jogador lança o dado e avança o número de casas indicado na face do dado voltado para cima, começando a contar da casa INÍCIO (PARTIDA); 3. Se o jogador parar em uma casa com um número, ele fica nessa casa aguardando a sua próxima jogada. 4. Se parar em uma casa indicada por um ponto de interrogação, ele deve responder à pergunta e se conseguir acertar pode jogar o dado novamente e seguir o jogo; se não conseguir acertar, permanece no mesmo lugar aguardando a próxima jogada. 5. Se parar em uma casa com algum comando, ele deve fazer o que está escrito na mesma. 7. O vencedor será o primeiro a chegar à casa FIM. 8. Se o jogador tirar mais pontos do que o necessário, ele vai até o FIM e volta o correspondente ao número de casas ultrapassadas e aguarda sua próxima jogada.

De acordo com Galindo (2017), em seus estudos com jogos de tabuleiro, relatou que o jogo permite a construção de um mundo em que todas as ações podem ser testadas sem o perigo de alguma consequência real lhe afetar. Além disso, desperta o interesse e motiva os alunos a aprender e buscar o conhecimento que é necessário para compreendê-lo melhor. As duas estratégias, colocam o aluno no papel ativo do processo de aprendizagem e permitem a construção do conhecimento, pois, naturalmente, possuem características que reforçam o aprendizado, devido ao *feedback* eficiente, a percepção da utilidade da teoria e a aplicação prática.

A experiência com metodologia ativa, por meio da utilização do jogo de tabuleiro permite um aprendizado dinâmico e significativo. Os alunos têm a oportunidade de revisar os conteúdos ministrados na disciplina de Biologia e, de forma lúdica, consolidam os conhecimentos construídos. O jogo permite uma

interação entre os estudantes que, procurando entender os seus mecanismos, constituem uma estratégia didática para aprender brincando. Sendo assim, o jogo de tabuleiro é um recurso didático eficiente e torna a aula mais dinâmica e atrativa (Cordão; Araújo, 2023).

No *Jogo da velha – Primeira Lei de Mendel* – dois alunos jogam um contra o outro usando um tabuleiro com três linhas e três colunas. Um deles usa zeros, e seu oponente usa cruces. O primeiro jogador que alinhar 3 de seus símbolos de maneira idêntica (horizontal, vertical ou diagonal), vence o jogo.

A proposta do jogo da velha também pode ser empregada com qualquer conteúdo da área de Ciências e Biologia, principalmente quando o professor desejar abordar lista de exercícios que numa aula tradicional não despertaria a atenção dos alunos, mas com uma estratégia que utiliza a metodologia de jogos didáticos ou brincadeiras envolve os estudantes na resolução das perguntas. Assim, mesmo com as mudanças que estão ocorrendo no ensino, questões objetivas ainda são as mais utilizadas nos vestibulares para ingresso dos estudantes no ensino superior.

Quando os estudantes produziram e aplicaram o jogo da velha notou-se muito entusiasmo e desenvolvimento de habilidades próprias desse jogo como: o raciocínio lógico, aperfeiçoamento da capacidade espacial e visual, interação e competitividade saudável; bem-estar psicológico geral. Além da assimilação dos conteúdos de genética sobre a primeira lei de Mendel, uma vez que para ser vencedor do jogo o aluno tem que acertar as questões. Desse modo, quando se oportuniza aos alunos momentos em que eles constituem parte ativa do seu processo de aprendizagem, principalmente de forma leve e cooperativa, o estudante passa a construir e reconstruir novos conhecimentos (Bertocchi et al., 2016).

No *Jogo das três pistas – Genética* – a dinâmica consiste no jogador descobrir as palavras secretas com o menor número de pistas possíveis (no máximo três pistas) para conseguir ganhar mais pontos e vencer seus adversários. As palavras são relacionadas ao conteúdo de genética, mas o professor pode utilizar a mesma dinâmica para abordar qualquer conteúdo de Biologia, inclusive transformar a sala de aula num programa semelhante ao do apresentador Sílvio Santos quando ele faz a aplicação do jogo, em que o professor será o apresentador, alguns alunos iniciam sendo os jogadores e o resto da turma representa o auditório.

Santos (2018) quando fez a aplicação de um jogo semelhante, também na área de genética, observou que os estudantes encontravam os conceitos com mais facilidade e estavam mais consolidados na sua estrutura cognitiva. É importante ressaltar que, se a maioria dos alunos tivessem estudado previamente o conteúdo, como foram orientados pelo professor, o jogo seria mais interessante e ainda competitivo. Dessa forma, quando esse jogo for aplicado com os discentes é importante que eles tenham conhecimento sobre a teoria para o professor conseguir avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

A construção de mapas mentais pode ser uma alternativa metodológica interessante para o ensino-aprendizagem (Machado, 2020). Dessa forma, foram propostos dois mapas mentais – um trabalhou a primeira Lei de Mendel e o outro as teorias evolutivas, que foram produzidos numa cartolina para ser exposto no mural da escola ou parede da sala de aula para os demais alunos da escola poderem visualizar – os mapas abordaram os principais tópicos que envolvem as temáticas.

Diante desses aspectos, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel também fundamenta os mapas mentais. Em sua construção, os conhecimentos prévios dos estudantes funcionam como subsunçores para a ancoragem de novos conceitos. “Os mapas mentais constituem-se em uma metodologia de ensino que potencializa a organização, a análise e a síntese dos conteúdos. São Considerados uma atividade lúdica para o desenvolvimento do pensamento lógico e criativo dos estudantes.” (Machado, 2020, p.75). A autora argumenta ainda que os mapas mentais, ao contrário dos conceituais, não precisam ter conectivos entre as ideias e, por isso, apresentam um caráter mais lúdico. Partem de noções, cuja palavra principal fica no centro do mapa. A partir desta, deveriam as noções relacionadas. Além disso, os mapas mentais podem trazer imagens e desenhos para ilustrar as ideias do tema em estudo.

Os resultados das experiências vivenciadas pelos estudantes foram divulgados em um evento científico aberto ao público. O evento foi organizado em um único dia, contou com palestras, mesa redonda, apresentação de trabalhos e exposição dos materiais confeccionados pelos estudantes do ensino médio. O evento foi aberto ao público, em que os alunos-estagiários foram os monitores e os professores de Biologia da escola avaliaram os estudantes do ensino médio utilizando os seguintes critérios: domínio de conteúdo; apresentar os objetivos e dinâmica dos jogos; utilizar materiais de baixo custo para a confecção.

Observou-se que durante o evento tanto os alunos-estagiários quanto os estudantes da educação básica demonstraram interesse pelas atividades e conseguiram aplicar as dinâmicas dos materiais didáticos produzidos. Assim, propostas dessa natureza envolvem os discentes, mantêm o interesse pelos conteúdos, além de serem os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem em Biologia. Além do que, contribuem para a prática de ensino dos futuros professores e podem estimular a utilização de metodologias ativas no ensino de Ciências, bem como promover eventos para a divulgação do conhecimento produzido pelos estudantes. Tendo em vista que a divulgação científica é fundamental para o desenvolvimento da ciência, uma vez que ela é responsável pela circulação de informações e divulgação dos resultados de pesquisas para a população em geral. Dessa forma, potencializar o debate científico na escola e instigar novos talentos para o desenvolvimento da Ciência, bem como ampliar a proposta para as demais instituições de ensino (Figura 1).

**Figura 1** – A e B – Socialização dos materiais didáticos em Biologia confeccionados pelos estudantes do ensino médio; C – Palestra de abertura do evento – I Encontro de Estágio à Docência.



**Fonte:** Acervo Pessoal, 2022.

Durante o evento, utilizamos uma abordagem que levou as pessoas a estabelecerem uma relação com a realidade, pois a contextualização pode possibilitar a construção de novos conhecimentos científicos, proporcionando formação cidadã, o que também foi proposto por Araújo (2013). Ademais, foram compartilhadas com a comunidade acadêmica as experiências com metodologias ativas durante o Estágio Supervisionado, em que os alunos-estagiários conseguiram trabalhar vários conteúdos de Biologia de forma dinâmica e interativa; os estudantes do ensino médio foram inseridos no centro do processo de ensino e aprendizagem, demonstraram maior envolvimento e engajamento no desenvolvimento das atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho emergiu a partir dos desafios impostos a formação inicial de professores, que está diretamente relacionada com as práticas pedagógicas evidenciadas durante o Estágio Supervisionado, estimulam o aprendizado dos estudantes, proporcionando ações que serão facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre as ações que possam contribuir para o alcance dos objetivos educacionais e estratégias de ensino, bem como para atender às necessidades e aos interesses da comunidade de modo geral.

Pensando nisso, este artigo apresentou propostas didáticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado, para o ensino de Biologia baseadas em metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas tanto por professores da educação básica, quanto em formação inicial durante o Estágio Supervisionado. As metodologias ativas de aprendizagem são técnicas que colocam o estudante no centro do processo de construção do conhecimento, possibilitam o desenvolvimento de habilidades, propõem mudanças nos métodos tradicionais de ensino, aproximando a escola da realidade dos alunos. O professor assume o papel de mediador, orientando e facilitando o processo de aprendizagem, enquanto o aluno se torna o protagonista do seu próprio aprendizado.

Os relatos apresentados demonstram possibilidades didáticas que podem favorecer a inovação pedagógica na formação docente, com a utilização de metodologias ativas de aprendizagem, que desenvolvem a autonomia, a capacidade de reflexão, criticidade e investigação do estudante do ensino médio. A utilização de propostas didáticas que colocam o estudante da educação básica no centro do processo de ensino e aprendizagem, como os jogos e maquetes, permitem a construção e reconstrução do conhecimento e metodologias de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. N. **O ensino de botânica em uma perspectiva construtivista**. In: XI Congresso Nacional de Educação Educere. 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>. Acesso 15 de abril 2023.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de engenharia. **Anais...** In: XIII International Conference on Engineering and Technology Education–INTERTECH, p.1-7, 2014.

BATES, T. **Educar na era digital:** design, ensino e aprendizagem. Trad. Mattar, J. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BERTOCCHI, N. A.; DEGRANDI, T. M.; DE OLIVEIRA, T. D.; PINTO, J. M.; GUNSKI, R. J.; GARNERO, A. del V.. “Jogo da Velha Mendeliano”: uma atividade lúdica para o ensino de Genética. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 3, p. 1-15, 2016.

CORDÃO, M. A.; ARAÚJO, J. F. S. de. Jogo de tabuleiro: uma proposta didática para o processo de ensino-aprendizagem em Fisiologia Animal. **Revista Educação Pública**, v. 23, n. 4, 2023.

DA CONCEIÇÃO, A. R.; MOTA, M. D. A.; BARGUI, P. M. Jogos didáticos no ensino e na aprendizagem de Ciências e Biologia: concepções e práticas docentes, **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e165953290, 2020.

DAMIANI, M. F., ROCHEFORT, R. S., CASTRO, R. F. de, Dariz, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos De Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L.S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** (43. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GALINDO, J. C. **O desenvolvimento de um jogo educativo como ferramenta de auxílio na disseminação da Educação Financeira.** 49f. Monografia - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v.1, n.14, p. 85-93, 2000.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: EdUSP, 2019.

MACHADO, E. F. **Fundamentação pedagógica e instrumentação para o ensino de Ciências e Biologia**. Curitiba: Intersaberes, 2020. (Série Biologia na Educação)

MELLO, C. M.; ALMEIDA NETO, J. R.M.; PETRILLO, R. P. **Metodologias ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora**. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NASCIMENTO, T. E. do; COUTINHO, C. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Multiciência Online**, p. 134-153, 2016. Disponível: [7a8f7a1e-21d0610001959f0863ce52d2.pdf](https://www.urisantiago.br/7a8f7a1e-21d0610001959f0863ce52d2.pdf) [urisantiago.br]. Acesso: 22 maio 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

POZO, J. I. **Aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades no Ensino Médio**. In: COLL, C. et al. Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Editora. 2003.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do desenvolvimento cotidiano ao conhecimento científico**. Naila Freitas [tradução]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROCHA, E. F. **Metodologias Ativas: um desafio além das quatro paredes da sala de aula**. P.1-8, 2014. Disponível em: [http://www.abed.org.br/arquivos/Metodologias\\_Ativas\\_alem\\_da\\_sala\\_de\\_aula\\_Enilton\\_Rocha.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Metodologias_Ativas_alem_da_sala_de_aula_Enilton_Rocha.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

ROSSI, I. F.; SANTOS, M. R. dos; HELDT JUNIOR, R.; ZUCOLOTO, K. A.; CUNHA, R. C. da. A Potencialidade da Maquete Produzida com Tecnologia 3D Repetier-Host como Ferramenta de Ensino: o Uso de Recursos Didáticos Tecnológicos na Educação Ambiental. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 3, p. 493–501, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n3p493-501.

SANTOS, F. S. dos. **Jogo das três pistas:** uma proposta lúdica para a avaliação dos subsunçores de genética. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal, Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, 2018. 16 f.

SANTOS, J. A. S.; SANTOS, B. L.; LIMA, W. S. O estágio supervisionado como uma prática de aprendizado no processo de formação, e o uso de recursos pedagógicos alternativos para o ensino de ciências. **Anais... In:** Anais do Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca, 2015.

SILVA, A. C. M.; FREITAG, I. H.; TOMASELLI, M. V. F.; BARBOSA, C. P. A importância dos recursos didáticos para o processo ensino- aprendizagem. **Arquivos do MUDI**, v. 21, n. 2, p. 20-31, 2017.

SOARES, M. **Jogos para o Ensino de Química:** teoria, métodos e aplicações. Guarapari: Ex Libris, 2008. 169p.

SOUSA, L. M. de; INDJAI, S.; MARTINS, E. S. Formação inicial de docentes de biologia: limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no ensino médio. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Revista Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1–12, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3668.

SOUZA, F. C. dos S. de. **Metodologias ativas no ensino de Ciências: uma abordagem bibliográfica.** TCC (Especialização em Ensino de Ciências) – Diretoria de Pesquisa e pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 38f. 2020.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de ciências.** São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção ideias em ação/ coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

WARD, H.; RODEN, J.; HEWLETT, C.; FOREMAN, J. **Ensino de ciências.** Tradução Ronaldo Cataldo Cost. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição José Fernando Bitencourt Lomônaco. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p.63-80, 2005.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.044

## ESCOLA NA UNIVERSIDADE: RELATOS DE MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO, PERTENCIMENTO, CONSTRUÇÃO DO SABER CIENTÍFICO

Viviane Pinho de Oliveira<sup>1</sup>  
Márcia Barbosa de Sousa<sup>2</sup>

### RESUMO

Educar requer apropriação da significação dos conteúdos, a busca de relações entre eles, além de aspectos históricos, sociais e culturais do conhecimento. Requer também do educando uma postura crítica, sistemática e investigativa, com desenvolvimento de curiosidades e práticas científicas para toda a vida. As disciplinas de Instrumentalização para o Ensino de Ciências e Biologia (IECB) da UNILAB, são componentes curriculares do Curso de Ciências Biológicas e propõem oportunizar a prática docente através de uma visão interdisciplinar. Na ementa das disciplinas IECB II e IV, consta a realização de Feiras de Ciências, e estas se constituem como espaço e tempo para os alunos divulgarem o conhecimento científico adquirido em sala de aula, desenvolvendo habilidades e aproximação da comunidade escolar com a Universidade. O objetivo deste trabalho é apresentar um relato sobre as Feiras de Ciências, elaboradas a partir das disciplinas de IECB do Curso de Ciências Biológicas, enfatizando a importância do evento na formação inicial de estudantes de licenciatura e na promoção da alfabetização científica para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Para alcançar os objetivos propostos, o presente trabalho foi desenvolvido utilizando uma abordagem qualitativa, de finalidade exploratória e descritiva. Como resultados, apresentamos um relato de experiência narrativa, descrevendo as experiências, a apropriação dos conhecimentos na construção e na apresentação da Feira de Ciências e, como ponto de culminância, a integração

1 Doutora em Bioquímica pelo Curso de Bioquímica da Universidade Federal do Ceará - CE, viviane@unilab.edu.br

2 Doutora em Engenharia de Pesca pelo Curso de Pós Graduação em Engenharia de Pesca da Universidade Federal do Ceará- UFC, marcia\_bsousa@unilab.edu.br;

entre Escola e Universidade, como momento único na formação dos licenciandos e na promoção de novas perspectivas nos projetos de vida para os estudantes das escolas públicas. As Feiras de Ciências são muito mais do que apenas uma atividade curricular, mas são um catalisador para o crescimento intelectual e pessoal dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos criativos, críticos e comprometidos com a construção e transformação da sociedade.

**Palavras-chave:** Feira de Ciências, Formação inicial, Instrumentalização, Escola, Universidade.

## INTRODUÇÃO

A educação em ciência e tecnologia na Educação Básica pressupõe a contextualização e a interdisciplinaridade (BRASIL, 2002). Uma das formas de se trabalhar estes termos requeridos nos PCNs é através da experimentação científica, como nas vivências das Feiras de Ciências. E o que são as Feiras de Ciências?

Segundo Tortop (2013) são atividades vinculadas aos sistemas de ensino, realizadas, geralmente, como uma exposição pública onde os estudantes apresentam seus projetos para juízes avaliá-los.

Magalhães (2022) traz um panorama sobre o início das Feiras de Ciências. Segundo o autor, a partir das iniciativas de Morris Meister (1895-1975) – um influente professor de Nova York que defendeu a criação de clubes de ciências e ajudou a implementar feiras de ciências no final da década de 1920 – os clubes e feiras de ciências teriam nascido com a proposta de que os estudantes, engajando-se em processos participativos de aprendizado, por meio da elaboração de projetos, seriam capazes de desenvolver um raciocínio científico aplicável à elaboração de soluções racionais para os problemas cotidianos da sociedade

No Brasil, as Feiras de Ciências tiveram impulso com a criação dos centros de Ciências na década de 60, se destacando como atividades práticas desenvolvidas por essas instituições (Brasil, 2006).

De acordo com Mancuso (2000) apud Hartmman e Zimmerman (2009), os trabalhos das Feiras de Ciências são organizados em três tipos: 1) trabalhos de montagem, em que os estudantes apresentam artefatos a partir do qual explicam um tema estudado em ciências; 2) trabalhos informativos em que os estudantes demonstram conhecimentos acadêmicos ou fazem alertas e/ou denúncias; e 3) trabalhos de investigação, projetos que evidenciam uma construção de conhecimentos por parte dos alunos e de uma consciência crítica sobre fatos do cotidiano.

Do ponto de vista metodológico, Dornfeld; Maltoni (2011) afirmam que:

As feiras de ciências podem ser utilizadas para repetição de experiências realizadas em sala de aula; montagem de exposições com fins demonstrativos; como estímulo para aprofundar estudos e busca de novos conhecimentos; oportunidade de proximidade com a comunidade científica; espaço para iniciação científica; desenvolvimento do espírito criativo; discussão de problemas sociais e integração escola-sociedade.

Para além de um momento de divulgação científica e oportunidade de aplicação da prática dos conteúdos teóricos, as Feiras devem ser espaços de cidadania, de promoção do pensamento crítico, como defende Paula (2005):

[...] deve ser pensada não como um espaço onde indivíduos se iniciam em certos conhecimentos constituídos ou preestabelecidos, mas onde são possibilitadas condições para que esses indivíduos consigam uma formação concernente aos seus interesses e à imagem que eles têm de seus papéis na sociedade.

Salto (1987) já se preocupava com os objetivos das Feiras de Ciências, levantando questionamentos como: Será que a maneira como essas feiras têm sido feitas faz sentido, traz benefícios? Será que elas podem ser diferentes, melhoradas? O autor marcava como reflexão se as feiras de Ciências não eram apenas um amontoado de experiências e demonstrações ou despertava o gosto pela Ciências, favorecia a vivência do método científico, criava condições para o público construir, manipular materiais, discutir, questionar e organizar aquele conhecimento.

A construção do conhecimento através das vivências das Feiras de Ciências continua tendo como base a participação ativa e questionadora, a análise crítica e consciente das crianças e jovens em formação. Essa visão corrobora com Adams et al. (2020), quando defende que as Feiras de Ciências oferecem uma ampla gama de oportunidades para uma educação cidadã. Elas possibilitam a troca de conhecimentos de maneira divertida e envolvente, superando os métodos tradicionais de ensino. Acredita-se que essas feiras possam contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, além de servirem como um meio eficaz de divulgação científica.

Assim, reafirmamos que a construção de uma Feira de Ciências é muito mais que elaborar e replicar experimentos, ela requer criticidade, contextualização, interdisciplinaridade, criatividade e partilha de saberes, um punhado de ferramentas que constroem não apenas o conhecimento científico, mas o papel de cidadania no jovem aprendiz.

No contexto desse trabalho, a ideia apresentada sobre Feira de Ciências remete às vivências construídas durante a disciplina de Instrumentalização para o Ensino de Ciências e Biologia (IECB) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

## METODOLOGIA

A presente pesquisa trata de um relato de experiência de caráter qualitativo-descritivo, no qual descrevemos e analisamos a vivência de uma Feira de Ciências, no Curso de Ciências Biológicas da UNILAB. A pesquisa de abordagem qualitativa investiga questões da realidade que não podem ser quantificadas, preocupando-se com uma melhor compreensão da situação e contexto de um grupo social, levando em consideração a totalidade do fenômeno em estudo (SILVEIRA; CÔRDOVA, 2009, p. 31). Quanto aos objetivos esta é uma pesquisa descritiva, que na visão de Gil (2008), tem por meta descrever as características de determinadas populações ou fenômenos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Feira de Ciências da turma de IECB II (Turma de 2022.2) foi organizada pela professora e os estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNILAB, como cumprimento de parte da ementa da Disciplina de Instrumentalização para o Ensino de Ciências e Biologia II (IECBII), que tem como objetivo promover a alfabetização científica e estimular o interesse dos alunos do Ensino Fundamental pela ciência.

Para isso, no início da disciplina, foi realizado um planejamento e organização. O planejamento da Feira começou três meses antes do evento. Os estudantes de Biologia formaram 5 equipes responsáveis por diferentes temáticas: a Equipe 1 produziu Jogos Didáticos (Caça Palavras, Quebra Cabeça, Palavra Cruzada e Jogo da Memória) usando materiais de fácil acesso sobre; a Equipe 2 produziu Modelos sensoriais na perspectiva do Ensino Inclusivo, usando materiais táteis e interativos (Esqueleto, Sistema Solar) usando Isopor e EVA; a Equipe 3 produziu Experimentos de Ciências (Densidade, Identificação do amido nos alimentos e Enchendo balão sem soprar); Equipe 4 produziu HQs sobre alimentação e uma Dinâmica sobre alimentação saudável, pirâmide alimentar e cálculo do IMC e a Equipe 5 produziu uma Exposição Científica de materiais do acervo do Projeto Interzoa (Zoologia) e do Projeto Ecolab (Ecologia)

Ao longo da disciplina, os discentes prepararam os experimentos, apresentaram em sala de aula e foi discutido sobre os ajustes nos experimentos e nas apresentações que deveriam ser realizados antes da apresentação no dia da Feira de Ciências, ajustes estes tanto de ordem didática quanto prática.

Após o desenvolvimento dos projetos em sala de aula, os discentes organizaram as formas de divulgação do evento. Foi realizada uma consulta à Secretaria de Educação de Redenção, que disponibilizou transporte para as turmas de Ensino Fundamental de 2 escolas do município participarem da Feira de Ciências, no Campus das Auroras, UNILAB, Redenção, CE.

No dia da Feira, dia 7 de junho de 2023, das 14 às 16:30 horas, o espaço do pátio da UNILAB foi organizado em forma de estações com mesas retangulares, onde cada equipe expôs seus materiais e experimentos.

A Equipe 1, trouxe 3 Jogos Didáticos (Caça Palavras, Quebra Cabeça e Jogo da Memória). O jogo de caça palavras se baseou no conteúdo de Biomas Brasileiros, o de palavras cruzadas se baseou no conteúdo de Sistemas do Corpo Humano, o jogo da memória se baseou no conteúdo de Organelas Celulares e o de quebra cabeça se baseou no conteúdo do Sistema Solar.

É notório, no cotidiano do professor, que as aulas expositivas já não são suficientes para atender o desenvolvimento e diferentes habilidades e competências nos alunos, para isso os jogos didáticos podem contribuir em diferentes aspectos do aprendizado, como a melhoria da concentração, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a promoção do trabalho em equipe e o aumento do engajamento dos alunos. Trabalhos em equipe, promovidos através das produções das Feiras de Ciências, tornam o processo educativo mais dinâmico e interativo, facilitando a compreensão de conceitos complexos de maneira divertida e acessível.

Conceição; Mota; Barguil (2020) apresentaram concepções e práticas docentes quanto aos jogos didáticos e em seus resultados encontraram que foi possível constatar que, infelizmente, os professores ainda se limitam a utilizar estratégias didáticas convencionais, mesmo reconhecendo a importância da diversificação metodológica. Os autores afirmam que é de fundamental importância, que o professor esteja disposto e preparado para utilizar o jogo ou qualquer outra estratégia e, dentre suas reflexões, uma das que precisam ser ressaltadas é que precisa ser compreendido que na aplicação do jogo didático não é a hora de brincar de jogar, mas o momento de aprender pelo lúdico, unindo diversão a aprendizado.

A Equipe 2 apresentou modelos sensoriais na perspectiva do Ensino Inclusivo, que foram: 1. Modelo do Sistema Solar usando bolas de isopor e 2. Modelo do Sistema Esquelético usando EVA, onde os participantes poderiam montar o modelo a partir das peças. A proposta inicial foi idealizada para con-

templar o público alvo da Educação Especial, com materiais em alto relevo, para o caso de alunos com deficiência visual e materiais interativos, visando alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Na visita não foi identificada a presença de alunos com dificuldades ou deficiências visuais. Silva et al. (2021) reafirmam o que temos como concepção, que é o fato de que muitos são os motivos que podem levar o professor a usar modelos didáticos no ensino de Ciências, como possível falta de laboratório ou de materiais específicos para as aulas. Nestes casos, o modelo didático pode ser utilizado para captar a atenção dos alunos, facilitar a demonstração dos conteúdos e aprimorar a compreensão dos estudantes sem a necessidade de componentes especiais. Dessa forma, ele destaca a realidade ao redor dos alunos e a importância da ciência em suas vidas.

Segundo Pan (2012), é atribuição de todos os professores criar e oferecer estratégias didático metodológicas que possam auxiliar na aprendizagem de todos os alunos, ou seja, têm a incumbência de elaborar e executar sua prática pedagógica em acordo com os propósitos da educação inclusiva. Portanto, complementando a ideia de Pan (2012), é essencial que os educadores estejam atualizados e preparados para adaptar suas abordagens às diversas necessidades dos alunos.

Nesta Feira de Ciências, os modelos didáticos priorizaram a possibilidade de interação e manipulação dos materiais, com o intuito de favorecer a aprendizagem do público da Educação Inclusiva, por exemplo pessoas com deficiência visual, com deficiência intelectual ou autistas.

Contudo, ressalta-se que o processo de inclusão perpassa não puramente a produção de um modelo didático manipulável, mas inclui a promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, a escolha da linguagem para a facilitação da comunicação e a implementação de práticas que valorizem a diversidade e a equidade. Dessa forma, os professores contribuem para uma educação mais justa e inclusiva, onde todos os estudantes têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A Equipe 3 produziu 3 experimentos de Ciências. O primeiro foi sobre o conteúdo de Densidade. Para isso usaram uma proveta, diferentes líquidos (água com corante, álcool e mel) e diferentes objetos (moeda, bolinha de gude, rolha de cortiça) para demonstrar a densidade dos líquidos. No segundo experimento apresentaram um experimento sobre Identificação do amido nos alimentos, através da alteração de cor dos alimentos (pão, frutas, salgadinhos de pacote,

queijo etc) na presença do Lugol. O terceiro experimento se tratou da reação entre vinagre e bicarbonato de sódio, produzindo o gás dióxido de carbono nos tubos de ensaio, que é o responsável pelo enchimento dos balões presos nas bocas dos tubos de ensaio.

Pesquisas como as de Oliveira (2010) e Matiello (2017), indicam um aumento significativo no número de estudos sobre atividades experimentais no Ensino de Ciências. Essa expansão, no Brasil, pode estar relacionada à crescente implementação de programas de pós-graduação na área de Ensino de Ciências, refletindo-se no aumento de mestres e doutores formados nessa área (CAPES-MEC, 2018).

Luca; Del Pino (2021), que abordam a temática da experimentação na perspectiva das concepções dos professores, enfatizam que a adoção de atividades experimentais está, de alguma forma, interligada com o percurso formativo inicial ou continuado dos professores. Ou seja, o uso de práticas experimentais na escola dependem diretamente das vivências com a experimentação dos professores em seus percursos formativos. Este fato é determinante quando se pretende entender as escolhas realizadas pelos professores na sua forma de planejar, executar e sistematizar as atividades didático pedagógicas em sala de aula.

Além disso, sabemos que a execução de práticas experimentais, dependem não apenas da formação do professor, mas minimamente, de condições estruturais da escola como a presença de espaços (laboratórios), reagentes, vidrarias, equipamentos e instrumentos laboratoriais, enfim, uma realidade que é muito flutuante nas escolas públicas da educação básica no Brasil.

A Equipe 4 produziu uma História em Quadrinhos sobre alimentação. A HQ consistiu em um diálogo entre alimentos (arroz, azeite, água, cenoura e frango) onde cada um defendia sua importância pelos seus nutrientes e ao final chegava-se à conclusão de que cada nutriente é importante na composição de uma alimentação equilibrada e saudável. Em seguida, a equipe apresentou uma pirâmide alimentar com imagens de alimentos e os participantes puderam montar as suas próprias pirâmides com base nas suas rotinas de alimentação. Em seguida os participantes eram convidados a conhecer a Pirâmide alimentar da Organização Mundial da Saúde (OMS) e comparar com as suas e que ajustes deveriam ser feitos para alcançar uma alimentação mais saudável. Para finalizar, os participantes eram convidados a se pesar em uma balança e medirem suas alturas com fita métrica, para calcular o Índice de Massa Corpórea (IMC) e verificar se estavam no peso ideal ou em níveis fora da normalidade.

De acordo com a UNICEF (2019), uma Alimentação Saudável (AS) é frequentemente definida como aquela que inclui uma ampla variedade de alimentos, especialmente frutas, legumes e verduras. No entanto, ela vai além disso, pois deve fornecer os nutrientes necessários em quantidades adequadas para atender às necessidades biológicas de quem a consome. Além disso, deve respeitar os princípios socioculturais do consumidor, considerando fatores étnicos, regionais e de acessibilidade, e conter quantidades mínimas de substâncias contaminantes.

Conforme Silva (2023):

O ambiente escolar é um espaço muito propício para a formação de novos hábitos, dentre eles, hábitos alimentares saudáveis, pois as pessoas são inseridas nesses espaços desde muito cedo, geralmente ainda na infância, e é na escola em que os alunos passam grande parte de seus dias cotidianamente.

Corroborando com essa ideia, apresentar essa temática na Feira de Ciências trouxe aos participantes a oportunidade de reflexão sobre seus hábitos alimentares e a relação com seus estados de saúde atual e a perspectiva de como suas escolhas de hoje podem impactar nos seus futuros estados de saúde, bem como nas suas qualidades de vida.

A Equipe 5 produziu uma Exposição Científica de materiais do acervo do Projeto Interzoa (Zoologia) e do Projeto Ecolab (Ecologia). Foram expostos coleções de insetos, animais marinhos e fósseis. Os visitantes faziam observações microscópicas e a olho nu, contudo não podiam manipular pela fragilidade e importância dos materiais para o acervo dos laboratórios.

Essas oportunidades de exposição científicas são importantes oportunidades de quebrar barreiras entre Universidade e Escola. Isso se confirma no trabalho de Arêdes et al. (2006), quando afirmam que:

Um dos grandes desafios da comunidade científica brasileira é fazer com que o conhecimento gerado nas universidades e centros de pesquisa chegue a grande parte da população. Essa comunicação da ciência com o público é dificultada pela forma com que os resultados das pesquisas são divulgados, na maioria das vezes, se restringe a apresentações em congressos e artigos científicos. É preciso que as descobertas e todo o conhecimento gerado dentro das universidades atinja as pessoas que estão fora do meio acadêmico. Para que isso aconteça é necessário que haja métodos de divulgação científica em um contexto mais simples e acessível à população.

Houve uma grande interação entre comunidade escolar e local, com professores e alunos visitando as estações e interagindo com os expositores. Era possível ver o brilho nos olhos tanto dos alunos visitantes (das escolas de ensino básico) como dos alunos expositores (da Licenciatura em Ciências Biológicas) ao trocarem seus conhecimentos. Naquele momento de protagonismo, os licenciandos demonstraram apropriação da figura de professor, uma sensação de pertencimento, de que ali se encontravam e se realizavam profissionalmente. E de fato este é o sentimento que nós, docentes, vivenciamos na real essência de nossa profissão.

A Feira foi um momento muito frutuoso, com uma estimativa de mais de 100 visitantes, contando estudantes e professores das escolas e estudantes e funcionários da UNILAB. Ao final da exposição, organizamos uma roda de conversa com os estudantes expositores e os professores e estudantes visitantes e conversamos sobre a importância da divulgação científica, assim como da perspectiva de ingresso dos estudantes da Educação Básica na Universidade, como estratégia essencial para a transformação social, cultural e pessoal.

Os estudantes de biologia relataram que a experiência foi extremamente enriquecedora, demonstraram muito ânimo em poder aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula e desenvolver habilidades de comunicação e organização. Vários alunos do Ensino Fundamental e Médio demonstraram grande interesse pelos projetos e muitos expressaram o desejo de seguir carreiras na área científica.

A realização da Feira de Ciências proporcionou não apenas um momento importante para a popularização do conhecimento científico e para o desenvolvimento de competências importantes tanto para os estudantes de biologia quanto para os alunos do ensino básico, mas também gerou integração entre Escola e Universidade, semeando nos jovens ideias fecundas que poderão florescer em futuros projetos inovadores.

Dessa forma, as Feiras de Ciências desempenham um papel fundamental na integração e no sentimento de pertencimento dos estudantes, além de serem um poderoso meio para a construção do saber científico. Esses eventos proporcionam um ambiente colaborativo onde alunos, professores e a comunidade podem interagir, trocar conhecimentos e experiências. O sentimento de pertencimento é intensificado quando os alunos se percebem como membros ativos de uma comunidade científica, contribuindo com suas ideias e projetos.

Esse envolvimento não apenas enriquece o aprendizado individual, mas também promove a cidadania, fundamentada em princípios éticos, sociais e ambientais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Feiras de Ciências desempenham um papel crucial na educação e no desenvolvimento científico. Elas são eventos que vão além da sala de aula, proporcionando uma plataforma onde estudantes podem explorar, experimentar e apresentar suas descobertas científicas.

Esse evento não só fortaleceu a relação entre os diferentes níveis de ensino, mas também inspirou os participantes a explorarem novas áreas do conhecimento e a desenvolverem um pensamento crítico e criativo. A Feira de Ciências, portanto, se mostrou um ambiente propício para o crescimento acadêmico e pessoal, incentivando a curiosidade e a paixão pela ciência.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W.; ALVES, S. D. B.; DOS SANTOS, D. G.; NUNES, S. M. T. Feira de Ciências: formando para a cidadania. **Revista Extensão & Cidadania**, [S. l.], v. 8, n. 13, p. 85-104, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/7098>. Acesso em: 8 out. 2024.

ARÊDES, A.; PEREIRA, R. C.; SOUZA, W. G.; ARAÚJO, F. R.C.; LIMA, J. C. S.; RODRIGUEZ, J.; BAILEZ, O.; BAILEZ, A. M. V. Rompendo os muros da universidade: divulgação e popularização das pesquisas científicas com formiga **Extensão Rural em Foco: Apoio à Agricultura Familiar, Empreendedorismo e Inovação** - Volume 2, 2006. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articulos/200600454.pdf>. Acesso em: 9 out., 2024.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica: Fenaceb**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CAPES-MEC. **Relatório de Avaliação 2013-2016 - Quadriênio 2017, Área de Avaliação: Ensino**. 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/>

download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-ENSINO-quaedrienal.pdf>. Acesso em 20 ago de 2020.

CONCEIÇÃO, A. R. da; MOTA, M. D. A.; BARGUIL, P. M. Didactic games in teaching and learning Science and Biology: teaching concepts and practices. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 5, Disponível em: <https://rsd-journal.org/index.php/rsd/article/view/3290>. Acesso em: 8 oct. 2024.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, São Paulo, p. 220, 2008.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. **Feira de Ciências: A interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes do Ensino Médio**. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Florianópolis, 2009 Disponível em: <<https://www2.unifap.br/rsmatos/files/2013/10/178.pdf>>. Acesso em: 30 ago, 2024.

LUCA, A. G.; DEL PINO, J. C. Experimentação no Ensino de Ciências: trajetórias de formação que constituem o fazer pedagógico. **Scientia Naturalis**, v. 3, n. 2, p. 486-498, 2021.

MAGALHÃES, DANILO CASTRO. A Origem das Feiras de Ciências. Resenha de: TERZIAN, Sevan G. Science Education and Citizenship: Fairs, Clubs, and Talent searches for American Youth, 1918-1958. Palgrave Macmillan, New York, USA, 2013. Educação Pública - **Divulgação Científica e Ensino de Ciências**, v.1, nº3, 2022.

MATIELLO, J. R. **Uma análise das teses e dissertações sobre experimentação no ensino de química, no Brasil: 2000 a 2012**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, v. 12, n. 1, p. 139-153. 2010.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 120 p., 2009.

SILVA, V. M. S. **Contribuições na formação de professores na temática alimentação saudável: um relato de experiência em uma escola pública do município de Redenção** - Ceará. Monografia Curso de Ciências Biológicas, ICEN/ UNILAB, 37f., 2023. Disponível em: <<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4342/1/VIT%c3%93RIA%20MARIA%20DE%20SOUSA%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 9 out., 2024.

TORTOP, H. Development of teachers' attitude scale towards science fair. **Educational Research and Reviews**, 8, 2, 58–62, 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.045

# FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA CONSULTORIA COLABORATIVA PARA PROFESSORES BASEADO NO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

Camila Elidia Messias dos Santos<sup>2</sup>  
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues<sup>3</sup>  
Vera Lucia Messias Fialho Capellini<sup>4</sup>

## RESUMO

Um projeto de consultoria colaborativa envolveu um esforço conjunto entre professoras do ensino comum e uma psicóloga com o objetivo de promover a inclusão escolar. A consultoria foi baseada no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), uma abordagem que visa criar um ambiente educacional que favoreça a aprendizagem, se possível, de todos os alunos desde o início da escolarização, por meio do planejamento de ações pedagógicas equitativas que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem. Este estudo buscou comparar os resultados de uma consultoria colaborativa oferecida a duas professoras para a implementação do DUA no ensino de adição com reagrupamento, um componente da matemática. A abordagem teórico-metodológica adotada foi a pesquisa-ação, participante e cola-

- 1 A presente pesquisa trata-se de um recorte da Tese intitulada: "Consultoria colaborativa para a inclusão escolar baseada no Desenho Universal para Aprendizagem", defendida pela primeira autora (SANTOS, 2024). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo nº 2019/05068).
- 2 Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, [camila.messias@unesp.br](mailto:camila.messias@unesp.br);
- 3 Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, [olga.rolim@unesp.br](mailto:olga.rolim@unesp.br);
- 4 Professora Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, [vera.capellini@unesp.br](mailto:vera.capellini@unesp.br);

borativa. Participaram duas professoras que lecionavam no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo e que tinham, em suas turmas, alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) ou que estavam em processo de diagnóstico. A consultoria colaborativa foi conduzida de forma *online*, semanalmente, seguida de observação das práticas pedagógicas em sala de aula. O tema trabalhado foi selecionado pelas professoras, sendo realizadas quatro consultorias colaborativas com cada uma delas individualmente, para discussões e aprimoramento das estratégias utilizadas às diferentes necessidades de seus alunos. Os resultados indicaram que a intervenção para as professoras baseadas no DUA, na modalidade de consultoria colaborativa, contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas variadas e mais inclusivas. Isso foi alcançado através da implementação dos princípios e diretrizes do DUA nas aulas das professoras, embora tenham ocorrido divergências no planejamento e execução das atividades. No entanto, ainda são necessárias condições profissionais adequadas e formação continuada em serviço para os professores, a fim de garantir a efetivação de uma educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva, Consultoria colaborativa, Formação continuada, Psicólogo escolar, Professor de ensino fundamental.

## INTRODUÇÃO

A consultoria colaborativa escolar se refere a um dos principais tipos de prestação de serviço do psicólogo que tem contribuído para a expansão dos trabalhos multidisciplinares entre profissionais da saúde e da educação (MACHADO; ALMEIDA, 2014; SANTOS; RODRIGUES; CAPELLINI, 2023). Essa estratégia é caracterizada pela atuação conjunta entre um ou mais parceiros que desenvolvem o trabalho de modo colaborativo na tentativa de desenvolver soluções para as dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem (MACHADO; ALMEIDA, 2014; THOMPSON, 2013), entre elas, as relacionadas à inclusão escolar dos alunos.

O professor e o especialista utilizam de suas diferentes habilidades para promover atitudes profissionais independentes, pautadas no desenvolvimento de competências para a resolução de problemas, trocas mútuas e compartilhamento de responsabilidades (BELLO; MACHADO; ALMEIDA, 2012; HANSEN *et al.*, 2020). O objetivo final é que o especialista por meio de seu conhecimento e experiência contribua para a construção de novas estratégias que potencializam o trabalho docente e atendam às necessidades educacionais de cada aluno (MACHADO; ALMEIDA, 2014; HANSEN *et al.*, 2014; JENSEN, 2017). A ênfase da consultoria está no ensino, em solucionar uma situação problemática e melhorar as competências dos consultados para que possam responder sem assistência em uma situação posterior semelhante (THOMPSON, 2013).

Este tipo de colaboração baseia-se nos pressupostos subjacentes à Educação Inclusiva, que colocam os professores e outros profissionais a reverem a sua compreensão da diferença, a fim de terem uma base de valores explícita baseada numa perspectiva sociocultural da diversidade na sociedade ao qual podem-se tornar barreiras à aprendizagem dos alunos (HANSEN *et al.*, 2014; HANSEN *et al.*, 2020; JENSEN, 2017). No Brasil, embora os trabalhos em colaboração ainda sejam recentes, eles têm amparado o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem inclusivos, por possibilitar o apoio ao docente e a reflexão sobre a sua própria prática (MACHADO; ALMEIDA, 2014; SILVA; MENDES, 2021; PRAIS; VITALIANO, 2021, 2022; SANTOS; RODRIGUES; CAPELLINI, 2023).

Em geral, a particularidade desse trabalho vem se destacando pela representatividade de elevado grau de heterogeneidade pessoal, acadêmica e social dos alunos. Enquanto nas escolas inclusivas, têm comprovado a necessidade de

diversas abordagens especializadas, formas de conhecimento, aptidões e competências diferenciadas para a sua efetivação (FRIEND, 2007).

Por conseguinte, esses aspectos se somam à crescente demanda de formação dos recursos humanos, especialmente do tipo continuada, que habilitem os professores a atuarem com a diversidade (PRAIS; VITALIANO, 2021, 2022; ZERBATO; MENDES, 2021). Assim sendo, a consultoria colaborativa baseada no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), desenvolvida nesta pesquisa, envolveu um esforço conjunto entre professoras do ensino comum e uma psicóloga com o objetivo de promover a inclusão escolar.

O DUA é caracterizado como uma abordagem curricular que visa criar um ambiente educacional que favoreça a aprendizagem, se possível, de todos os alunos desde o início da escolarização, por meio do planejamento de ações pedagógicas equitativas que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem (CAST, 2018; COSTA-RENDERS; GONÇALVES, 2020; SEBASTIÃO-HEREDERO, 2020; SEWELL; KENNETT; PUGH, 2022). O uso dessa abordagem impulsiona uma prática inclusiva e pode ser utilizada por psicólogos educacionais para colaborar com os professores visando à implementação de uma prática comprometida com todos os alunos (SEWELL; KENNETT; PUGH, 2022).

Segundo o *Center for Applied Special Technology* (CAST), principal liderança em pesquisa e formação responsável por delinear conceitualmente o DUA, a aprendizagem ocorre por um complexo sistemas de redes psiconeurológicas integradas: a) “as redes de reconhecimento”, b) “as redes estratégias” e, c) “as redes afetivas” que se relacionam com os três princípios fundamentais do DUA (CAST, 2018; NUNES; MADUREIRA, 2015; ROSE; MEYER, 2006). O primeiro princípio visa proporcionar diversas formas de representação do conteúdo, o segundo proporcionar múltiplas formas de ação e expressão, e o terceiro proporcionar variadas alternativas de implicação, engajamento e envolvimento dos alunos nas atividades (CAST, 2018; SEBASTIÃO-HEREDERO, 2020).

Marin e Braun (2020) defendem que o planejamento de práticas pedagógicas baseadas nos princípios do DUA associados diretamente à cada uma das redes, permite um maior acesso ao currículo, com a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas características, ao promover a redução das barreiras pedagógicas com vistas a alcançar maior acessibilidade curricular. Portanto, essa abordagem apresenta uma mudança de foco do DUA para o ambiente de aprendizagem, ou melhor, nas barreiras presentes no currículo e nos caminhos que não são oferecidos a eles, ao invés do próprio aluno

(DOMINGS; CREVECOEUR; RALABATE, 2014; NUNES; MADUREIRA, 20215; RAPP, 2014; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Algumas pesquisas colaborativas têm se empenhado em fornecer formação continuada aos professores e ao mesmo tempo garantir um currículo acessível a todos os alunos. O estudo de Neves e Peixoto (2020) objetivou analisar o desenvolvimento de aulas de matemática na abordagem curricular do DUA e suas implicações para a prática reflexiva do professor. A pesquisa-ação foi realizada no contexto de uma formação continuada, durante os horários de atividades complementares. A formação enfocou a Educação Inclusiva, a abordagem curricular do DUA, o planejamento e desenvolvimento de aulas de matemática. Participaram da pesquisa três professores que ensinam matemática em uma escola pública do sul da Bahia, que possuíam estudantes com deficiência em sua turma. Os dados foram produzidos no processo formativo, a partir da observação participante, registros no diário de campo e relatos escritos dos professores. Os resultados sugerem que o planejamento e o desenvolvimento de aulas baseado no DUA contribuíram para que esses profissionais repensassem sua ação docente de maneira reflexiva e buscassem estratégias de promoção para um ensino de matemática para todos.

Cristovam (2021) analisou o processo de consultoria colaborativa entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora da sala comum, na implementação de práticas inclusivas baseadas no DUA para elaboração de planos de aulas de matemática durante o ensino remoto. Os resultados demonstraram que o desenvolvimento dos planos de aulas foi considerado um apoio efetivo para melhoria da sua prática docente e da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas com todos os alunos.

Com o objetivo de proporcionar a constituição de espaços formativos para o desenvolvimento do trabalho colaborativo visando discutir e fortalecer o planejamento pedagógico colaborativo para inclusão escolar, Silva e Mendes (2022) realizaram uma pesquisa colaborativa. Participaram onze professores da classe comum, uma professora do AEE, uma cuidadora escolar e uma gestora escolar, organizados voluntariamente em duas equipes de ensino (A e B). Os resultados apontaram que o desenvolvimento do trabalho colaborativo durante a elaboração de planejamentos de aulas de matemática, consubstanciado nas estratégias do DUA possibilitou as equipes de ensino a construção de novos conhecimentos, ampliação de repertórios de ensino e aumento de expectativas da aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

Diante deste contexto, reforça-se a necessidade de investimento em pesquisas que abarque a formação de professores em uma perspectiva colaborativa e interdisciplinar, que reconhecem os sujeitos como referência para o desenho de novas formas de vivenciar um currículo flexível e inclusiva para todos (NEVES, PEIXOTO, 2019). Assim, o presente estudo buscou comparar os resultados de uma consultoria colaborativa oferecida a duas professoras para a implementação do DUA no ensino de adição com reagrupamento, um componente de matemática.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa faz parte da tese de doutorado da primeira autora “Consultoria colaborativa para a inclusão escolar baseada no Desenho Universal para Aprendizagem” (SANTOS, 2024) e do macroprojeto “Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas”, cujo objetivo é implementar parceria colaborativa, por meio de assessoria, entre universidade e escolas públicas de educação básica, com vistas a ampliar/promover políticas, práticas e culturas mais inclusivas (CAPELLINI, 2019), subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo nº 2019/05068). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, sob o parecer número 3.634.519 e pela Secretaria Municipal da Educação da cidade. As professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, 2012).

A abordagem teórico-metodológica adotada foi a pesquisa-ação, participante e colaborativa. Esse tipo de pesquisa se destaca pelas relações estabelecidas entre professores e pesquisadores como produtores da atividade docente, a partir da valorização das atitudes de colaboração entre ambos (FERREIRA; IBIAPINA, 2011).

## PARTICIPANTES

Participaram do estudo duas professoras que lecionavam no terceiro ano do Ensino Fundamental e que tinham, em suas turmas, alunos Público-Alvo da

Educação Especial (PAEE)<sup>5</sup> ou que estavam em processo de diagnóstico. As professoras possuíam mais de 20 anos de experiência docente e já haviam lecionado para alunos com deficiência.

## LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

## INSTRUMENTOS

- a) **Questionário de Informações Sociodemográficas e de Experiências Profissionais Anteriores - Professores (QISEPA-Prof)**. O questionário era composto por questões para caracterização sociodemográficas das professoras, incluindo idade, sexo, estado civil, escolaridade, tempo de atuação profissional e de experiência com alunos com deficiência.

## PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Após a apresentação da proposta e a obtenção da autorização da instituição escolar, as professoras indicadas pela gestão escolar foram convidadas a participar da pesquisa. A anuência das professoras ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do preenchimento do Questionário de Informações Sociodemográficas e de Experiências Profissionais Anteriores - Professores (QISEPA-Prof).

Devido a pandemia de Covid-19, as escolas do referido município encontravam-se em ensino híbrido, com parte das atividades desenvolvidas no contexto escolar e parte em casa. As consultorias colaborativas baseadas no DUA foram conduzidas de forma *online* por meio da plataforma *Google Meet*, semanalmente, seguida de observação das práticas pedagógicas em sala de aula de forma presencial. O tema trabalhado “Adição com reagrupamento”, foi

<sup>5</sup> De acordo com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, considera-se Público-Alvo da Educação Especial às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

selecionado pelas professoras, sendo realizadas quatro consultorias colaborativas com cada uma delas individualmente, para discussões e aprimoramento das estratégias utilizadas as diferentes necessidades de seus alunos, incluindo os alunos PAEE ou que estavam em processo de diagnóstico.

Posteriormente, as professoras implementaram as estratégias do DUA em aulas semanais planejadas previamente e observadas pela pesquisadora. Os resultados obtidos serviram de subsídios para a estruturação da próxima consultoria e, assim, consecutivamente. Os dados do tema trabalhado foram organizados conforme os princípios do DUA e discutidos, com base em pesquisas existentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada aos professores é uma alternativa de atender a necessidade constante de seu aprimoramento profissional. Contudo, devido à sobrecarga excessiva de trabalho, alternativas como a formação continuada em serviço têm sido valorizada por agregar a teoria à prática docente. Os especialistas de diversas áreas, como os psicólogos, ao manterem-se atualizados podem colaborar com o desenvolvimento significativo para realização de uma educação inclusiva e a formação de professores.

Essa colaboração entre os membros possibilita tornar mais possível que as mudanças empreendidas no âmbito do currículo consigam atender à diversidade dos alunos (SEWELL; KENNETT; PUGH, 2022). No entanto, para que a estrutura do DUA seja utilizada com intencionalidade, o plano de aula deve abarcar as singularidades de todos os alunos desde o início (COSTA-RENDERS; GONÇALVES, 2020; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020; ROSE; MEYER, 2006).

Considerando que o preparo da utilização das estruturas do DUA ao plano de aula deve iniciar com a escolha do tema a ser ensinado. Na presente pesquisa, as professoras tinham autonomia pela sua escolha e podiam ser iguais ou diferentes entre elas, posto que o conteúdo curricular previsto para o terceiro ano do Ensino Fundamental era o mesmo. Entretanto, as consultorias colaborativas com as professoras foram realizadas de forma individual para estimular a utilização dos princípios do DUA conforme a sua realidade e desenvolver estratégias únicas, ainda que seja valorizada a troca de experiências em grupo e o compartilhamento de ideias e reflexões.

Assim sendo, a seleção do tema “Adição com reagrupamento” pelas professoras também conhecida como adição com reserva, se deu por fazer parte do conteúdo do componente de matemática previsto para o bimestre, bem como, por ter sido a área identificada como a de maior dificuldade pelos alunos. Estudos recentes têm demonstrado o interesse de outros pesquisadores na implementação do DUA ao componente da matemática (CRISTOVAM, 2021; FIATCOSKI; GÔES, 2021; LIMA, 2022; NEVES; PEIXOTO, 2019; PRAIS *et al.*, 2018; ROOT *et al.*, 2020; SILVA; MENDES, 2022; SILVA, 2021), destacando as contribuições dessa estratégia para a área.

O objetivo preliminar da consultoria colaborativa foi identificar as potencialidades e dificuldades de todos os alunos e discutir estratégias para o aprendizado que atendessem a diversidade de habilidades existentes. A consultoria foi ofertada durante quatro semanas, com o objetivo de desenvolver estratégias de adição com reagrupamentos nos planos de aula das professoras. Reitera-se a adoção por esse modelo se deve exclusivamente pela pandemia, em que cada turma estava dividida em quatro grupos (coortes)<sup>6</sup>, o que levou a obrigatoriedade de replicação do conteúdo durante um mês para garantir a demanda de conteúdo para todos.

Na primeira semana do conteúdo, as professoras e a psicóloga realizaram as reflexões sobre as possibilidades de inserção dos princípios do DUA ao plano de aula de modo a atender as necessidades de todos os alunos. Nas semanas subsequentes, novas discussões eram realizadas e adequadas às necessidades dos novos alunos e a partir da avaliação dos resultados alcançados na semana anterior. A Tab. 1 apresenta a utilização dos três princípios do DUA ao tema “Adição com reagrupamento” nos planos de aula das professoras Ana e Bela.

6 A nomenclatura coorte foi utilizada pela Secretaria de Educação do Município para se referir à divisão dos alunos em grupos para participação nas aulas presenciais, consecutivamente. Decisões foram tomadas tendo em vista a evolução da pandemia no decorrer do ano. Inicialmente, a coorte era dividida em um quarto da capacidade total da turma (25%).

**Tabela 1.** Aplicação dos princípios do DUA ao tema “Adição com reagrupamento”

	Múltiplas formas de representação do conteúdo	Múltiplas formas de ação e representação da aprendizagem	Múltiplas formas de engajamento nas atividades
Ana	Explicação oral; desenho na lousa correspondente aos valores; demonstração dos valores em material dourado; auxílio individual (carteira dos alunos) realização de operações utilizando <i>post-it</i> .	Resposta oral; separação dos valores em material dourado; realização de operações na lousa e no caderno (com auxílio de <i>post-it</i> , material dourado, tampinha de garrafa); atividades impressas e realização de jogos didáticos no Chromebook.	Participação dos alunos na lousa; Jogo (Ditado - com material dourado); perguntas motivadoras incentivando a pensar; utilização do Chromebook e da folha “casa das ordens”.
Bela	Explicação oral sobre os conceitos, termos e sinais das operações; uso de vídeo interativo sobre adição com reagrupamento; exemplos e correções de operações na lousa; demonstração dos valores em material dourado; desenho na lousa correspondente aos valores das operações; explicação com uso de cartaz em EVA.	Resposta oral; contagem e demonstração dos valores em material dourado; demonstração utilizando o quadro de valor em EVA; atividades impressas; realização de operações na folha quadriculada e realização de jogos didáticos no Chromebook	Vídeos interativos; jogo (Ditado - com material dourado); uso de folha quadriculada; utilização do Chromebook.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Na análise da implementação dos princípios do DUA no plano de aulas das professoras, verificou-se que as duas se empenharam em formas variadas de aplicar os princípios ao DUA no plano de aula: a) “as redes de reconhecimento” ao proporcionar diversas formas de representação do conteúdo, b) “as redes estratégias” ao proporcionar múltiplas formas de ação e expressão e, c) “as redes afetivas” proporcionar variadas alternativas de implicação, engajamento e envolvimento dos alunos nas atividades (CAST, 2018; NUNES; MADUREIRA, 2015; ROSE; MEYER, 2006).

De início, as professoras participavam de maneira mais temerosa, mas durante as consultorias tornaram-se mais colaborativas, compartilhando ideias e sugerindo novas atividades. As técnicas utilizadas pelas professoras foram equivalentes para atingir os três princípios do DUA devido às estratégias e reflexões que partiram de modelos pré-existentes de ensino, o que resultou em parte das estratégias semelhantes e habitual ao contexto escolar como atividades em lousa, impressa e resposta oral, demandando um trabalho gradual da consultora

para a adoção pelas professoras dos princípios e diretrizes do DUA as aulas de modo a ampliar e valorizar a diversidade de estratégias.

Conforme sugerido por Capp (2020), a capacidade do professor de implementar o DUA com eficácia está associada aos níveis de confiança que eles possuem em utilizar os princípios do DUA. Segundo o autor, devido à falta de habilidade e conhecimento dos professores em relação ao tema há a necessidade de treinamento de qualidade e desenvolvimento profissional contínuo, podendo ser esta uma justificativa pelo progresso realizado pelas professoras que não conheciam o DUA preliminarmente. Todavia, algumas diferenças de atuação entre elas ocorreram a partir do uso das estratégias que avaliam mais importantes ou que acreditavam atender as particularidades de sua turma. Ou seja, a partir da avaliação que realizaram sobre o desempenho dos alunos que iriam a cada semana, da observância de maior ou menor empenho das professoras nas atividades e se precisavam ou não de recursos adicionais.

Dentre as diferenças observadas destaca-se a utilização de estratégias de adição por reagrupamento utilizando *post-it*, a participação dos alunos em atividades na lousa e o uso de tampinhas de garrafa para auxiliar nas operações pela professora Ana e a explicação com uso de cartaz em E.V.A. e realização de operações na folha quadriculada pela professora Bela. As estratégias adotadas pelas professoras, ainda que simples e aliadas às demais já utilizadas, possibilitam atender as necessidades de seus alunos e evidenciar o papel das professoras na realização de aulas inclusivas.

Em contrapartida, destaca-se que apesar da importância de construção de materiais didáticos pelas professoras para o ensino inclusivo ser valorizada por diversos autores (PRAIS, 2016; SEBASTIÁN-HEREDERO, MOREIRA; MOREIRA, 2022), houve certa resistência para a produção de materiais como de recursos por parte das professoras. Uma possível explicação pode ser devido à sobrecarga de trabalho docente e de novas demandas em ambientes virtuais de aprendizagem tal qual exigiu o ensino remoto emergencial.

Contudo, para uma prática inclusiva, os professores devem-se atentar que enquanto alguns alunos aprendem até mesmo com o uso de abstrações, enquanto outros só irão aprender com o uso de materiais concretos e palpáveis. Portanto, é importante facilitar o entendimento de conceitos e diminuir as barreiras para a visualização de determinadas estruturas, tais como o uso de materiais tecnológicos sob os princípios do DUA (SEBASTIÁN-HEREDERO, MOREIRA, MOREIRA, 2022), aspectos esses que se sobressaíram e foram valorizados nas

práticas das professoras a partir do uso de vídeos interativos e a realização de atividades no Chromebook. Segundo Almeida, Gonçalves e Lourenço (2021) quando o uso da Tecnologia Assistiva (TA) ganha caráter de universalização de acesso ao currículo, também viabiliza a participação de todos nas atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi comparar os resultados de uma consultoria colaborativa oferecida a duas professoras para a implementação do DUA no ensino de adição com reagrupamento, um componente de matemática. Os resultados demonstraram que a intervenção, mesmo realizada na modalidade a distância, contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas variadas e mais inclusivas. Esse resultado foi alcançado através da aceitação das professoras em implementar os princípios e diretrizes do DUA às aulas, possibilitando maior variabilidade de estratégias para todos os alunos.

Destaca-se que as técnicas utilizadas pelas professoras foram equivalentes para atingir os três princípios do DUA que em parte resultaram em estratégias semelhantes e habitual ao contexto escolar como atividades em lousa, impressa e resposta oral, demandando um trabalho gradual da consultora para ampliar e valorizar a diversidade de estratégias a serem utilizadas.

No entanto, ainda que o tema trabalhado tenha sido o mesmo para as duas professoras, foram identificadas divergências no planejamento e execução das atividades, que se deram em decorrência das características de cada turma e do empenho de cada professora. Um dificultador para a ampliação de estratégias foi a construção de materiais didáticos pelas professoras para o ensino inclusivo. Dentre as possíveis adversidades para a não realização, pode ser devido à sobrecarga de trabalho docente e de novas demandas em ambientes virtuais de aprendizagem tal qual exigiu o ensino remoto emergencial, demandando atenção especial para as condições profissionais adequadas aos professores.

Como limitações deste estudo aponta-se que a pandemia impediu a realização de algumas atividades em grupo e o compartilhamento de materiais concretos que poderiam enriquecer as aulas dos alunos, bem como a impossibilidade de um trabalho conjunto com os demais membros da equipe escolar. É importante ainda destacar a colaboração de outros consultores externos a escolas que possam agregar para a resolução de problemas existentes ao contexto escolar e contribuir para a prática docente.

Para futuras investigações, sugere-se formações continuadas sobre a implementação dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de modo a oportunizar discussões em grupo e trocas de experiências entre todos os profissionais para garantir a efetivação de uma educação inclusiva. Uma alternativa é a elaboração dos planos de aula em conjunto pelas professoras de modo a somar as possibilidades de estratégias possíveis e possibilitar uma reflexão coletiva sobre o plano de trabalho desenvolvido.

Em síntese, acredita-se que o presente estudo, ainda que realizado em situação adversa contribuiu para promover a formação continuada de professores para a educação inclusiva e desafiá-las ao uso de estratégias diversificadas, a partir da implementação dos princípios do DUA para o ensino da matemática para todos.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo nº 2019/05068).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita de Cássia Gomes de Oliveira; GONÇALVES, Adriana Garcia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: oferta de recursos para aluna com paralisia cerebral na classe comum. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X63078>

BELLO, Suzelei Faria; MACHADO, Andrea Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. A parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e Professor: análise dos diários reflexivos. **Rev. Psicopedagogia**, v. 29, n. 88, p. 46-54, 2012. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v29n88/07.pdf>. Acesso 07 de set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm).  
Acesso em 20 jul. 2024.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas**. Projeto de Pesquisa apresentado à FAPESP. São Paulo: FAPESP, 2019.

CAPP, Matthew James. Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 7, p. 706-720, 2020. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.**, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 07 jul. 2024.

CRISTOVAM, Maria Osvalda de Castro Feitosa. **Consultoria colaborativa do professor de AEE para práxis inclusivas no Ensino Fundamental com base no DUA**. 2021. 135f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2021.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, v.18, n.3, p. 104-120, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2020.18.3.104-120>

DOMINGS, Yvonne; CREVECOEUR; Yvel Cornel; RALABATE, Patricia Kelly. Universal design for learning. Meeting the needs of learners with autism spectrum disorders. In: BOSER, Katarina; GOODWIN, Matthew; WAYLAND, Sarah (Eds.), **Technology tools for students with autism**. Innovations that enhance independence and learning. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2014. p 21-41.

FERREIRA, Maria Salonilde; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 119-140.

FIATCOSKI, Daiana Aparecida Stresser; GÔES, Anderson Roges Teixeira. Desenho universal para aprendizagem e tecnologias digitais na educação matemática inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X55111>

FRIEND, Marilyn. The co-teaching partnership. **Educational Leadership**, v. 64, n. 5, p. 48- 51, 2007. Disponível em: <https://pdo.ascd.org/lmscourses/PD09OC59/pdfs/ParaELCoteach.pdf>. Acesso em 16 ago. 2024.

HANSEN, Janne Hedegaard; ANDERSEN, Bente Bro; HØJHOLT, Andy; MORIN, Anne. **Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde** [Review of research and knowledge in relation to educators and teamwork]. Copenhagen: Danish Ministry of Education, 2014.

HANSEN, Janne Hedegaard; CARRINGTON, Suzanne; JENSEN, Charlotte Riis; MOLBÆK, Mette; SCHMIDT, Maria Christina Secher. The collaborative practice of inclusion and exclusion. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 47-57, 2020. DOI: 10.1080/20020317.2020.1730112

JENSEN, Charlotte Riis. **Vejledning af lærere – En samskabende proces. Når lærere støttes i at udvikle inkluderende læringsmiljøer** [Supervision with teachers -A collaborative process: When teachers are supported to develop inclusive learning environments]. Copenhagen: DPU - Instituto de Pedagogia e Educação da Dinamarca – Sociologia Educacional - Emdrup, 2017.

LIMA, Ingrid Natália da Silva **O uso de materiais didáticos manipulativos para o ensino de matemática à luz do desenho universal para aprendizagem**. 2022. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB, Cajazeiras, 2022.

MACHADO, Andrea Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa na Perspectiva dos Professores. **Meta: Avaliação**, v. 6, n.18, p. 222-239, 2014. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v6i18.160>

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica - uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, v. 10, p. 1-27, 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1154>

NEVES, Frank Presley de Lima; PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho. Desenho universal para aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática. **Revista Exitus**, v. 10, p. 1-30, 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1153>

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em 15 jul. 2024.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia**: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. 2016. 430 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; DOS SANTOS, Katiane Pereira; ROSA, Hallison Fernando; ROSA, Vanderley Flor da VITALIANO, Celia Regina. Análise de um plano de aula a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. In: **Anais da V Jornada de Didática e IV Seminário de Pesquisa do CEMAD**: Saberes e práticas da docência, 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2018---anais-da-v-jornada-de-didatica-e-iv-seminario-de-pesquisa-do-cemad-saberes-e-praticas-da-docencia.php>. Acesso em 21 set. 2024.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Celia Regina. Formação docente para práxis inclusivas subsidiadas pelo desenho universal para a aprendizagem. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57043

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Celia Regina. Processo formativo de professores para a Educação Inclusiva subsidiado pelo Desenho Universal para a Aprendizagem. **Ensino Em Re-Vista**, v. 29, p. 1-25, 2022. <http://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-11>

RAPP, Whitney. **Universal design for learning in action**: 100 ways to teach all learners. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2014.

ROSE, David; MEYER, Anne. Preface. In: **A practical reader in universal design for learning**. Harvard Education Press, 2006. p. vii–xi.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos. **Consultoria colaborativa para inclusão escolar baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 2024. 308.f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho Capellini. Consultoria colaborativa e educação inclusiva: uma revisão sistemática de estudos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 27, 2023. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-245254>

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riae.v17i3.17087>

SEWELL, Alexandra; KENNETT, Anastasia; PUGH, Victoria. Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. **Educational Psychology in Practice**, v. 38, n. 4, p. 364-378, 2022. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>

SILVA, Márcia Altina Bonfá da; MENDES, Enicéia Gonçalves. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso** - Revista Inclusão & Sociedade, v. 1, n. 1, p. 33-56, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36942/revincluso.v1i1.609>

SILVA, Maria do Carmo Lobato da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática. **Com a Palavra, o Professor**, v. 7, n. 17, p. 60-78, 2022. <https://doi.org/10.23864/cpp.v7i17.768>

THOMSON, Charlotte. Collaborative consultation to promote inclusion: voices from the classroom. **International Journal of Inclusive Education**, v. 17, n. 8, p. 882-894, 2013. DOI: 10.1080/13603116.2011.602535

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Elicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.046

# O PAPEL DA PRÁTICA DOCENTE NA FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS ATRAVÉS DA LITERATURA

Vera Lucia Oliveira dos Santos<sup>1</sup>

Celiana Lima da Silva<sup>2</sup>

Luinaldo da Silva Soares<sup>3</sup>

Deuzimar Costa Serra<sup>4</sup>

## RESUMO

Este artigo analisa o papel da prática docente na facilitação da aprendizagem de estudantes surdos através da literatura, a fim de compreender o impacto da literatura na formação linguística e cultural dos estudantes surdos. Considerando as especificidades linguísticas e culturais desse grupo, a literatura pode desempenhar um papel fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas. O estudo tem como base uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, baseado na leitura de livros, artigos e documentos oficiais. A temática é relevante, uma vez que apresenta uma discussão sobre a construção de diferentes debates sobre o papel da literatura na constituição do sujeito surdo enquanto cidadão. Dessa forma, torna-se pertinente a relevância de uma educa-

1 Mestranda do curso de Mestrado Profissionalizante em Educação Inclusiva-PROFEI / 3ª Turma; Campus da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: [vlosantosjjj@gmail.com](mailto:vlosantosjjj@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0716587966400098>;

2 Mestranda do curso de Mestrado Profissionalizante em Educação Inclusiva-PROFEI / 3ª Turma; Campus da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA E-mail: [celianalima26@hotmail.com](mailto:celianalima26@hotmail.com). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6728040407943167>;

3 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI / 3ª Turma; Campus da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; E-mail: [luinaldos@hotmail.com](mailto:luinaldos@hotmail.com). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8280460664951221>;

4 Orientadora: Doutora em Educação pela UFC. Atualmente é professora Adjunto IV do Campus UEMA Codó; Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da UEMA. [deuzimarserra@professor.uema.br](mailto:deuzimarserra@professor.uema.br). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9349562924350573>.

ção inclusiva, conforme as legislações e os documentos oficiais que asseguram o direito à educação para todos, sem distinção de características individuais. Além disso, a pesquisa apresenta uma proposta cujo objetivo é destacar as contribuições da prática docente, fornecendo subsídios e recursos adequados para assegurar o protagonismo do estudante surdo. Os resultados destacaram a importância da formação adequada de professores para lidar com a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. A literatura foi identificada como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da língua de sinais, ampliação do vocabulário e promoção da identidade surda desses estudantes. Assim sendo, a discussão abordou os desafios e estratégias para superar barreiras comunicativas e promover um ambiente de aprendizagem acessível e estimulante para todos os estudantes surdos. Enfim, este diálogo destaca a importância de uma abordagem inclusiva, por meio da prática docente e o potencial transformador da literatura no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. Além de, apontar a necessidade de investimento em formação continuada de professores e de desenvolvimento de materiais didáticos adequados para atender às necessidades específicas desse público.

**Palavras-chave:** Estudante Surdo, Formação, Inclusão, Literatura, Prática Docente.

## INTRODUÇÃO

O artigo cogita discutir sobre a temática o papel da prática docente na facilitação da aprendizagem de estudantes surdos através da literatura. Diante da abordagem pretende-se pensar como ocorre o processo educacional de estudantes surdos, além de fazer menção sobre a contribuição significativa do professor, pois a partir de práticas bem planejadas e dedicação envoltas em uma formação nos moldes de uma pedagogia libertadora, pode-se visualizar resultados surpreendentes.

As colocações apresentadas na pesquisa estão em consonância com a compreensão do letramento literário a partir da dimensão prática entre educação e literatura. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que o letramento literário corresponde a uma ferramenta utilizada de grande relevância na ampliação do repertório de aprendizagens significativa de cada aprendente.

A pesquisa tem por objetivo apresentar um breve relato sobre a surdez, políticas educacionais, a história da educação de surdos e o bilinguismo ao longo dos anos. Além de fazer uma reflexão sobre o papel do professor frente ao ensino de aluno surdo mediado pela literatura. Bem como, apresentar a contribuição da literatura para o desenvolvimento de alunos surdos por meio do letramento literário, e ainda, pontuar recursos facilitadores e os desafios da implementação da literatura no processo ensino-aprendizagem de pessoas surdas no ambiente escolar.

Para fundamentar o trabalho, buscou-se em artigos publicados em revista, periódicos, trabalho acadêmico, livros e plataformas discursos que corroborassem com a discussão instaurada. Para tanto, foi importante consultar na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo do currículo nacional, sobre como deve ocorrer a formação do leitor e as habilidades nas quais o aluno deve dominar a partir de um patamar de leitor-fruidor. Além disso, buscou-se o trecho no qual a lei cita sobre o campo artístico-literário na modalidade do ensino médio, por entender que essa etapa se configura na última etapa da educação básica e, portanto, deve corresponder às expectativas nas aspirações pregadas pelos documentos oficiais.

Em se tratando de educação de surdos na atualidade, é imperioso que os conceitos sejam revistos, reavaliados, tendo em vista os documentos, leis e decretos. Contudo, já datam mais de duas décadas onde ocorreu a promulgação da Lei da Libras, que representa no cenário brasileiro como a segunda

língua oficial, sendo assim a língua natural do surdo brasileiro. Esta, por sua vez, tem a função em parceria com o decreto de n.º 5. 626/2005, oferecer uma aprendizagem para o sujeito surdo, por meio da promoção da comunicação e da informação de pessoas com surdez, bem como garantir os direitos linguísticos do surdo atrelado ao seu processo educacional mediado pela Libras, sendo a sua língua oficial.

O artigo é composto por um título que delimita o tema, um resumo que apresenta as ideias de forma sintética e uma introdução, que, por sua vez, visa elucidar os objetivos, sob uma perspectiva teórica do texto, além de apresentar a estrutura organizacional do texto. Além disso, o texto apresenta o referencial teórico, este tem a função de evidenciar os detalhes escolhidos para as abordagens com o intuito de levar a uma reflexão sobre a temática. E por fim, as considerações finais, cuja prioridade é responder aos questionamentos ao longo do texto por meio das leituras e de outras pesquisas consultadas.

## METODOLOGIA

A metodologia de uma pesquisa científica é um processo que se desenvolve de forma sistemática, seguindo um caminho bem delimitado, visando melhorar, detalhar e refutar dados e outras informações que possam ser comprovadas. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.14), “Pesquisar é buscar ou procurar uma resposta para uma questão.” Dessa forma, a pesquisa visa encontrar respostas que não foram alcançadas na fase inicial, mas são percebidas conforme se avança através das leituras e vivências em cada fase.

De acordo com Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa é uma fonte de energia para a educação, uma vez que a atualiza em relação à realidade do mundo. Sendo assim, apesar de ser uma atividade teórica, a pesquisa estabelece uma ligação entre o pensamento e a ação. Em outras palavras, não é viável conceber um problema intelectual sem que ele seja, antes de tudo, um problema prático. De acordo com Magalhães Junior e Batista (2023), a metodologia qualitativa em diversos campos científicos, como educação e ensino de ciências, é uma escolha prática, e não ideológica, assim como qualquer outra opção metodológica.

Assim, a investigação é dividida em qualitativa e bibliográfica, já que se cogita qualificar os resultados por meio da teoria e conceitos de inclusão presentes na prática docente para incentivar o aprendizado de alunos surdos com base no ensino de literatura. Sendo assim, os objetivos assumem uma perspec-

tiva exploratória. Dessa forma, os procedimentos técnicos para a elaboração dos dados usados na pesquisa serão apoiados a partir da leitura de livros e artigos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A surdez é o nome que se dá para a impossibilidade de ouvir, segundo o Ministério da Saúde. Fernandes (2003) usa uma linguagem metafórica ao associar a surdez a um país cuja história é escrita e se constrói de geração em geração. Esse discurso promove uma compreensão de que no passado a surdez era pensada numa perspectiva social e pedagógica, logo, entre os anos 1700 e 1800, o sujeito surdo teve o seu processo educacional exitoso, por ter uma educação ofertada em um aspecto visual espacial. Perlin e Strobel (2006) também dizem que a surdez é entendida como uma experiência linguística diferente do ouvinte.

Fernandes (2019), aborda a temática “Diversidade na perda auditiva: conhecer para incluir”, o foco da discussão será em torno das estatísticas sobre uma quantidade acentuada da população brasileira autodeclarada com perda auditiva. Vale salientar que a perda auditiva pode acontecer em diferentes níveis, e afeta as habilidades comunicativas, além da capacidade de socializar-se, impacta a aprendizagem e conseqüentemente o trabalho.

No Brasil, o IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sinaliza no censo de 2010 que 5,1% dos brasileiros apresentam algum nível de perda auditiva. Portanto, diante da constatação do grande índice de deficientes auditivos deixados de lado por não apresentarem perdas auditivas severas, e com isso ficam as margens das políticas públicas. É de particular relevância entender que a deficiência não se apresenta de forma homogênea.

A pesquisa de Fernandes (2019), tem como primazia abordar a diversidade das perdas auditivas, como também alguns recursos disponíveis para minimizar os impactos causados pela falta de políticas públicas para incluir pessoas com algum nível de perda auditiva que se encontram excluídos do convívio social.

Segundo Fernandes (2019), o surdo iniciado com letra maiúscula corresponde ao sujeito com perda auditiva e faz parte da comunidade surda e, em seu processo comunicativo, usa como língua-mãe a Libras (Língua Brasileira de Sinais). Sendo assim, esse sujeito valoriza a sua história de vida, a arte, o mundo literário, além disso, requer um processo educativo em uma pedagogia apropriada para o processo ensino-aprendizagem nos moldes do bilinguismo.

## A EDUCAÇÃO DO SURDO E O BILINGUISMO

Desde os primórdios, os surdos eram vistos como pessoas que não eram dignas de fazerem parte de instituições de ensino, por serem tidos como incapazes. Com isso, foram-lhes negados os direitos de fazerem parte da sociedade como cidadãos. Contudo, no início do século XVI, surge uma permissão para começar a instrução escolar de surdos, porém esse ensino começou a ser pensado através do método do oralismo, e isso por meio da compreensão da língua oralizada. Esse ponto de vista ainda era reflexo da visão que se tinha a respeito de como a concepção da linguagem era concebida.

A natureza da linguagem humana é analisada do ponto de vista de Aristóteles como um suporte biológico da função linguística, estando estritamente ligada à fala como um som ouvido. Assim sendo, o som é a condição para a linguagem, mas não é a linguagem. Partindo desse princípio, foi que se começou a pensar em como se daria a educação do surdo por meio de normalizá-los, ou seja, fazendo os surdos oralizarem.

Para Soares (2005), desde o início da idade moderna, os surdos eram focos da medicina e da religião, pois a surdez era vista como uma anomalia orgânica. Na Itália, destacou-se o pesquisador Girolamo Cardano (1501–1576), estudioso que se dedicou no estudo da fisiologia do ouvido. Com base nos estudos de Cardano, Soares (2005) diz que a escrita poderia representar ideias do pensamento e, por isso, a mudez não se constituía em impedimento para o surdo deter a capacidade de aprender o conhecimento. Com isso, a escrita, sendo representante do som da fala, então seria o meio pelo qual o surdo seria introduzido no universo do conhecimento.

Muitos foram os estudiosos que se dedicaram a estudar como deveria ocorrer a educação do surdo, e essa discussão ficou ainda mais incisiva no congresso de Milão ocorrido no ano de 1880. Esse episódio marcou a história dos surdos, que dividiu a história em antes e depois do congresso. A história da educação dos surdos foi caracterizada por etapas de grandes mudanças, isso deu-se, porque as decisões tomadas sobre como se daria o seu processo de ensino-aprendizagem não foi consultada pelos surdos, excluindo totalmente o surdo de participar das tomadas de decisões que decidiria sobre o seu futuro.

Ademais, antes do congresso de Milão, não havia uma metodologia imposta para formatar a educação do surdo, pois a educação era efetivada por meio de dois métodos que são: o método francês gestualismo e o método ale-

mão oralismo. Já no Brasil Strobel (2009), expõe que 1857 no Rio de Janeiro foi fundada o instituto de surdo, que hoje é conhecido por Instituto de Educação de Surdos — INES, conquanto isso colocou o Brasil um passo afrente dos demais países, pois no instituto era permitido que a educação dos surdos pudesse ser efetivada por meio do uso dos sinais e com isso a comunidade surda ia sendo cada dia mais, consolidada.

A partir das decisões tomadas no congresso de Milão, a educação de surdo no mundo sofreu os maiores revezes, e no Brasil não foi diferente, ao sofrer um retrocesso, ao proibir o uso da Língua de Sinais no processo de ensino e aprendizagem dos surdos. E com isso introduziram o método do oralismo, essa decisão foi tomada por ouvintes que participaram do congresso de Milão, sem o consentimento de surdos ou qualquer membro da comunidade surda. As resoluções tomadas no congresso autorizavam os educadores a algemarem os surdos que não queriam se submeter ao método do oralismo, conforme Gesser (2009), e com isso tinham suas mãos amarradas para não usarem os sinais no processo de comunicação, tentativa essa de os normalizar.

Muito se tem falado sobre a história da educação de surdos ao longo dos tempos, e as mudanças foram ocorrendo gradativamente, principalmente em se falando de políticas públicas, e isso foi ocorrendo por meio da implementação de instituições especializadas de ensino. Muitos conflitos surgiram ao longo da história da educação de surdos, esses conflitos culminaram em muitas práticas educacionais, com destaque para três em especial: metodologia do oralismo, bimodalismo e bilinguismo.

Segundo Fernandes (2003), a educação bilíngue configura-se em práticas linguístico-discursivas direcionada para a construção de um novo ponto de vista, essa nova metodologia impõe aos educadores um novo modelo de ensino aprendizagem. Enfim, é bem verdade que esse caminho não foi trilhado por todos, porém, é o caminho que pode oportunizar os surdos com um ensino significativo para a inserção dos mesmos no convívio da sociedade.

Partindo do pressuposto de que o aluno surdo aprende a partir de uma perspectiva visual/espacial, vale elucidar que o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer nos moldes do bilinguismo.

O movimento surdo vem há bastante tempo reivindicando o direito a uma escola específica, uma vez que as pesquisas vêm demonstrando o percurso adequado para o processo ensino-aprendizagem do surdo, em uma perspectiva bilíngue. Para Darde (2018), nesses últimos anos, os sujeitos surdos têm lutado

pelo direito a uma escola bilíngue, numa visão inclusiva, e com isso ocorre uma série de mudanças desejáveis.

Veja o que Darde (2018, p.98), diz sobre o bilinguismo, é um movimento educacional que “surgiu a partir de discussões de linguistas em relação à língua de sinais”. Deu-se início por meio do descontentamento do surdo diante da proibição da língua de sinais e a mobilização de muitas comunidades surdas, familiares e educadores ao longo da história, reivindicado o direito a uma escola que atendesse as necessidades educacionais de cada sujeito numa educação emancipatória e inclusiva.

Diante do cenário elucidado, sabe-se que a aquisição da língua mãe do surdo, a qual é a Libras, dá-se por meio de uma pedagogia visual. Porém, a construção da aprendizagem do surdo não pode ser pensada apenas do ponto de vista monolíngue e sim bilíngue, quando o ensino é ministrado por meio da instrução no arcabouço da Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, isso se tratando de surdo brasileiro. Darde (2018) revela que o desenvolvimento da língua materna do surdo constitui-se em um fator primordial para a aprendizagem da segunda língua, o português. Além disso, as crianças apresentam um maior potencial linguístico para o desenvolvimento da língua. E por fim, essa concepção deve ser observada para desconstruir visões que falem a respeito do desenvolvimento da criança no passado. Pois, a criança surda é um sujeito que se constitui por meio da interação social, em que a comunicação ocorre tanto por meio da língua escrita quanto pela língua de sinais.

## **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**

Para se delinear o trajeto teórico sobre as políticas que garantem a inclusão da pessoa com deficiência em todas as esferas da sociedade brasileira, incluindo a pessoa com surdez, cabe citar a Constituição Federal no artigo 205 que diz: “A educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade[...]”, ainda no artigo 208 e inciso III o texto constitucional apregoa que o atendimento educacional da pessoa com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Diante do exposto, fica claro a obrigatoriedade e garantia de uma educação para todos, e isso, independentemente de qualquer diferença que os brasileiros possam apresentar.

Além da lei máxima, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que em seu artigo 4º e inciso III afirma que é obrigatoriedade do estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Os documentos citados apresentam pontos de vista coerentes que asseguram o direito a uma educação inclusiva e ofertada obrigatoriamente na rede de ensino básico.

A inclusão de alunos surdos é regida por documentos oficiais, assim como pela Lei n.º 10.436/2002), a lei em questão reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma das línguas oficiais do país. A utilização da Língua Brasileira de Sinais como língua do surdo brasileiro constitui-se como uma ferramenta de inclusão, conforme regulamenta o Decreto de 2005, documento este que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no país.

No presente, há muitas mudanças no que se referem à educação inclusiva, e isso devem-se as inquietações vivenciadas pelos familiares e profissionais da área que entenderam, que mesmo o indivíduo apresentando algum tipo de deficiência, ainda assim, apresenta potencial para desenvolver aprendizagem significativa. Sendo assim, o potencial deva ser estimulado por meio de práticas coerentes e eficazes, ou seja, a escola deve conseguir promover uma educação emancipatória considerando alguns critérios como: abordagem dos conteúdos, metodologias adequadas as necessidades de aprendizagens dos alunos, além de diferentes recursos que contemple a aprendizagem de cada sujeito e mais precisamente dos alunos com surdez que aprende na perspectiva visual e espacial.

Outro documento que define o modelo de inclusão são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que citam como direito de todos:

“[...] do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (Brasil, 2001, p. 20).

Como bem assinala o documento, fica evidente que a garantia do acesso ao processo de inclusão de alunos surdos e das demais especialidades devem ser de conhecimento de todos que convivem em uma mesma sociedade, e mais

precisamente daqueles que fazem parte dos espaços educacionais. Para que o acolhimento dos alunos com algum tipo de deficiência seja coeso, não devido à sua deficiência, mas porque são seres humanos e como tais têm direitos de serem vistos sem nenhuma distinção mesmo apresentando algum tipo de limitação.

Ademais, cabe aqui salientar a contribuição do PNE (Plano Nacional de Educação) que prediz sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente regular de ensino, como um dever do estado em parceria com a sociedade. O PNE de 2014, constituído de muitas metas e uma delas, pode ser destacada a de n.º 4, cuja redação diz:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014)

A meta é bastante incisiva ao afirmar que a garantia do direito à educação de pessoas com deficiência deva ser efetivada de preferência na rede regular de ensino, esse tem sido um grande entrave que vem sendo superado a cada dia. Com isso, surgem visões otimistas, que apontam posicionamentos favoráveis, pois se acredita na inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes de ensino, quando realizado de forma que prime pelo acesso e permanência desses sujeitos, pode provocar grandes melhorias para todos.

## **PAPEL DO PROFESSOR COMO FACILITADOR DE UM ENSINO MEDIADO PELA LITERATURA**

O letramento literário constitui-se em uma prática que envolve a interrelação entre leitor e texto literário, assim sendo, deve ser uma prática cultivada desde a educação infantil até o ensino médio. Diante do exposto, o ambiente favorável para que esse processo seja implementado é o espaço escolar. Ainda, o principal foco desse tipo de letramento é a construção de diferentes habilidades desenvolvidas por meio das leituras e prática da escrita realizadas no espaço escolar e familiar.

A literatura constitui-se em uma ferramenta de suma importância para o processo ensino-aprendizagem, veja o que Barroso tece sobre a literatura como

mecanismo indispensável para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Além de situar o apreço dos professores por serem conhecedores da importância e implementação da leitura de textos literários, por meio de práticas coerentes com os ideários de uma escola formadora de pessoas críticas e reflexivas.

A literatura é indispensável na escola por ser o meio necessário para que a criança compreenda o que acontece ao seu redor, seja capaz de interpretar diferentes situações e escolher caminhos com os quais se identifica. No entanto, muitos professores desconhecem a importância da leitura e da literatura e resume sua prática pedagógica, muitas vezes, em textos repetitivos com exercícios dirigidos e mecânicos, nos quais o espaço de reflexão sobre si e sobre o mundo raramente encontra lugar. Desse modo, é necessário que dentro do ambiente escolar o professor crie situações em que o aluno seja capaz de realizar sua própria leitura, ainda que de forma não convencional, desenvolvendo uma forma crítica de pensar. (Barros, 2013, p.45)

O papel do professor corresponde ao de facilitador, tendo em vista isto, o fascínio do aluno pela literatura deva ser uma das incumbências do docente, em estimular, por meio de incentivo diário, cada discente por leituras de textos que os encantem. Há diversas formas de o educador implementar o gosto pela leitura de texto literário no contexto de aprendizagem de seus aprendizes, e isso deve ocorrer numa gestão parceira e democrática.

Sobre esse viés, Lindozo, Guimarães e Carvalho (2021) afirmam que o texto literário corresponde a um recurso pedagógico, que deve ser elencado no planejamento com o intuito de orientar propostas de aprendizagens inovadoras. Para tanto, esse cenário deve ser organizado visando explorar a parte criativa, o imaginário, a autonomia, a participação e o desenvolvimento integral de cada sujeito aprendente.

As autoras, ainda, destacam a importância da formação do professor na perspectiva lúdica, de maneira que relacione as diferentes situações vividas no contexto de sala de aula mediada por meio do texto literário. Com isso, é necessário que o educador, bem como o aluno, aprenda a partir de uma perspectiva de metodologias promotoras da aprendizagem significativa mediada pela discussão e debate de textos literários.

Para tanto, cabe salientar algumas estratégias para que essa prática se torne em algo evidente e notório. Bem como, a inserção da leitura desde a pri-

meira etapa da educação básica, planejamento de atividades interdisciplinares, promover atividades variadas permeadas dos mais diversos gêneros textuais, o acompanhamento das atividades em sala aula pelo professor com direcionamentos de horizontes por meio da leitura. Além de promover o acesso a livros físicos ou virtuais, e o debate sobre leituras sugeridas dentro de cada contexto social preestabelecido.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS**

O termo literatura vem do Latim e significa arte de escrever, existem controvérsias sobre o conceito de literatura ao longo da história. Ainda na sua ideia primitiva, o termo servia para designar o ensino das letras ou o que hoje chama-se de gramática ou filologia. Além disso, foi agregando outros conceitos como arte das belas-artes, até chegar atualmente ao termo arte literária.

Segundo o dicionário de Literatura Massad Moisés :

Este conceito, que ainda não escapa de privilegiar como essência da literatura uma qualidade (a transmissão de uma experiência), implica a ideia de conhecimento: a arte literária constitui um tipo de conhecimento, distinto dos demais signos empregado. Para bem compreender a proposta, torna-se imperioso abrir parêntese acerca do signo, ou sinal: de modo esquemático, de resto imposto pelos limites de um verbete, pode-se, dividi-lo em duas chaves de categorias, conforme a sua natureza e sua valência: signos verbais e signos não-verbais; signos unívocos e signos polívocos (Massad Moisés, 2004, p.268).

Partindo do pressuposto acima, a literatura se vale de uma capacidade imperiosa que é a de transmitir experiências, vale questionar sobre o objetivo da literatura a partir de sua contribuição para o processo ensino/aprendizagem de alunos mais críticos e sem qualquer alienação. É muito importante pensar a literatura do ponto de vista da atualidade como a instituição que tornará o processo de letramento na vida dos alunos, independente de ter ou não algum tipo de deficiência. Para tanto, vale ressaltar que o ensino da literatura correlaciona-se a uma ferramenta de inclusão social de alunos surdos ao fornecer subsídios necessários para uma aprendizagem equitativa que contempla todos os sujeitos da aprendizagem.

Ao associar o termo escola e literatura, não se pode deixar de destacar a grande importância dessa associação para a aquisição de habilidades e competências linguísticas discursivas. Isso se deve ao fato da escola ser responsabilizada por ser promotora do letramento das pessoas que vivem em uma dada sociedade. Além disso, a escola é responsável por tornar o letramento uma realidade social.

Garcia (2019), destaca que o letramento literário se encontra como uma competência ameaçada de extinção, isso se deve ao fato da desconexão nas escolas, e isso se constata pelas observações realizadas ao longo da história sobre a falta de formação da comunidade escolar. Isso torna-se evidente a partir do formato no qual o ensino de literatura vem sendo pensado, sendo a partir de repetição de escrita e não o diálogo sobre a possibilidade de configurar-se em um ensino baseado em troca de experiência.

Ademais, o ensino da literatura tem sido motivo de controvérsia, pelo fato de ser fomentado nos moldes da “memorização de características como padrões do gênero literário, elementos de estilo, contextos históricos e dados sobre a vida e obra de autores considerados representativos (Garcia, 2019, p.7)”. Com base na declaração, fica claro que o método usado nas escolas não é o mais coerente, e essa abordagem firma-se no pensamento regido por normas e convenções fixas que precisam ser trocados, tendo em vista que a demanda social tem mudado e, diante disso, a escola precisa também mudar.

Diante dos fatos, fica evidente que são grandes os desafios no que desrespeita a garantia de um ensino pautado no letramento literário de pessoas ouvintes, e isso fica mais latente em se tratando do ensino de surdos, que já sofre perdas de diferentes ordens. Contudo, esse panorama de dificuldade não deve ser visto apenas do ponto de vista da impossibilidade, porém como um desafio que deve ser superado.

Em virtude dessa mudança de paradigma, a escola deve capacitar cada estudante, dentro de sua capacidade de aprender, a tornarem-se leitores capazes de ler os mais diversos textos e isso deve ser uma prática diária, e em todas as modalidades, abrangendo todos os educandos. A escola deve propiciar o aprimoramento de competências subjetivas que se constituem de grande importância, no que se refere ao enfrentamento de problemas e dificuldades que tendem a surgir no cotidiano dos sujeitos, em se tratando de saberes práticos. E por fim, a educação de surdo deve ser efetivada por meio de diálogo entre

literatura e práticas de ensino moldado por um letramento literário eficiente, ou seja, como uma ferramenta de práticas educativas e emancipatórias.

## LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR DA LEITURA E ESCRITA DE SURDOS

A literatura é muito abrangente para ser definida, em síntese, Coelho (2000) afirma que a temática se constitui na mais importante das artes para a formação do indivíduo do ponto de vista social. Isso fica evidente, por ser a área do conhecimento que tem a palavra como sua principal matéria, gerando a aquisição das habilidades leitoras que se correlatam em uma das atividades mais importantes na vida de um sujeito que precisa conviver em sociedade. E, para tanto, precisa dominar a escrita e a leitura de maneira crítica e ativa.

Cabe na discussão a abordagem de como ocorre a aquisição da leitura e escrita de maneira efetiva, visto que, não se trata de uma tarefa muito fácil. Para tanto, faz-se necessário apresentar a contribuição de Soares e Datrino (2017), quando afirmam que o letramento se efetiva por meio da imersão do aluno no âmbito das letras, e isso o levará a cristalizar hábitos e a pretensão pela leitura. Com isso, o processo de leitura será uma ação que irá além da mera decodificação de palavras. Assim sendo, o estudante encontra na leitura um fascínio que o mobilize cada vez mais para o mundo promissor de um conhecimento efetivo e contínuo.

A escola é um espaço privilegiado para a formação da pessoa do ponto de vista social, com base nesse argumento, Coelho (2000) reitera que nesse espaço devem ser privilegiados os estudos literários. Sendo assim, a escola garante que o indivíduo terá o direito a uma formação crítica e reflexiva, além de fornecer aos seus aprendizes a capacidade para solucionar problemas que por ventura venham surgir em sua trajetória. Tendo em vista isto, a escola deve propiciar um espaço de interação humana, bem como o desenvolvimento cultural, social e humano de seus estudantes.

Veja o que a BNCC coloca sobre a formação do leitor:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos

14 recursos linguísticos e semióticos necessário à elaboração da experiência estética pretendida (BRASIL, 2018, p. 159)

Segundo a BNCC (2018), o professor e a escola em parceria devem garantir juntos à literatura a formação do leitor-fruidor, essa capacidade permite ao leitor compreender diferentes textos em diferentes níveis. Vale fazer uma ressalva no que deve ser adquirido na etapa do ensino fundamental, etapa essa na qual o aluno tem a interação com o conhecimento por meio das mais diversas experiências nos diversos âmbitos da vida. Diante disso, o professor deve oportunizar em suas aulas momentos de encantamento pelo conhecimento por meio de prática capaz de envolver o sujeito surdo num contexto rico de aquisição de um desenvolvimento intelectual plausível para a inserção social.

Com base no arcabouço da BNCC (2018), o documento pondera a literatura como um direito, que deve ser alinhado ao desenvolvimento do ser humano, potencializando-o a experienciar com as diferenças a compreensão de si e do outro. Para tanto, na argumentação da lei, a experiência, através do acesso à literatura e às artes em geral, potencializa a formação de leitores capazes de compreender diversos textos, demonstrando interesses por determinados autores, estilos, além de nutrir o livre arbítrio por diferentes gêneros.

Logo, a BNCC aconselha o uso de leitura de textos literários, com o intuito de ampliar as experiências culturais dos aprendizes por meio da leitura de clássicos apresentados do ponto de vista da argumentação paralelas aos temas atuais. Com base na exposição da lei federal, sobre o campo artístico literário: “No Ensino Médio, devem ser introduzidos para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa (Brasil, 2018, p. 523)”. Enfim, a partir de um contexto educacional, torna-se imperioso que o docente atue como mediador entre as metodologias que forneçam ao surdo ferramentas capazes de o inserir no universo do conhecimento, fornecendo-lhe capacidade de resolver problemas de diferentes ordens.

## **DESAFIO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LITERATURA NO ENSINO DE SURDO**

A educação de surdos tem sido motivo de inquietações teóricas, isso se deve ao fato do aluno surdo aprender na ótica imagética. Contudo, isso não

pode ser um motivo para negligenciar a educação dos mesmos, tendo em vista que o surdo aprende na modalidade visual e espacial. Candido (1995) afirma que o ensino inclusivo e a literatura devam caminhar lado a lado, pois a literatura apresenta um caráter formativo não só na faculdade cognitiva, mas também como uma ferramenta de aprimoramento do surdo enquanto um ser humano.

Contudo, o ensino da Libras deve ser proposto de maneira a ser concomitante ao ensino da literatura na modalidade escrita. Para um efeito mais coeso, o processo educacional do surdo precisa acontecer dentro das mais diferentes experiências de aprendizagens. Tal acontecimento precisa permear as mais diferentes disciplinas, inclusive a literatura, e esta, por sua vez, pode reorientar o modo mais adequado de inclusão do surdo por meio da prática do letramento literário a partir de uma visão inclusiva.

Em vista da argumentação, Candido (1995) afirma que a proposição de um letramento literário empregado na educação inclusiva de surdos é de grande valia. Isso se dá ao fato das inúmeras contribuições que a educação literária pode propiciar de melhorias, em se tratando de um ensino inclusivo. O autor assevera que o ensino da literatura possibilita a criação de uma nova consciência que o possibilite ter uma melhor compreensão de sua natureza e os meios nos quais a particulariza.

Com base nas aferições, o diálogo entre aluno surdo e literatura faz-se necessário ser uma prática pedagógica rotineira. Para tanto, isso deve configurar-se em princípios norteadores, visando a orientação humanista das ações desenvolvidas com base no respeito às diferenças individuais, coletivas e culturais, além de práticas democráticas e inclusivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da dimensão que envolve a temática que é a educação de surdo e o seu potencial de aprendizagem, é coerente afirmar que já é compreendido de todos o que significa ser surdo e a sua condição apresenta um formato de aprender a partir de uma perspectiva visual espacial. Desde os primórdios, que os sujeitos surdos vêm sofrendo a exclusão, pelo fato de as pessoas não compreenderem sobre qual metodologia é adequada ao processo inclusivo do surdo na sociedade vigente, o qual é o bilinguismo.

O processo de inclusão está invólucro às inúmeras políticas educacionais norteadoras de uma prática docente emancipatória. Foi constatado que a prática

docente de ensino-aprendizagem de surdos resulta em uma contribuição significativa, pois propiciar diferentes possibilidades de aprendizagens, com base em metodologias adequadas constatadas como bilinguismo. Diante da exposição, faz-se necessário frisar que o surdo possui todo o potencial para aprender, mas que aprende por meio do plano visual espacial, sendo assim, o bilinguismo configura-se como a ferramenta mais adequada para a construção coerente de aprendizagem do aluno surdo.

Partido do pressuposto que o surdo aprende a partir da metodologia bilíngue, ou seja, o processo educacional do surdo far-se-á por de duas línguas, a L1 é a Libras e L2 a língua portuguesa, no caso do surdo brasileiro. Dentro dessa perspectiva, fica evidente que o professor possui um papel importantíssimo, tendo em vista que o educador é que tem a função de facilitador da aprendizagem. O papel de facilitador requer habilidades e estratégias orientadas por um fazer docente capaz de integrar o sujeito aprendiz nas mais variadas esferas da sociedade.

A inserção do surdo nas mais variadas vertentes da sociedade ocorrerá com base na potencialidade estimulada por meio de recursos empregados em sua construção enquanto sujeito social. Para tanto, essa construção será significativa quando a literatura for considerada um bem incompreensível, como assinala Candido (1995). O autor abre um preâmbulo para justificar o ponto de vista sobre bem incompreensível, que se trata de um elemento presente no dia a dia por meio da leitura de um poema, de uma piada, romances, entre outros gêneros textuais.

Por fim, cabe ressaltar sobre os recursos facilitadores e a implementação da literatura no processo ensino-aprendizagem do surdo inserido no ambiente regular de ensino. A implementação da literatura em algumas escolas ainda é bastante desafiadora, porém possível e necessário. Em vista da arguição, Candido (1995) afirma que a proposição de um letramento literário empregado na educação inclusiva de surdos é de grande valia. Isso se dá ao fato dos inúmeros apoios que a educação literária pode propiciar de melhorias, em se tratando de um ensino inclusivo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298 (20/12/1999)**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: agosto de 2023

BRASIL. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei\\_n\\_\\_10\\_436\\_\\_de\\_24\\_de\\_abril\\_de\\_2002\\_15226896225947\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf). Acesso em: novembro de 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BARROS, Paula Rúbia Pelloso Duarte. **A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura**. Unisalesiano. São Paulo. 2013.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

DARDE, Aline Olin Goulart. **Estudantes surdos não falantes da libras e o atendimento educacional especializado: uma análise das políticas públicas de educação inclusiva**, 2018, Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205381> Acesso em 6/11/2021

FERNADES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** Tese de Doutorado UFPR 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718> Acesso em 6/11/2021

FERNANDES, F.S et al. **Diversidade, na perda auditiva: conhecer para incluir.** Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU, v. 4 n. 2(2019) Disponível em: <http://www.revistas.uniflu.edu.br:8088/seer/ojs-3.0.2/index.php/multidisciplinar/article/view/235/141> Acesso em:5/11/2021

GARCIA, Mirian Theyla Ribeiro. **Ensino de literatura e alunos surdos: diálogo necessário.** Intinerarius Reflectionis - Revista Eletrônica e Pós-Graduação em Educação. ISSN. 1807-9342 Vol. 15/nº 4/ 2019.

GESSER, Audrey. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola, 2009.

LINDOZO, Adriana Soares da Silva; GUIMARÃES, Rosa Maria da Silva; CARVALHO, Marcia Rejane Almeida de. **A Literatura como Aliada no Processo de Ensino/Aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso. Gravatá, 2021.

Perlin e Strobel (2006). Piaget (ano). QUADROS, R. M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Florianópolis, 2009.

SOARES, G. A. P., DATRINO, R. C. As contribuições da literatura infantil na alfabetização e letramento. Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 267-276, mar./jun. 2017

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.047

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA PRILEI/UFPI: TEORIAS, PRÁTICAS E INOVAÇÕES

Janaina Gomes Viana de Souza<sup>1</sup>

## RESUMO

O Curso de Pedagogia no âmbito do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação na formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares – PRIL, surgiu no ano de 2021 por meio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC como proponente de um Projeto em Rede. O Curso, no âmbito do PRILEI/UFPI, tem como proposta promover a formação de profissionais para atuarem especificamente nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, ofertando disciplinas pedagógicas inovadoras em seu Currículo e atendendo às reais necessidades desse nível de ensino. O presente artigo tem como objetivo geral compartilhar os resultados de uma pesquisa de campo desenvolvida na UFPI (2023-2024) a fim de investigar os impactos e a relevância do Programa na Instituição. A produção dos dados se deu por meio de três procedimentos, sendo: análise de documentos; observação e entrevistas. As interpretações foram conduzidas com base na análise de conteúdo de Bardin (2011) e o referencial teórico-metodológico nos estudos de Freire (1996); bem como alguns documentos legais, a saber: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017); Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica-BNC/Formação (BRASIL, 2019), entre outros. Os principais resultados da pesquisa foram à comprovação de que o Curso de Pedagogia PRILEI/UFPI tem possibilitado aos graduandos uma formação integral e inovadora, por meio da oferta de Disciplinas que não são ofertadas em outros Cursos de Pedagogia da UFPI, como Mídias e ferramentas tecnológicas na Educação; Letramento matemático e digital; Metodologias ativas de aprendi-

1 Professora Adjunta do Curso de Pedagogia – UFPI - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI – [profajanaina@ufpi.edu.br](mailto:profajanaina@ufpi.edu.br)

zagem, entre outras, além de promover oficinas pedagógicas colaborativas tendo como foco a integração dos estudantes com as comunidades em geral, possibilitando assim que os estudantes vivenciem diferentes experiências relacionadas à formação docente numa dimensão mais humana com comportamentos significativos no processo de formação acadêmica e compromisso social.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Curso de Pedagogia, Inovações, PRILEI, UFPI.

## 1 INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que os Cursos de Pedagogia buscam organizar seus currículos no sentido de garantir aos licenciados experiências educativas que lhes permitam exercer a atividade docente com vistas a atender o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.396/96 no seu artigo 22, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI que integra o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e continuada de Professores e Diretores Escolares no âmbito do Programa de Indução - PRILEI, busca atender à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, aos projetos políticos pedagógicos das escolas e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial - (BNC - Formação Inicial), como preconiza a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, voltando-se para formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando em uma formação que articule teoria e prática, interdisciplinaridade, inovação tecnológica e produção de saberes em consonância com as demandas da sociedade.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo geral compartilhar os resultados de uma pesquisa bibliográfica e de campo desenvolvida na Universidade Federal do Piauí - UFPI no período de 2023 a 2024, a fim de investigar os impactos e a relevância do Programa na Instituição.

Nesse artigo, apresenta-se de forma suscita à metodologia que foi utilizada na pesquisa, sendo de abordagem qualitativa, a produção dos dados por meio de três procedimentos: análise de documentos; observação e entrevistas. Ressalta-se que as interpretações dos dados produzidos foram conduzidas com base na análise de conteúdo de Bardin (2011) e o referencial teórico-metodológico nos estudos de Freire (1996), bem como em alguns documentos legais, a saber: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica-BNC/ Formação (BRASIL, 2019), entre outros.

Diante disso, o artigo tona-se relevante por colaborar nas discussões atuais relacionadas à formação inicial de professores, especificamente sobre a relevância de uma formação que articule teoria e prática durante toda graduação, focando na interdisciplinaridade, metodologias ativas de aprendizagem, produção de saberes e responsabilidade social.

## 2 METODOLOGIA

Caracteriza-se a pesquisa desenvolvida como abordagem qualitativa do tipo descritivo-interpretativa em que se adotou como procedimentos de investigação a análise de documentos relacionados ao assunto, as observações em campo e as entrevistas com perguntas semiestruturadas.

A análise de documentos permitiu conhecer a base legal que fundamenta o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia PRILEI na Universidade Federal do Piauí – UFPI. As observações em campo permitiram visualizar a teoria existente nos documentos com a prática educativa exercida pelos docentes e discentes. Na visão de Bardin (2011), as entrevistas são vistas como discurso espontâneo, por conta dessa peculiaridade é necessário o analista procurar uma estruturação específica para orientar o processo de análise. Optou-se por estruturar as entrevistas seguindo a proposta da ‘análise temática’ de Bardin (2011) que sugere dividir o conteúdo analisado em temas relevantes para o estudo, que pode se aperfeiçoar, eventualmente, em subtemas, dada a necessidade do material analisado. As entrevistas apontaram na fala de discentes e docentes do PRILEI, os impactos relevantes do Curso na formação inicial docente.

Ao todo foram realizadas 04 (quatro) observações, duas em sala de aula e duas em campo, e, simultaneamente, foram realizadas 04 (quatro) entrevistas, sendo duas com discentes e duas com docentes do Curso. Tanto as observações quanto às entrevistas aconteceram entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024, ambas as ações possibilitaram a coleta de registros da prática pedagógica tanto em sala da UFPI como em atividades extras classes, em escolas municipais de ensino fundamental, sendo estas ações denominadas pelos professores do Curso de ‘Oficinas Pedagógicas do PRILEI’.

A análise dos dados desta pesquisa tendo como base o método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por ser este uma abordagem científica que considera e norteia fases essenciais do processo de produção e interpretação dos

dados, considerando fatores como a organização da análise e a codificação do conteúdo.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse tópico, discorreremos sobre os documentos que regularizam e amparam o Curso de Pedagogia PRILEI/UFPI considerando o seu projeto inicial em 2021, que aconteceu por meio do EDITAL N° 35, DE 21 DE JUNHO DE 2021<sup>2</sup> do MEC/SEB, tendo como objetivo promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica-BNC/Formação (BRASIL, 2019),

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Tal normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017)

A BNCC apresenta como fundamentos pedagógicos o foco o desenvolvimento por competências dando indicação clara das competências necessárias que “os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”. (BRASIL, 2017, p.15).

2 O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares é uma ação do MEC/SEB para atender às finalidades da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente das Metas 1, 4, 5, 7, 12 e 15 e das Estratégias 1.8, 1.9, 4.3, 5.6, 7.5, 7.26, 12.4, 15.1, 15.4, 15.5, 15.8 e 15.9; do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016; e do Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, que aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação, com referência aos artigos 11, inciso IV, alínea a e artigo 13, incisos I e II, que estabelecem as competências da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação (DIFOR/SEB).

Nesse sentido, as instituições educativas vêm trabalhando para alinhar seus projetos pedagógicos e currículos ao que sugere a BNCC, no intuito de por em prática o compromisso com a educação atual, buscando traçar estratégias didático-pedagógicas diversificadas e metodologia que atendam às diversidades de conteúdos e necessidades formativas, de forma a integrar os conhecimentos produzidos nas instituições de ensino às comunidades, respeitando assim diferentes grupos sociais e culturais pro meio de uma educação integral. Nesse viés, a BNCC (2017, p. 16) afirma o seu compromisso com a educação integral ao reconhecer que:

“A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. (p.16)

Em consonância com a BNCC, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação), aponta a necessidade de a formação ser multidisciplinar com competências gerais. Segundo tal documento, os Cursos de formação docente devem obedecer ao que é definido na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Art. V:

Art. V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica.

§ 3º Para o curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, às 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar:

I - o aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;

II - as áreas e os componentes, previstos na BNCC - Educação Básica (BRASIL, 2018), como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

III - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação.

Para tanto, o processo de formação docente deve contemplar, tanto na teoria quanto na prática, aprendizagens que sejam significativas e contextualizadas, estruturadas com base na BNCC e na BNC - Formação, de forma a desenvolver o trabalho pedagógico que garanta o ensino e aprendizagem integral em diferentes contextos educativos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Curso de Pedagogia no âmbito do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação na formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares – PRILEI, surgiu no ano de 2021 por meio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC como proponente de um Projeto em Rede. O Curso, no âmbito do PRILEI/UFPI surge com a proposta de ofertar a formação de professores para atuarem especificamente nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como amparo sua adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos currículos e às matrizes estabelecidas pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de Educação Básica e à BNC-Formação Inicial.

O Curso de Pedagogia do PRILEI, oferta, além das disciplinas curriculares básicas, disciplinas pedagógicas inovadoras em seu Currículo visando atender às reais necessidades desse nível de ensino, tais como: Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação; Metodologias ativas de aprendizagem; Aprendizagem baseada em empreendedorismo; Educação Ambiental e Sustentabilidade, entre outras. (PPC - PRILEI 2021). Nesse sentido, sua estrutura curricular está alinhada à BNCC – Educação Básica, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso - PPC (p. 17) “As disciplinas obrigatórias destinam-se a propiciar ao licenciando formação teórica sólida e consistente nos conteúdos da Pedagogia e das ciências afins, bem como no domínio dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, para a produção de uma prática educativa na perspectiva da Educação Integral”.

O desenho do Curso de Pedagogia do PRILEI, descrito no PPC do Curso (p.21) estrutura-se na integração entre os núcleos formativos previstos na BNC – formação (Resolução CNE/CP, N° 2/2019) que envolvem a formação teórica e prática desde o primeiro ano do curso, envolvendo as disciplinas teórico-práticas, estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso. Esse processo de integração do modo em que se configura, atende diretamente às adequações normativas e curriculares em âmbito nacional.

Em síntese, conforme o PPC do Curso de Pedagogia do PRILEI/UFPI que integra o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares - PRILEI será destinado à formação do docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano), em consonância com o que preconiza as normativas vigentes sobre a respectiva formação e as diretrizes do PRILEI, expressas no Edital 35/2021 - SEB/MEC, que prevê o seu desenvolvimento a partir dos seguintes aspectos teórico-metodológicos (p. 23):

1. O compromisso com metodologias ativas, inovadoras e inclusivas;
2. A articulação permanente entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
3. O desenvolvimento de habilidades, competências e visão de mundo empreendedor;
4. O compromisso com as tecnologias e linguagens digitais, tecnologias assistivas e inclusivas como recurso para o desenvolvimento de novas competências profissionais sempre articuladas com as demandas da sociedade;
5. O reconhecimento e a valorização da escola de educação básica como locus permanente de formação e desenvolvimento profissional, de aprendizagem e de formação de competências ligadas à gestão educacional;
6. O reconhecimento e a valorização da avaliação formativa como dimensão pedagógica essencial no processo formativo e no desenvolvimento da atividade profissional docente;

7. Formação teórico-prática sólida, interdisciplinar e articulada, permitindo a compreensão da educação em todas as suas dimensões, de modo a responder às exigências da realidade atual em relação à educação escolar e às necessidades e problemas sociais e às demandas da escola pública.

Outra proposta que chama atenção no PPC do Curso é a oferta de Disciplinas Optativas (p. 84-86) que dialogam com as demandas da sociedade atual, a saber: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; Cultura Popular; Ética em Educação; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação do Campo, entre outras. Segundo a BNCC (BRASIL, 2027), cabe aos sistemas e redes de ensino, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

O PPC do Curso encontra-se bem detalhado e atualizado, apresenta de forma clara e objetiva a Contextualização do Curso face às políticas institucionais, nacionais e/ou regionais e às demandas (p.12); O perfil do egresso (p.15); O perfil do docente do PRILEI (p.18); As Concepções e práticas pedagógicas do processo formativo: metodologia e avaliação (p.20); A organização acadêmica na perspectiva das dimensões formativas - contendo os Requisitos legais, a Estrutura Curricular do Curso, os Percursos formativos, as Categorias de disciplinas curriculares: obrigatórias, optativas e eletivas e a Matriz curricular. (p.23 -35).

O PPC esclarece ainda sobre as Atividades Curriculares de Extensão - ACEs, o Estágio Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e as Atividades Complementares (p. 36- 42), ressaltando que todas as atividades curriculares são relevantes enquanto componentes curriculares obrigatórios no processo de formação acadêmica, promovendo assim qualidade na formação integral dos estudantes e possibilitando a formação de sujeitos críticos e responsáveis na sociedade. Apresenta também, em seu bojo, os Programas Especiais, como: Plano de acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos Núcleos de Acessibilidade ou outros espaços adequados e Políticas de apoio aos egressos (p. 47-51). Vale destacar que a unidade prática também se faz presente no PPC do Curso, como pode ser identificado no trecho do documento a seguir:

“Unidade teoria-prática ao longo do curso, como componente curricular presente em todas as disciplinas, assim como pene-

trando no cotidiano escolar, na práxis educativa, significa propor a vivência de situações reais inserindo o estudante no mundo do trabalho de modo a fomentar a formação de vínculo e corresponsabilidade com a realidade educacional na direção da formação ética, humana, política, social e estética. A ênfase no trabalho docente, como base da formação, é fonte da unidade teoria-prática, assumindo o estudo de Didáticas (geral e específicas), dos Estágios Supervisionados, da Pesquisa e dos Fundamentos da Educação como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social, propiciando a compreensão da totalidade do processo educativo”. (p.97)

Diante da análise do PPC do Curso, pode-se dizer que o Curso atende adequadamente o que sugere a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e a BNC-Formação Inicial (2019), porém vale desatar que os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BNCC, 2017).

Outro aspecto que chama atenção no Curso de Pedagogia do PRILEI/UFPI são as atividades realizadas de forma lúdica, por meio de oficinas práticas que corroboram com a proposta da BNCC e BNC – Formação Inicial. Compartilhamos aqui nesse artigo, duas oficinas que aconteceram na UFPI, uma no segundo semestre de 2023 e outra no primeiro semestre de 2024.

A primeira oficina intitulada de ‘Letramento matemático e digital: descomplicando a matemática com o uso da tecnologia’, ocorreu entre outubro e dezembro de 2023, sob a coordenação de duas professoras (uma interna e uma externa a UFPI) e da coordenadora do Curso. A oficina, que aconteceu durante a Disciplina de Letramento Matemático e Digital, teve como alvo os estudantes do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina – PI, objetivando principalmente estimular o interesse e a curiosidade em diferentes estratégias de cálculo e desenvolver a capacidade de investigação na busca de resultados por meio de recursos tecnológicos e materiais diversificados.

A segunda oficina aconteceu em maio de 2024, denominada “Oficinas de Práticas Colaborativas no Curso de Pedagogia PRILEI”, foi conduzida sob

a orientação de uma professora do Curso, durante a Disciplina de Didática da Matemática. Na ocasião, a professora apresentou um aplicativo a ser baixado em celulares, para possibilitar que os estudantes do Curso criassem jogos e quiz para as crianças da educação infantil e de séries iniciais. A Oficina foi parte da Disciplina de Didática da Matemática, que se encontra na matriz curricular do Curso de Pedagogia. A oficina possibilitou explorar práticas com abordagens pedagógicas inovadoras e recursos educacionais que promovessem o aprendizado matemático significativo e envolvente, além de desenvolver estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem, e criar recursos personalizados.

Observou-se que ao introduzir os conceitos matemáticos através dos jogos tecnológicos e produção de materiais concretos, os estudantes do Curso de Pedagogia do PRILEI, durante as oficinas pedagógicas, se aproximaram com os conteúdos de forma mais significativa e contextualizada, demonstrando mais interesse e vontade de dominar e manejar o conteúdo apreendido. Ao confeccionarem os materiais lúdicos nas oficinas, os estudantes relacionavam a teoria com a prática fazendo relação com os conteúdos abordados nas escolas, estreitando assim a unidade teoria e prática do Curso de Pedagogia do PRILEI com a comunidade estudantil de maneira mais ampla. Sobre isso, a BNCC (p.114) ressalta que as “atividades lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, pois elas despertam o interesse e o prazer em adquirir o conhecimento, tornando as crianças pensantes, criativos e críticos contribuindo assim para o seu desenvolvimento integral”.

Acerca das entrevistas, ocorridas no segundo semestre de 2023 com uso que um questionário com perguntas semiestruturadas, foram realizadas com discentes e docentes do Curso, tendo como objetivo de identificar qual a percepção que possuíam sobre o Curso de Pedagogia do PRILEI/ UFPI e qual a relação existente entre as teorias, as práticas e as inovações presentes no Curso. Por meio das entrevistas foi possível coletar algumas falas e percepções sobre o Curso que se encontra em andamento. Segundo a professora entrevistada, que atuou no Curso no ano de 2023, o Curso, mesmo sendo uma proposta nova do MEC, em pouco tempo já tem possibilitado muitos ganhos ao trazer a realidade das escolas e dos estudantes para dentro da Universidade. Da mesma forma, tem possibilitado também que os licenciandos do Curso de Pedagogia do PRILEI conheçam de perto, vejam na prática as demandas da sociedade e da educação na atualidade. No PRILEI é possível articular o tempo inteiro a teoria e

a prática, refletindo sobre o que é possível fazer pra desenvolver uma educação integral de forma significativa os contextos educativos.

Segundo a discente entrevistada, que durante a pesquisa se encontrava no quinto período do Curso, afirma que a formação que ela tem recebido até o momento, tem sido gratificante e enriquecedora. Ela ressalta também que encontrou no Curso a possibilidade de aprender e ensinar de maneira contextualizada ao articular os conhecimentos que ela adquire na universidade com os currículos e práticas das escolas onde ela desenvolve as oficinas pedagógicas.

De acordo com a BNC – Formação (2019), a formação inicial dos docentes deve ser baseada em três eixos relevantes: conhecimento, prática e engajamento. As falas das entrevistadas, tanto da professora quanto da aluna, revelaram que o Curso tem possibilitando, desde o primeiro período, que os estudantes vivenciem diferentes experiências relacionadas à formação docente, possibilitando o que propõe a BNC – Formação (2019) e a BNCC (2017), uma formação integral alicerçada numa dimensão mais humana e contextualizada, com comportamentos significativos no processo de formação acadêmica e compromisso social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada no Curso de Pedagogia do PRILEI/UFPI possibilitou a reflexão sobre a formação inicial de professores e os desafios de promover uma formação em sua inteireza, que abranja as múltiplas dimensões da formação docente. Os projetos Pedagógicos dos Cursos sinalizam as intenções, crenças e metas a serem alcançadas, mas eles por si só não farão a transformação desejável na educação. As observações revelaram a necessidade de uma caminhar coletivo, que una o currículo e práticas das Universidades com os currículos e práticas das Escolas.

Por fim, conclui-se que os professores do Curso de Pedagogia do PRILEI, ao se envolverem de forma significativa no planejamento das atividades, seja na Universidade ou junto aos discentes para atuarem nas escolas onde realizam posteriormente as oficinas pedagógicas, demonstraram estarem abertos e atentos aos diferentes contextos sociais e educativos, bem como às diferentes demandas sociais, considerando não apenas os saberes conteudistas, que são, em sua maioria, delimitados e descontextualizados da vida real, mas respeitando os diversos saberes e experiências do da sociedade como um todo, possibilitando inúmeras reflexões sobre os modos de ser, pensar e agir dos professores,

bem como apontando caminhos para novas ações, pois como disse Freire (1996, p.30) “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Conselho Nacional de Educação (CNE). [Texto Referência: **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**]. Brasília, DF, 2019.

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

Universidade Federal do Piauí – UFPI - **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação na Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares - PRIL/CEAD/UFPI**, 2022. 129p.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.048

# FORMAÇÃO DE PROFESSOR REFLEXIVO PARA UMA ABORDAGEM CTS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Miriam Moreira da Silva de Jesus<sup>1</sup>  
Lêda Barreto Santos Reis<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo emerge das discussões propostas pela pesquisa, em andamento, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores de Ciências e Matemática (mestrado acadêmico), da Universidade Estadual do Sudeste da Bahia. Nos estudos preliminares realizados até aqui, tomamos como objetivo revitalizar o debate sobre a ideia de professor reflexivo e analisar a sua importância para um ensino de ciência considerando as propostas defendidas pelo Movimento de Educação em Ciências, Tecnologia e Sociedade (ou Educação CTS). Para tal, metodologicamente, nos amparamos nas premissas da pesquisa bibliográfica dentro de uma perspectiva qualitativa. A sociedade do século XX e XXI é marcada por grandes avanços tecnocientíficos, que têm causado grandes impactos sociais e ambientais. Diante disso, percebe-se a necessidade de uma formação docente abalizada nos princípios do professor reflexivo, em um ensino de Ciência fundamentado na educação CTS que contribua para o exercício da cidadania e formação emancipatória dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação CTS; Professor reflexivo; Técnica da Controvérsia Controlada

1 Discente do Programa de Pós-graduação stricto sensu- mestrado acadêmico em Educação Científica e Formação de professores de Ciência e Matemática da Universidade do Sudeste da Bahia- campus de Jequié-Bahia. miriammoreiraj@mail.com

2 Discente do Programa de Pós-graduação stricto sensu- mestrado acadêmico em Educação Científica e Formação de professores de Ciência e Matemática da Universidade do Sudeste da Bahia- campus de Jequié-Bahia. Ledabreis8@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Os séculos XX e XXI estão sendo marcados por grandes *avanços* tecnológicos que trouxeram benefícios significativos para a humanidade, mas também emergiram consequências nefastas, com o adensamento de questões ambientais, o uso de aparato científico e tecnológico para destruição em massa como os bombardeamentos atômicos que ocorreram nas cidades de *Hiroshima* e *Nagasaki* durante a segunda guerra mundial em 1945.

Diante desse contexto surgem alguns questionamentos: como a escola tem tratado das questões relacionadas a Ciência e a Tecnologia e os seus impactos na sociedade? Qual o enfoque tem sido desenvolvido no ensino de Ciências? Quais princípios embasam a formação do professor de Ciências? E quais estratégias metodológicas são utilizadas para tornar as aulas de ciências mais atrativas, críticas e que contribuam para formação cidadã e emancipatória? Qual tipo de sujeito pretende-se formar com o ensino de ciências?

A escola e, principalmente, o ensino de ciências precisam ir além da exposição de conceitos, de nomenclaturas e informações gerais, contribuindo com um ensino mais significativo e emancipatório. É papel da escola e do ensino de ciências prepararem os educandos para o exercício da cidadania, trazendo discussões que favoreçam uma visão realista da Ciência e Tecnologia (C&T) como produto social, fruto da construção humana. No entanto, para que isso seja possível, acredita-se que um dos caminhos é uma formação docente que se distancie da Racionalidade Técnica (RT) e passe a assumir uma Racionalidade Crítica (RC) que contribua para a formação do professor reflexivo (Diniz Pereira, 2014).

Diante do exposto, emerge a questão norteadora delimitada nesta pesquisa: Qual a importância da formação do professor-reflexivo para uma educação CTS no contexto do ensino de ciências? Considerando que o enfoque CTS procura promover a Educação Científica e Tecnológica, auxiliando, assim, os professores a atuarem no sentido de promover a construção de conhecimentos, valores e habilidades que são essenciais para resolução de problemas e emancipação dos sujeitos.

Esse trabalho revitaliza o debate sobre o professor reflexivo e analisa a sua importância para um ensino baseado nos enfoques CTS. Na fundamentação e revisão bibliográfica realizada, discutimos aspectos sobre o conceito racionalidade técnica, prática e crítica que embasam a formação de professores à luz dos

estudos propostos na área de formação de professores, incluindo o conceito de reflexão e de professor reflexivo sob a perspectiva de autores como Diniz-Pereira (2014), Schon (1993), Ibiapina (2008), e de Zeichner (2008).

Apresentamos também um breve histórico sobre o Movimento CTS, ressaltando o contexto, as principais abordagens e autores vinculados aos enfoques CTS no ensino de Ciências, como (Santos, 2007; López e Cerezo, 1996, Auler e Bazzo, 2001; Teixeira, 2003; Ozorio 2002).

Depois, será apresentada uma estratégia didática defendida na literatura internacional como alternativa para a introdução mais sistemática de discussões sobre questões sociocientíficas controversas no cenário das aulas de ciências. Neste caso, tal estratégia está baseada na Técnica da Controvérsia Controlada (TCC).

## METODOLOGIA

As pesquisas científicas podem ser classificadas de várias maneiras, dependendo da sua natureza, da abordagem do problema, dos objetivos e dos procedimentos técnicos utilizados. A abordagem bibliográfica foi o caminho metodológico para a construção desse artigo.

Para Oliveira 2007, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (p. 69). Portanto, pesquisamos autores nacionais que abordam a temática e contribuíram para análise e discussão dos dados.

## BREVE HISTÓRICO DO MOVIMENTO CTS

O Movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade ou simplesmente Movimento CTS, segundo Osório (2022), pode ser definido como uma linha de pesquisa acadêmica, que visa questionar a natureza social do conhecimento científico e tecnológico, bem como seu impacto sobre a situação econômica, social, aspectos ambientais e culturais das sociedades ocidentais.

O surgimento desse movimento data das décadas de 1960 e 1970 e adotou uma visão crítica sobre a Ciência e Tecnologia (C&T), colocando-as em visibili-

dade na medida em que o bem-estar social poderia estar vinculado a impactos para os quais a sociedade não tem preparo para lidar.

Teixeira (2003) assinala que um dos diferenciais do movimento CTS no seu braço educativo é constituir propostas de ensino vinculadas à educação científica, sendo a escola considerada como uma “instituição capaz de fomentar a formação para a cidadania e atuar como ‘incubadora’ dessa condição social” (p. 89). A escola, enquanto instituição responsável pela formação cidadã, precisa compreender e trabalhar as inter-relações Ciência - Tecnologia - Sociedade e, assim, contribuir para a formação crítica dos estudantes.

Na Educação CTS o professor assume o papel de mediador das situações de aprendizagem, buscando criar condições para que os alunos possam se envolver de forma ativa nas discussões, articular conceitos, favorecer a argumentação e analisar criticamente o conhecimento científico, considerando o caráter político presente nessa abordagem. (MARTÍNEZ; LOZANO, 2013; PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007; TEIXEIRA, 2003; BAZZO; VON LINSINGER; PEREIRA, 2003)

Os referenciais CTS propõem alternativas para o trabalho dos professores por recorrer, por exemplo, à diversificação de estratégias de ensino, materiais e recursos didáticos (ACEVEZO- DÍAZ, 2001; VIEIRA, 2003). Dessa forma, um ambiente dialógico, aliado a uma abordagem contextualizada, interdisciplinar e uma diversificação de estratégias didáticas são caminhos promissores para o ensino de ciências.

Para Santos (2000) são “pontos chave” da educação CTS:

proporcionar aos alunos meios para emitirem julgamentos conscientes sobre os problemas da sociedade; proporcionar uma perspectiva mais rica e mais realista sobre a história e a natureza da ciência; tornar a ciência mais acessível e mais atraente a alunos de diferentes capacidades e sensibilidades, e preparar os jovens para o papel de cidadãos numa sociedade democrática, mesmo que alguns destes pontos nos pareçam utópicos ou de difícil alcance (SANTOS, 2000 p. 30).

E dentro das perspectiva CTS há uma estratégia didática defendida na literatura internacional por autores como Lipman, Sharp e Oscanyan (1992), Martin Gordillo (2003), Reis (2008), Juan (2006) e Albe (2206) que é utilizada como possibilidade para introduzir as questões sociocientíficas controversas nas aulas de ciências chamada Técnica da Controvérsia Controlada-TCC .

## A TÉCNICA DA CONTROVERSIA CONTROLADA-TCC

A TCC é uma estratégia didática estudada e aplicada na pela Educação CTS no cenário internacional, mas no Brasil ainda é pouco explorada. Segundo Teixeira (2020, p. 3 manuscrito), “talvez a experiência mais significativa de utilização da TCC em nosso País envolveu um trabalho de capacitação de professores em serviço no Estado do Espírito Santo, desenvolvida nos anos de 2008 e 2009. Tal Esse trabalho começou com um processo formativo oferecido a 120 professores que se tornaram multiplicadores de um curso CTS, onde a técnica foi empregada com resultados muito interessantes (Chrispino, 2013; 2017).

Para Chrispino (2017), a controvérsia simulada ou simulação CTS retrata a síntese da história de constituição da abordagem CTS, tanto como movimento social, quanto como construção social da ciência. O autor ressalta, ainda, que o Movimento CTS é permeado por conflitos e divergências sobre a maneira de ver a origem, o desenvolvimento, a aplicação e as consequências dos conhecimentos/aparatos tecnocientíficos incluindo as múltiplas controvérsias em torno de temáticas e problemas de interesse para a sociedade.

A TCC permite um ensino mais reflexivo, no qual, potencialmente, se promova a argumentação, discussões gera conflitos cognitivos que serão resolvidos no debates. Segundo Teixeira (2020, p. 8, manuscrito) “essa satisfação do conflito causado pela diferença de percepção/opinião-acarreta uma racionalidade e um novo aprendizado, gerando a reconceitualização sobre o tema debatido”.

Para Chrispino (2012) a TCC é:

Um método didático de construção de consenso (pelo menos no processo de debate) minuciosamente preparado a partir de regras previamente definidas, visando os exercícios de (1) identificação de problemas comuns para fomentar a controvérsia; (2) o exercício de estabelecer padrões mutuamente aceitáveis para estabelecer um debate; (3) a busca organizada de informações ao tema definido; (4) a preparação da exposição em defesa da posição; (5) a capacidade de escutar a posição controversa apresentada racionalmente pelos demais participantes; (6) o exercício de contra argumentar a partir do conhecimento utilizado pelos demais debatedores e (7) reavaliar as posições a sua e a demais a partir de novas informações (CHRISPINO, 2012, p. 6).

Com a TCC, os estudantes são desafiados a investigar, a interagir, a desenvolver o pensamento crítico e a habilidade de escrever e argumentar, além disso os professores que aplicam as técnicas estarão numa formação permanente, pois são instigados a pesquisar, e a compreender os temas propostos para a controvérsia.

Desta forma, há uma significativa importância educativa e social ao desenvolver discussões em sala de aula envolvendo temas de impacto social, como corroboram Gordillo e Osório (2003):

As simulações CTS pretendem ser uma alternativa educativa para propiciar a aprendizagem social da participação nas controvérsias tecnocientíficas. Daí que seu principal significado não está na veracidade última de suas propostas, mas sim em sua verossimilhança e relevância social e educativa (p. 104).

A ideia de utilização da TCC em sala de aula é relativamente nova e pouco difundida no Brasil, principalmente, no contexto do ensino fundamental - anos finais. Contudo, alguns autores citam, em seus trabalhos, os benefícios da TCC para essa faixa de ensino (Reis, 2009; Kipnis, 2001; Gordillo; Osório; 2003; Reis; Galvão, 2005, Chrispino, 2009; Vieira; Bazzo, 2007; Ramos; Silva, 2007; Hoffmann; Duso, 2012).

Reis (2009), por exemplo, construiu vários estudos desde 1995 sobre a utilização da discussão de questões sociocientíficas no ensino de ciências, e estes mostraram a grande capacidade destas atividades para:

(1) na construção de uma imagem mais humana da ciência e da tecnologia, baseada na compreensão das suas interações com a sociedade e na avaliação das suas possibilidades como fatores de desenvolvimento; (2) na motivação dos alunos; (3) na estimulação do pensamento e das interações sociais; (4) na construção de conhecimento sobre os temas em discussão; e (5) na promoção da discussão sobre as questões éticas associadas a temas controversos.

A utilização da TCC em sala de aula poderá possibilitar a criação de uma rede equilibrada onde todos os participantes tenham a mesma possibilidade de apresentar e defender seus pontos de vista. Oportunizará ao estudante discutir, discordar, raciocinar, argumentar, negociar e chegar a um acordo sobre as questões complexas da C & T que afetam a realidade. Em suma, entendemos que a TCC, quando empregada em sala de

aula, possibilita aos estudantes aprender a avaliar as decisões relacionadas aos desenvolvimentos científicos, com base em situações fictícias porém plausíveis.

Portanto, conforme afirma Chrispino (2017), a participação social só se aprende participando, logo, a escola precisa criar espaços que formete o diálogo, a e até mesmo o debate para que os alunos, em todos os níveis, simulem e antecipem as dificuldades que poderão viver proximamente.

## A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA IMPORTÂNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO CTS

O termo reflexão vem encontrando notoriedade no campo educacional. Mas, o que significa reflexão? Segundo Ferreira (2011), refletir é fazer retroceder, desviar da direção inicial e causar reflexão. Ele amplia, ainda mais, a significação descrevendo como “ato de ou efeito de refletir ou ainda voltar a consciência do espírito, sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão. (Ferreira, 2011 p. 752)

Matos (1998) problematiza o conceito de reflexão, ressaltando que a Filosofia a considera como ato ou o processo por meio do qual o homem sopesa suas próprias operações. Ainda segundo ele, “são vários os sentidos historicamente atribuídos ao termo pelas diferentes filosofias e que de Aristóteles ao medievo a reflexão significará conhecimento que o intelecto tem de si mesmo. Já Locke (1978) conceitua a reflexão como “consciência e diz ser a segunda fonte donde o intelecto obtém suas ideias, na qual a primeira é a sensação”. E para Kant, a reflexão é a consciência da relação entre as representações dadas e as várias fontes de conhecimentos. (Matos 1998 p. 288).

Para Rodríguez (1995) “o conceito de reflexão está tão popularizado que é difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que não incluam, de uma ou outra forma, o relativo conceito como estruturador do programa” (p, 39) e para Gómez (1995) “reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências efetivas, interesses sociais e cenários políticos” ( Matos, 1998 p. 103)

Donald Schön, a partir dos anos 1990, apresentou a ideia de formar profissionais reflexivos. Esse conceito suscitou, rapidamente, interesse, não só no campo de formação de professores, como, também, na instrução de adultos, em trabalho social e na pedagogia universitária, como assinalou Tardif (2018). Isto posto, o conceito de reflexão, a partir de então, é utilizado com muita frequência pelos pesquisadores e formadores de professores. De acordo com Ibiapina (2008), é difícil encontrar referências sobre formação de professores que não incluam menções à importância dos processos reflexivos.

A literatura, em geral, aponta Dewey (1989) como precursor da abordagem reflexiva no campo da educação. No entanto, esse conceito ganhou notoriedade a partir dos trabalhos de D. Schon. Segundo Tardif (2008):

A partir dos anos 1990, em quase todas as reformas relacionadas à formação dos professores nos países anglo-saxões, latino-americanos e europeus, foi utilizada uma grande parte do aparelho conceitual schöniano sobre a reflexão, o profissional reflexivo, a reflexão-na-ação, a aprendizagem através da ação (TARDIF, 2008, p. 391).

Schön (1992) defende a formação profissional baseada na epistemologia da prática, no aprender fazendo, observando e imitando os mais experientes, pois, o conhecimento é adquirido quando refletimos sobre a ação. Ele ainda concebe reflexão como um ato individual do professor, tendo, portanto, como objetivo a transformação da prática no contexto imediato e restrito.

Dewey (1925) definiu a ação reflexiva como uma ação que implica consideração ativa e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, iluminada pelos motivos que a justificam e pelas consequências a que conduz. É, ainda, um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, pois envolve intuição e emoção. Também não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. Desta forma, a busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento.

Assim, neste trabalho, sem desconsiderar as contribuições de Schön e Dewey sobre a reflexão e o professor reflexivo, nos fundamentaremos na abordagem de Zeichner (1996) para tratarmos da reflexão. Seus estudos distinguem-se dos propostos por Schön, e mesmo de sua fonte inspiradora básica, Dewey, embora os considerem.

Zeichner e Liston (1996) trazem duas críticas ao trabalho de Schön. A primeira é que a reflexão não pode ser concebida como um ato individual, mas, sim, dialógica, considerada como prática social. E a segunda é que “Schön propõe a reflexão como parte de um trabalho, do ponto de vista interno, em que o professor e a professora analisam a posteriori a prática de sala de aula”. (p. 244)

Neste sentido, Já para Zeichner e Liston (1996) a reflexão é uma dimensão do trabalho pedagógico, mas para compreendê-la, aqueles que refletem precisam considerar as condições de produção do trabalho docente.

Conforme Zeichner (1993), o ensino reflexivo é aquele que orienta a atenção dos professores a ultrapassar o contexto sobre a própria prática e voltar-se, também, para o desenvolvimento dos estudantes e para o reconhecimento das condições em que essas práticas se situam, considerando, também, as dimensões políticas, culturais e, especialmente, as sociais. O autor sustenta que o ensino reflexivo precisa cooperar para que os educadores considerem as diferenças sociais, culturais, relações étnicas, condições econômicas, históricas e políticas, pois essas questões se imbricam com a promoção do saber escolar, elevando, deste modo, as chances de sucesso dos estudantes.

São característica do professor reflexivo:

- i. examinam, esboçam hipótese e tentam resolver os dilemas envolvido em sua prática de aula;
- ii. Estão alertas a respeito das questões e assume os valores que levam carregam para seu ensino;
- ii. Estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
- iv. Toma parte do desenvolvimento curricular e se envolve efetivamente para a sua mudança;
- v. Assume a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional;
- vii. Procura trabalhar em grupo pois é nesse espaço que vão se fortalecer para desenvolver os seus trabalhos. (Zeicner e Liston, 1996 p. 6)

Alarcão (2005) define o professor reflexivo descrevendo-o como um profissional que necessita saber quem é, e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ele ocupa na sociedade. A autora acrescenta, ainda, que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p. 177).

Dessa forma, Binatto (2015) assinala que as consequências sociais e políticas do trabalho docente são relevantes para o ensino reflexivo, pois, justificam a importância da percepção de que as alternativas de ação dos professores refletem opções políticas. Já Zeichner (1993, 2008) defende que a partir dessa percepção, os professores devem se empenhar em reduzir os efeitos nocivos das desigualdades presentes em nossas escolas e na sociedade como um todo.

A fim de estabelecer uma relação mais contundente sobre a relação da reflexão e os processos colaborativos na formação de professores e sua importância para uma Educação CTS apresentaremos a seguir algumas aproximações sobre a Formação reflexiva dos professores e a *Educação CTS*.

## APROXIMAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO REFLEXIVA E A EDUCAÇÃO CTS

Nas linhas que seguem temos como escopo de aproximar os referências da formação reflexiva Zeichner (1993; 1996) e a Educação CTS (Santos, 2007; 2008; Auler, 2007; Teixeira, 2023; Binatto 2015)

A formação reflexiva apresenta algumas características citadas por Binatto (2015) apud Zeichner (1993) como:

1. a reflexão volta-se tanto para prática quanto para questões externas, ou seja, seus estudantes e as condições sociais em que a prática está situada;
2. a formação reflexiva indica uma tendência democrática e emancipatória, ao considerar a importância das decisões dos professores e das dimensões sociais e políticas do ensino;
3. a reflexão é prática social, e, portanto, não individual, ela se faz tanto no compartilhar entre os professores e os conhecimentos produzidos pelas pesquisas desses, como pelo contato e pela apropriação crítica das pesquisas oriundas da academia (Binatto, 2015, p. 11).

(Teixeira, 2023) aponta como premissas da Educação CTS:

- i. Uma concepção de educação emancipadora, voltada para um projeto de formação de pessoas críticas em relação à sociedade excludente em que vivemos, considerando os mais variados aspectos; e que busquem, instrumentalizados pelo ensino e conhecimentos que recebem, alternativas para a transformação social.

ii. Conteúdos de ensino que articulem adequadamente aspectos da Ciência, Tecnologia e Sociedade, marcados pelo tratamento de temas sociais de interesse para os alunos e de relevância para toda a sociedade, em que os conteúdos científicos (conceitos, atitudes e habilidades) sejam instrumentos para a participação social e para subsidiar processos de tomada de decisão bem fundamentadas (p. 336).

Partindo das citações supracitadas percebemos pontos de entrelaçamentos entre a Formação Reflexiva dos professores e a Educação CTS como explicitaremos a seguir:

## IMPORTÂNCIA DAS DIMENSÕES SOCIAIS E POLÍTICAS

De acordo com Zeichner (1993), o ensino reflexivo deve contribuir para que os docentes considerem as diferenças sociais, culturais, relações étnicas, condições econômicas, históricas e políticas, pois essas questões relacionam-se diretamente com o acesso ao saber escolar e as chances de sucesso dos estudantes.

Binatto (2015) ressalta que as consequências sociais e políticas do trabalho docente são relevantes para o ensino reflexivo, pois justificam a importância da percepção de que as alternativas de ação dos professores refletem opções políticas. Dessa forma, Zeichner (1993, 2008) defende que a partir dessa percepção, os futuros professores devem se empenhar em reduzir os efeitos nocivos das desigualdades presentes em nossas escolas e na sociedade como um todo (p. 41).

Para Auler (2007), em síntese, os objetivos da educação CTS são promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com aspectos tecnológicos e sociais, discutir as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência-tecnologia (CT), bem como formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados, capazes de tomar decisões informadas e desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual.

A educação CTS considera que os aspectos sociais e políticos que envolvem a C&T são centrais para o ensino. Para Teixeira (2003) o contexto socioeconômico e a realidade social podem ser o ponto de partida e de chegada de uma abordagem de ensino CTS.

## TENDÊNCIA DEMOCRÁTICA E EMANCIPATÓRIA

A formação reflexiva incorpora a ideia do professor como construtor do saber. Eles podem se apropriar de forma crítica dos saberes e investigações já realizadas, ou mesmo, usar da capacidade para desenvolver suas próprias investigações (ZEICHNER, 1993, 2008). Uma das características chaves de um professor reflexivo é que ele toma parte do desenvolvimento curricular e se envolve, efetivamente, para a sua mudança.

A formação reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. Acrescenta ainda que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento, para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (Cochran-Smith & Lytle, 1993).

Nas premissas da Educação CTS estão presentes a tendência democrática e emancipatória. De acordo com Von Linsinger (2007), educar nessa perspectiva favorece a inclusão social, desde que forneça condições para a democratização de processos decisórios que envolvam a C&T.

Teixeira (2020), ao demarcar aspectos que são basilares para educação CTS destaca: “Uma concepção de educação emancipadora, voltada para um projeto de formação de pessoas críticas em relação à sociedade excludente em que vivemos, considerando os mais variados aspectos; e que busquem, instrumentalizados pelo ensino e conhecimentos que recebem, alternativas para a transformação social. (p. 21)

## PRÁTICA SOCIAL

A educação é uma prática social e histórica, concreta e intrinsecamente associada ao próprio processo de construção do humano. Conforme Zeichner (1993, 2008) a interação social permite a revisão e a ampliação da compreensão sobre nossas crenças e teorias práticas. Ele, ainda, afirma que a reflexão precisa ser desenvolvida de forma coletiva.

Quando realizada coletivamente, a reflexão possibilita a percepção de seus próprios limites e falhas, bem como a aprendizagem entre pares e o senso

de responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional. Ao passo que, individualmente, contribuiu para reforçar a ideia da docência como prática isolada e direciona o olhar do professor para a análise de seus fracassos, num entendimento de que os problemas que vivenciam em sala de aula estão desvinculados daqueles enfrentados pelos demais professores, pela estrutura escolar e sistemas educativos (ZEICHNER, 1993).

A Educação CTS coloca a prática social como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem. E ainda o defende uso de estratégias e recursos didáticos que permitam para criar atividades dinâmicas, dentro de uma atmosfera formativa marcada pela participação dos alunos e por métodos interativos e dialógicos de estudo, difusão e discussão de questões sociocientíficas. (Teixeira, 2020 p. 22).

## RELEVÂNCIA DOS ASPECTOS CONCEITUAIS

A teoria e a prática são intimamente relacionadas, primeira fornece os princípios e fundamentos, enquanto que a segunda é a aplicação desses conceitos no mundo real. A formação reflexiva é um movimento entre o pensar e o fazer.

A formação reflexiva é um processo contínuo, onde o professor pode fazer da sua formação uma fonte de reflexão e aprendizado. De acordo com Zeichner (2008) a reflexão docente vinculada à justiça social não significa dar atenção apenas aos aspectos políticos do ensino. Os conhecimentos conceituais e pedagógicos são indispensáveis à função docente.

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico, eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização).

A educação CTS possui como aspecto nuclear o uso de conteúdos de ensino que articulem, adequadamente, aspectos da Ciência, Tecnologia e Sociedade, marcados pelo tratamento de temas sociais de interesse para os alunos e de relevância para toda a sociedade, em que os conteúdos científicos (conceitos, atitudes e habilidades) sejam instrumentos para a participação social e para subsidiar processos de tomada de decisão bem fundamentadas (Teixeira, 2020, p. 22).

Martínez (2010) defende que a construção de uma sociedade democrática demanda que a população tenha conhecimentos básicos sobre o funcionamento de e sobre Ciência, além da definição social de critérios morais e éticos para compreender e avaliar as controvérsias de C&T presentes na atualidade.

Conforme explicitamos acima, a formação reflexiva dos professores se aproxima da Educação CTS e propicia uma ação educativa mais emancipadora e democrática, que valoriza os aspectos sociais e os conteúdos conceituais favorecendo, assim, a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. O quadro 01 aborda de forma sintética as aproximações entre esses dois referenciais.

**Quadro 01:** Aproximações formação reflexiva de professores e a Educação CTS

Aspectos que aproximam a Formação reflexiva e a Educação CTS	Formação reflexiva	Educação CTS
Importância das dimensões sociais e políticas.	Volta-se tanto para a prática; quanto para contexto exterior à sala de aula.	Aspectos sociais e políticos que envolvem a C&T são centrais para o ensino.
Tendência democrática e emancipatória	Defende que o professor possui competência de participar ativamente das decisões que envolve o ensino, das questões relacionadas como o seu fazer pedagógico e de ser produtor de conhecimento enquanto atua.	Incita uma cultura de participação, favorecendo a tomada de decisão e o envolvimento ativo da sociedade nas políticas científicas e tecnológicas.
Prática social	Acredita que a interação social corrobora para uma compreensão mais aclarada sobre as nossas crenças, teoria e práticas.	Oportuniza dialogicidade na problematização dos temas sociais e utiliza estratégias metodológicas no que estimula a participação dos alunos.
Valorização dos aspectos conceituais	Conhecimentos conceituais e pedagógicos são indispensáveis na prática educativa.	Considera que os conteúdos científicos (conceitos, atitudes e habilidades) sejam instrumentos para a participação social e para subsidiar processos de tomada de decisão bem fundamentadas.

**Fonte:** Criada pela autora fundamentada em Zeichner (1996; Binatto, 2015)

Ressaltamos que os aspectos apresentados no quadro 03 são basilares para a formação docente, em especial para aqueles da área de Educação em Ciências, cujas transformações científicas e tecnológicas são objeto direto de seu ensino.

Diante o contexto atual, torna-se imperioso que seja considerado não apenas a compreensão conceitual, mas também uma visão mais realista sobre a C&T, uma percepção de que o conhecimento é social e historicamente construído, logo não são neutros, mas permeado por interesses e relações econômicas e políticas. A adoção dessa visão precisa iniciar pelo professor e se estender aos seus alunos para que possa ser criada uma cultura de participação da sociedade, tal como propõe Auler e Bazzo (2001) nas decisões que envolvam C&T.

Binatto (2015) enfatiza que construção de uma prática de participação social precisa inserir os alunos em espaço de atuais de participação popular nas decisões que envolvem C&T (audiências públicas, fóruns de participação, conselhos participativos), como fomentar a proposição de meios para a criação de espaços mais democráticos.

Logo, muito além de defender o uso dos referenciais críticos da formação reflexiva de professores coligada aos pressupostos da Educação CTS. É fundamental ter uma compreensão clara dos objetivos, justificativas e consequências das ações e crenças que orientam os programas formativos e seus professores, seguida de uma análise ampla das condições sociais e políticas que permeiam o ensino e da problematização das condições de trabalho e formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu compreender que embora a Racionalidade Técnica seja o modelo mais utilizado no ensino de ciências, a racionalidade crítica vem ocupando espaço nas discussões e nas formações de professores. Constatamos que para um ensino de ciências pautado na Educação CTS, torna-se fundamental uma formação de professores ancorada na RC e na formação de profissionais reflexivos.

O ensino de ciências fundamentado na Educação CTS pode ser entendido como aquele cujo conteúdo científico é abordado no seu meio tecnológico e social, no qual os estudantes integram o conhecimento científico com a tecnologia e suas experiências cotidianas. Nessa abordagem, a ciência é estudada juntamente com a discussão de seus aspectos históricos, éticos, políticos e socioeconômicos. Seu objetivo central é promover a educação científica e tecnológica, auxiliando o alunado a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre questões de C & T na sociedade, além de torná-lo capaz de atuar na solução de problemas.

Em suma, entendemos que os objetivos propostos para um ensino de ciências relevante para os estudantes e que fomente a alfabetização científica, contribua para promoção da cidadania, com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos enquanto partícipes da sociedade, mais capacitados para lidar com as implicações sociais da utilização da C & T.

## REFERÊNCIAS

AULER, D.; BAZZO, W. A. **Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro.** *Ciência& Educação*, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/01.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2013.

BINATTO, PRISCILA FRANCO; CHAPANI, Daisi Teresinha e DUARTE, Ana Cristina Santos. **Formação Reflexiva de Professores de Ciências e Enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade: Possíveis Aproximações.** *ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.8, n.1, p.131-152, maio 2015 ISSN 1982-5153

CARR, W. KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research.** London: The Falmer Press, 1986.

CEREZO, J. A. L. **Ciência, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos.** *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 18, p. 1-25, 1998.

FERRAZ, L. N. D. C. V. **Metodologia do ensino das Ciências: concepção e avaliação de uma acção de formação contínua para professores numa perspectiva CTS.** 2009. 662f. Tese de Doutorado. Universidade do Minho: Portugal, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimento.** \_Brasília: Libero Livro Editora, 2008.  
LUDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa.** *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 74, abril/2001.

MATOS, Janot Cornélio in. PEREIRA, Eisabete M. de A (Org) et al. **Cartografia do trabalho docente.** \_Campinas, SP: Mercado das letras; Associação de leitura do Brasil-AL, 1998

MARTÍNEZ, L. P. F.; LOZANO, D. L. P. **La emergencia de las cuestiones socio-científicas en el enfoque CTSA.** Góndola. v. 8, n. 01, p. 22-35, 2013.

OSORIO, C. **La educación científica y tecnológica desde el enfoque en Ciencia, Tecnología y Sociedad: aproximaciones y experiencias para la educación secundaria.** Revista Iberoamericana de educación, n. 28, p. 61-82, 2002.

PEREIRA, Diniz Emílio Júlio. **Da Racionalidade Técnica a Racionalidade Crítica: Formação docente e transformação social** in. Perspectiva em Diálogo: Revista Educação e Sociedade., Naviraí, V.01, p. 34-42, jan-jun.2014.

PEREIRA, Eisabete M. de A (Org) et al. **Cartografia do trabalho docente.** \_ Campinas, SP: Mercado das letras; Associação de leitura do Brasil-AL, 1998

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, N. A. M.; MATOS, E. A. S. A. e BAZZO, W. A. Refletindo acerca da ciência, tecnologia e sociedade: enfocando o ensino médio. Revista Iberoamericana de Educación, n. 44, maio/agosto 2007.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-TS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira.** *Ensaio: pesquisa em educação em ciências*, v. 2, n. 2, 2000.

SANTOS, W.L.P.; AULER, D. (orgs.) CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2011.

SCHÖN, D. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos.** In: **Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo. Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. MOSCOVO, Javier. **A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites.** Cadernos de pesquisa. V 48 n.168 p. 388-411 abr/jun.2018

TEIXEIRA, P. M. M. **A Educação Científica sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do movimento CTS no ensino de Ciências.** Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.049

# EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Kelyane Barboza de Abreu<sup>1</sup>  
Denilson Menezes de Jesus<sup>2</sup>  
Fabiana Monteiro Maia<sup>3</sup>  
Mariana de Brito Maia<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente artigo é um recorte de um Projeto de Extensão do Mestrado profissional em Matemática – ProfMat. Temos por objetivo apresentar e discutir algumas contribuições da extensão universitária na formação continuada de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais, a partir das experiências vivenciadas ao longo do projeto PROEXT – PG - UFERSA<sup>5</sup>, financiado pela CAPES e com duração de três anos. O projeto é elaborado por um grupo de professores e alunos da UFERSA, UERN e UFRN com o intuito de construir um roteiro de trabalho para o desenvolvimento do pensamento matemático dos professores da educação básica, baseado na Neurociência. Foi realizado inicialmente um levantamento a respeito do IDEB para seleção das primeiras escolas atendidas no município de Mossoró. Em seguida, iniciou-se a formação dos professores e alunos integrantes da equipe do

1 Docente de Matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, kelyane.abreu@ufersa.edu.br;

2 Docente de Matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, denilson.menezes@ufersa.edu.br;

3 Mestranda do PROFMAT da Universidade Federal do Semiárido – UFERSA – RN, Professora de Educação Básica do Estado do Ceará, fabiana.maia@alunos.ufersa.edu.br;

4 Docente de Matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, denilson.menezes@ufersa.edu.br;

5 Artigo resultado do projeto PROEXT-PG - UFERSA, financiado pela CAPES;

projeto com uma Neurocientista, na expectativa de obter ferramentas para construção desses roteiros formativos. Posteriormente, foi feita a visita in loco das escolas para logo após dar-se início às formações. Como fundamentação teórica foi usada a Pesquisa de Desenvolvimento, passando pelas etapas de construção, aplicação e avaliação do produto educacional. Dentre os principais resultados, espera-se fortalecer a ponte entre a Universidade e a comunidade, além de observar mudanças significativas na relação dos professores com a disciplina de Matemática.

**Palavras-chave:** Formação continuada, Neurociência, Ensino e aprendizagem de Matemática.

## INTRODUÇÃO

A extensão universitária juntamente com a pesquisa e o ensino formam o tripé no qual a universidade se consolida. Não obstante a isso, temos na extensão uma forma de fortalecer o vínculo universidade-sociedade, que é imprescindível, sobretudo, nos dias atuais, onde temos tantas falsas alegações sobre o que acontece dentro dos muros das nossas instituições, sendo usadas como catapultas políticas por alguns.

Diante da necessidade de nos mostrar presentes enquanto instituição, atuantes na solução de problemas sociais que afligem nosso país, a extensão universitária surge como ferramenta indispensável, uma ponte que transcende muros e nos faz dialogar com diferentes esferas na busca de melhores condições sociais, por meio da democratização do espaço universitário e da socialização de saberes.

Em 2018, tivemos a publicação da RESOLUÇÃO/CNE Nº 7, DE 18 de dezembro de 2018 que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, neste documento define-se

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 1)

Além disso, se estabelece a obrigatoriedade da extensão como componente curricular dos cursos de graduação. Diante disso, as instituições de fomento à pesquisa têm implementado políticas de financiamento de projetos que possam contribuir para o fortalecimento do vínculo pesquisa-ensino-extensão.

Uma dessas ações é o Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG), um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) voltado para Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas sem fins lucrativos, vinculadas ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, que visa contribuir para a consolidação da tríade ensino-pesquisa-extensão, por meio do fortalecimento das atividades de extensão no âmbito da pós-graduação.

Em nossa instituição o programa PROEXT-PG contemplou cinco projetos de extensão, que se atrelam a uma ação maior intitulada A Saúde Única voltada ao Desenvolvimento Sustentável no Semiárido do Nordeste do Brasil: Ações e Perspectivas no Ambiente Escolar. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Matemática, o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), temos como objetivo geral construir um roteiro para formação continuada de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais visando desenvolvimento do pensamento matemático, e consequente melhora da, muitas vezes difícil, relação entre esses professores e ensino de matemática.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador que mede a qualidade da educação básica no Brasil. Este indicador é composto pelas médias de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo índice de rendimento obtido a partir do Censo Escolar. O estado do Rio Grande do Norte, embora tenha avançado na última edição, figura como um dos últimos colocados em termos do Ideb, ficando à frente apenas do Pará e do Amapá. Quando trazemos para o contexto local, temos uma pequena melhora, já que a cidade está ligeiramente acima da média do estado, mas ainda muito longe do ideal. Quando falamos de Matemática a situação é mais crítica ainda, o percentual de estudantes com nível de aprendizado considerado adequado para o nível de ensino era de 15% em 2019 e caiu para 12% em 2021.

Diante do exposto, voltamos nosso olhar para a formação dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Sobre isso, Bekdemir (2010), Kaskens et al. (2020), Apud Santos (2021), trazem

As experiências negativas em relação à matemática vivenciadas por professores em seus anos escolares (BEKDEMIR, 2010), a pouca competência e conhecimento de conceitos matemáticos desses professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil (KASKENS et al., 2020), contribuem para o desenvolvimento ou manutenção de ansiedade à matemática, insegurança e crenças nesses profissionais. (BEKDEMIR, 2010, KASKENS ET AL., 2020, APUD SANTOS, 2021, p.31)

Além disso, “Professores com ansiedade matemática também moldam os estereótipos de seus alunos, e, assim, induzem os prejuízos desses estereótipos.” (BORBA COLEN FRANÇA, DORNELES, 2021, p. 137).

Quando levamos em consideração as questões atreladas a ansiedade matemática dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais e quais

as possibilidades, a partir da literatura, de planos de ação para combater essas questões nos deparamos com a pesquisa de Altintas, Sidekli e Yorulmaz (2017), que afirmam que à medida que o Pensamento Matemático se desenvolve a ansiedade matemática desses professores tende a diminuir que resultará em um maior aprendizado por parte dos seus alunos.

Assim, nossa abordagem de formação continuada tem foco no desenvolvimento do pensamento matemático. Apoiados na metodologia da Pesquisa de Desenvolvimento, estamos desenhando, e conforme as primeiras aplicações, aprimorando um modelo de formação, que tem por objetivo colaborar com o desenvolvimento do pensamento matemático e posterior diminuição da ansiedade matemática em professores que ensinam matemática nos anos iniciais em três escolas do município de Mossoró-RN. O roteiro formativo construído se baseia nos estudos de A. RIBEIRO, M. RIBEIRO e E. LAUTENSCHLAGER.

Este capítulo é um recorte de um projeto em andamento, ainda assim, esperamos contribuir aqui com o entendimento de como a extensão universitária pode ser uma grande aliada à formação continuada de professores, tão necessária nos dias de hoje. Além de ressaltarmos a urgente necessidade de nós, enquanto instituição de ensino superior, estreitarmos nossa relação com a comunidade.

## METODOLOGIA

A **Pesquisa de Desenvolvimento** (PD) foi o procedimento metodológico escolhido para a elaboração e teste do produto educacional no projeto de extensão do Mestrado Profissional em Matemática – Profmat. Ela direcionou todo o processo, permitindo que fizéssemos ajustes e melhorias ao longo das atividades, com o objetivo de promover mudanças na relação entre os professores com a Matemática. Essa seleção se justifica pela natureza prática e aplicada da PD, que objetiva criar e avaliar inovações em contextos educacionais específicos. O termo “pesquisa de desenvolvimento” é usado aqui como tradução para a língua portuguesa de design-based research, pela qual, na língua inglesa, também aparece como design research, design experiments, designs studies ou development/developmental research (VANDEN AKKER et al., 2006; MATTA, SILVA; BOAVENTURA, 2014).

A PD, tem suas raízes em contribuições de vários teóricos ao longo do tempo. Dentre eles, John Dewey, um dos pioneiros, que em 1922, publicou o

ensaio “Education as Engineering”, que propunha que os estudos em educação deveriam ser direcionados para o desenvolvimento de soluções aplicáveis às práticas educacionais.

Plomp é um dos autores que sistematizou e discutiu essa metodologia em sua obra, a definição proposta por Plomp (2009) para a pesquisa de desenvolvimento educacional é dada por:

Pesquisa de desenvolvimento educacional é percebida como o estudo sistemático do delineamento, desenvolvimento e avaliação de intervenções educacionais – tais como programas, estratégias e materiais de ensino e aprendizagem, produtos e sistemas – como soluções a problemas identificados, as quais objetivam avançar nosso conhecimento sobre as características destas intervenções e processos para o delineamento e desenvolvimento de soluções. (PLOMP, 2009, p. 9)

Essa abordagem de pesquisa envolve o delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para resolver problemas educacionais, buscando gerar princípios de desenvolvimento a partir das observações durante o processo de pesquisa. Em relação ao projeto PROEXT – PG – UFERSA, a PD possibilitou além do desenvolvimento de um roteiro de trabalho, a contribuição para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais, uma necessidade presente na educação básica brasileira.

Esperamos que por meio dessa abordagem, os educadores possam desenvolver uma relação mais positiva e proativa com a disciplina de Matemática, gerando um ensino de maior qualidade e uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

O projeto de extensão está sendo desenvolvido em quatro etapas principais: 1) levantamento de dados, 2) formação dos professores do projeto, 3) formação dos professores dos anos iniciais, e 4) análise dos resultados. Inicialmente, realizamos um levantamento sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma ferramenta que possibilita o monitoramento da qualidade da educação, para a identificação das escolas prioritárias na cidade de Mossoró-RN. A escolha das escolas teve um processo pautado em dados objetivos e nas necessidades do contexto educacional local. No contexto do projeto ProExt - PG - UFERSA foram selecionadas 24 escolas, dentre as quais o nosso grupo escolheu 9 para trabalhar ao longo dos três anos. No primeiro ano do projeto, consideramos aplicar a formação em três escolas: a escola com pior

IDEB, Escola Municipal Professor Antônio Amorim, a de melhor IDEB, Escola Municipal Professor Francisco Morais Filho, e uma terceira cujo índice do IDEB era mediano. Posteriormente, houve o processo de formação dos formadores do projeto, focando na construção de roteiros formativos que desenvolvessem o pensamento matemático. Cantoral *et al.* (2005, p. 20), afirmam que o desenvolvimento do pensamento matemático permite a expansão de “processos avançados de pensamento, como abstração, justificação, visualização, estimação e raciocínio a partir de hipóteses”.

Foram organizadas uma série de oficinas que contaram com a participação de especialistas nas áreas de Educação Matemática e Neurociência, visando a formação dos professores da UFERSA e UERN, estes ficariam responsáveis pela elaboração e processo formativo dos roteiros de trabalhos dos professores da educação básica. Entre os convidados especialistas, destacam-se Alessandro Jacques Ribeiro, cuja experiência em Educação Matemática foi de grande relevância para a construção de uma base teórica sólida, e Etienne Lautenschlager, que trouxe insights importantes sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da Matemática.

A capacitação de professores dos anos iniciais das escolas selecionadas, está acontecendo por meio de encontros presenciais mensais e estamos utilizando materiais didáticos desenvolvidos, para construir um roteiro de trabalho que favoreça o desenvolvimento do pensamento matemático. Segundo o matemático inglês Keith Devlin (2019), uma das principais questões que os professores de matemática enfrentam atualmente é como ensinar os alunos a se tornarem pensadores matemáticos eficazes.

Para D’ambrosio (1993), precisamos ficar atentos, pois um ambiente que favorece a aprendizagem da matemática, deve priorizar momentos que instiguem a curiosidade matemática, conduzindo a espaços de exploração, comunicação e estudo das aplicações e relações da matemática com outras áreas de conhecimento. Buscamos com as oficinas ministradas, consolidar uma prática de ensino e aprendizagem rica em possibilidades e pretendemos na última etapa do projeto, aplicar um questionário com as escolas selecionadas, onde iremos coletar feedbacks para avaliar a eficácia do projeto e realizar futuras adaptações para as próximas edições.

As contribuições advindas da formação com os professores do projeto ajudaram a moldar a abordagem pedagógica adotada para a capacitação dos professores que atuam nos Anos Iniciais, esta foi estruturada em etapas:

1. **Teórica:** Nesta etapa, os participantes exploraram estratégias de ensino metodológicas que estimulam o maior engajamento dos estudantes, desenvolvimento do raciocínio matemático, da cooperação e comunicação.
2. **Prática:** A etapa prática consistiu em resolver tarefas matemáticas, onde os professores tiveram a oportunidade de aplicar os conceitos discutidos e receber feedback imediato. Esse momento permitiu uma troca de experiências e aprimoramento das metodologias de ensino dos participantes.
3. **Avaliação e Reflexão:** Ao finalizarmos as oficinas, aplicaremos um questionário para sondar os possíveis efeitos resultantes do projeto, por meio desses feedbacks avaliaremos o impacto das formações nos trabalhos desses educadores e, conseqüentemente, nas abordagens aplicadas, o que nos permitirá fazer os possíveis ajustes e melhorias nos materiais, garantindo que eles atendam às necessidades reais dos professores.

Os participantes já relatam mudanças significativas na relação com a Matemática ao longo do projeto, ressaltando a relevância da formação continuada. Uma publicação da United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Unesco) defende que uma formação de professores eficaz “demanda uma visão holística, que equilibre conhecimento de conteúdo com habilidades pedagógicas, experiências práticas e suporte in loco” (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO, 2016, p. 4).

O projeto não se restringe apenas aos professores, mas incluiu também alunos do Mestrado Profissional em Matemática (Profmat), que atuaram como facilitadores nas formações. Tal estratégia tem contribuído para o fortalecimento do vínculo entre a universidade e a comunidade escolar, estimulando um ambiente de aprendizado mútuo e colaborativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, será apresentado um recorte de uma das oficinas realizadas no âmbito do Projeto de Extensão do PROFMAT. A oficina abordou os sentidos da adição e suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento mate-

mático dos professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais. Embora o projeto contemple outras formações que ainda serão implementadas, aqui destacamos os resultados e discussões referentes à oficina já realizada e analisada. Esses resultados serão esquematizados em categorias analíticas, organizando os dados encontrados de forma a facilitar a interpretação.

A oficina foi realizada na UFERSA, com a participação de 25 professores de três escolas da rede municipal, utilizando uma abordagem prática e teórica baseada no livro do professor Miguel Ribeiro: *Abordagens matematicamente potentes para desenvolver o entendimento dos sentidos da adição* (RIBEIRO, 2020), promovendo um ambiente de troca de experiências e discussão sobre práticas pedagógicas.

## CATEGORIAS DA ANÁLISE

Os resultados da oficina foram organizados em três categorias principais:

- 1. Compreensão Inicial dos Sentidos da Adição:** Refere-se ao nível de entendimento dos professores antes da oficina.
- 2. Evolução Durante a Oficina:** Trata do progresso feito ao longo das atividades e discussões.
- 3. Aplicação Intencional dos Sentidos da Adição:** Avalia como os professores planejam aplicar os novos conhecimentos em sala de aula.

Essas categorias serão analisadas com base em achados empíricos, como observações qualitativas durante a oficina e feedback das participantes.

## COMPREENSÃO INICIAL DOS SENTIDOS DA ADIÇÃO

Antes do início das atividades, os professores foram questionados sobre o que significa “adicionar”. A pergunta veio com a seguinte instrução: “Imagine que você está na rua e alguém lhe pergunta: O que é adicionar? O que você responderia? Mas não podemos esquecer que estamos na rua e, portanto, não pretendemos ensinar essa pessoa”. As respostas, coletadas em cartolinas, revelaram que a maioria dos participantes estava familiarizada com o sentido de “acrescentar”, mas poucas conseguiam identificar o sentido de “juntar”. Essa

compreensão inicial foi mapeada como um ponto de partida para o desenvolvimento da oficina.

## EVOLUÇÃO DURANTE A OFICINA

Na sequência, foi proposta uma tarefa envolvendo a expressão numérica  $9+14$ , onde os professores deveriam determinar o resultado utilizando pelo menos dois raciocínios distintos e, em seguida, criar problemas matemáticos com essa operação. A discussão que se seguiu focou na análise dos problemas formulados, onde os professores foram questionados sobre a correspondência matemática entre os problemas e a expressão  $9+14$ , e se os problemas formulados eram matematicamente distintos.

Durante essa fase, foi perceptível o progresso dos professores em compreender os dois sentidos da adição. Elas foram incentivadas a refletir sobre a diferença entre “acrescentar” e “juntar” e, após as atividades práticas e os questionamentos contínuos, demonstraram maior capacidade de distinguir esses sentidos.

Essa análise revelou que, enquanto alguns professores conseguiram distinguir claramente os diferentes sentidos da adição (acrescentar e juntar), outros ainda apresentavam dificuldades. Para reforçar essa distinção, três problemas foram apresentados, todos envolvendo a operação  $9+14$ , mas com contextos diferentes:

- Problema 1: na caixa amarela havia 9 brinquedos e a professora colocou mais 14 brinquedos dentro da caixa. Quantos brinquedos estão agora na caixa?
- Problema 2: No aquário da sala havia 14 peixinhos. A Renata no seu aniversário trouxe mais 9 peixinhos para o aquário. Quantos peixinhos há agora no aquário?
- Problema 3: Thiago levou 9 brinquedos para a escola e a Ana levou 14 brinquedos. Foram brincar os dois e colocaram todos os seus brinquedos em uma única caixa. Quantos brinquedos tem na caixa?

Nos Problemas 1 e 2, o sentido da adição empregado é o de acrescentar, embora, no Problema 2, a expressão  $14+9$  seja usada para resolvê-lo em vez de  $9+14$ . Já no Problema 3, o sentido utilizado é o de juntar.

Os professores foram então incentivados a refletir sobre a natureza matemática desses problemas, discutindo se os contextos e a ordem dos números tornavam os problemas matematicamente distintos.

- Serão estes três problemas distintos?
- Será que o fato de envolverem contextos distintos leva a que sejam matematicamente distintos?
- Será que termos “pessoas” diferentes envolvidas faz com que os problemas sejam matematicamente distintos?
- Como poderemos representar a situação presente em cada um dos problemas? Envolvem representações distintas ou do mesmo tipo?

Após essa discussão, os conceitos de “acrescentar” e “juntar” foram formalizados:

- **Acrescentar:** Quando o contexto nos permite dizer que há somente um conjunto envolvido e ocorre o acréscimo de novos elementos aos elementos existentes nesse conjunto, aumentando a sua cardinalidade;
- **Juntar:** Quando o contexto envolve dois conjuntos distintos que se vão reunir e formar um terceiro conjunto. A quantidade de elementos do conjunto resultante corresponde à adição da quantidade de elementos de cada um dos conjuntos iniciais.

Os professores foram então convidados a revisar os problemas que haviam criado inicialmente e a identificar o sentido da adição envolvido em cada um deles. Caso algum problema não se encaixasse, elas foram instruídas a reformular ou criar novos problemas, de forma a cobrir ambos os sentidos da adição. Foram dadas as seguintes instruções:

- Para cada um dos problemas que vocês formularam, identifiquem qual sentido da adição foi utilizado.
- Caso não haja um problema que se encaixe em um dos sentidos, reformulem ou criem novos problemas que cubram todos os sentidos.
- Efetuando uma representação pictórica (desenho) de cada um dos raciocínios matemáticos envolvidos na resolução, serão essas representações equivalentes?

Com essa tarefa, que foi designada para ser realizada em casa, os professores tiveram a oportunidade de revisitar os problemas que haviam formulado no início da oficina e corrigi-los à luz dos novos conhecimentos adquiridos sobre os sentidos da adição. Agora, com uma compreensão mais clara, elas foram capazes de ajustar e aprimorar os problemas, aplicando de forma consciente os diferentes sentidos discutidos durante a formação.

## APLICAÇÃO INTENCIONAL DOS SENTIDOS DA ADIÇÃO

Ao final da oficina, os professores expressaram empolgação em aplicar os novos conhecimentos em suas aulas. Eles passaram a entender a importância de utilizar os diferentes sentidos da adição de forma intencional, adaptando a operação ao contexto dos problemas trabalhados com os alunos. Essa nova compreensão está diretamente alinhada com as diretrizes da BNCC, onde o uso dos sentidos da adição aparecem explicitamente nas habilidades EF01MA08, EF02MA06 e EF03MA06 (BRASIL, 2018, p. 283, 287).

Os professores agora se sentem preparados para utilizar, de forma planejada, os dois sentidos da adição – “acrescentar” e “juntar” – enriquecendo o processo de ensino e promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa para seus alunos.

## DISCUSSÃO

Os achados empíricos demonstram que a oficina teve um impacto direto na compreensão e aplicação dos conceitos matemáticos pelas pedagogas. Os resultados estão em consonância com a literatura, que afirma que a formação continuada de professores, focada no desenvolvimento do pensamento matemático, pode transformar significativamente suas práticas pedagógicas (Altintas, Sidekli e Yorulmaz, 2017).

Através da análise dos dados, foi possível observar que a maioria dos professores havia limitado seu uso da adição ao sentido de “acrescentar”, não explorando o sentido de “juntar”.

Após as atividades e as discussões, todos foram capazes de reconhecer a importância dos dois sentidos e relataram que esses novos conhecimentos seriam aplicados de forma intencional em suas práticas diárias. A prática de

questionamento e feedback contínuo ao longo da formação foi essencial para promover esse desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma época marcada por inúmeros transtornos mentais e esses são causados por diversos fatores. Dentro do nosso contexto, ao considerar a ansiedade matemática, ela é tratada como um tipo de ansiedade geral. Esse tipo de ansiedade tem como um dos seus sintomas, o sentimento de tensão, que interfere na manipulação com os números e resolução de problemas matemáticos. Segundo Greenwood (1984) apud Bekdemir (2010, p. 312) uma das causas da ansiedade matemática é a metodologia utilizada pelos professores que não incentivam o pensamento criativo e uma compreensão profunda dos conceitos e significados. Quando um estudante tem ansiedade matemática, ele carrega essa ansiedade para os anos escolares mais avançados e posteriormente para o ensino superior. Professores e em particular, professores dos Anos iniciais, que sofrem de ansiedade matemática tendem a transferir essa ansiedade para os alunos (Wood, 1988, apud Bekdemir 2010, p. 313). Assim, podemos observar que um ciclo de ansiedade matemática se forma. É urgente quebrar esse ciclo e o ProExt – PG - UFERSA se une nessa direção.

O presente artigo teve como objetivo destacar a importância da extensão universitária como uma ferramenta na formação dos professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais com no foco no desenvolvimento do pensamento matemático. O ProExt – PG - UFERSA tem se mostrado um projeto de extensão extremamente importante na busca do fortalecimento da conexão entre universidade e comunidade. Segundo Pinheiro e Narciso (2022),

a extensão universitária além de ser de suma importância para o desenvolvimento pessoal/profissional, esta traz consigo outros benefícios que abrangem a sociedade em geral, como o estímulo à pesquisas, ampliação do acesso à educação, democratização do conhecimento, criação de novos horizontes de difusão do conhecimento e também a democratização do ensino superior, visto que esta leva a universidade para mais próximo da sociedade, tornando-se um meio de orientação e incentivo para a admissão destes no ensino superior. (PINHEIRO E NARCISO, 2022, p. 65)

Nesse primeiro ano de ProExt – PG - UFERSA, além da formação para os formadores, tivemos um encontro para diagnóstico de crenças com os profes-

sores dos anos iniciais e aplicamos duas formações; a primeira teve como foco o desenvolvimento do pensamento matemático no que tange as Grandezas e Medidas e a segunda, cuja discussão tratamos parcialmente na seção anterior, abordou o conceito de Campos Aditivos e Multiplicativos. Ao longo das formações foi possível observar uma mudança significativa na forma como os docentes se relacionam com o ensino da Matemática. Esse progresso é reflexo dos métodos aplicados dentro da formação e na participação efetiva dos professores formadores na construção dos roteiros formativos. A formação aplicada, focada no desenvolvimento do pensamento matemático, tem o potencial de reduzir a ansiedade matemática, um desafio frequentemente enfrentado pelos professores, e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino dessa disciplina fundamental. Para concluir esse primeiro ano formativo, pretendemos oferecer ainda duas formações, uma sobre o desenvolvimento do pensamento geométrico e outra sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico.

Ao longo desses primeiros encontros destacamos como maior desafio a adequação dos cronogramas formativos ao cotidiano escolar. A dificuldade de conciliar a agenda escolar com as atividades formativas em encontros mensais, impôs a necessidade de flexibilização do cronograma e adaptação das metodologias, sem comprometer a qualidade do processo. Nesse processo foi extremamente importante contar com a colaboração dos professores para melhor ajustar os dias e horários.

Além dos ganhos já mencionados, o projeto de extensão trouxe outros resultados significativos, como a criação do grupo de pesquisa PotiMat - Grupo Potiguar de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Formação Docente, fruto da imersão dos professores envolvidos, que expressaram o desejo de continuar os estudos sobre o processo de formação de professores dos anos iniciais. As reuniões começaram em setembro/2024 e acontecem com periodicidade quinzenal. Outro marco relevante foi a apresentação do trabalho “A formação do formador de professores que ensinam matemática: as oportunidades de aprendizagem de um grupo de formadores de professores no Semiárido Potiguar”, no IV Workshop do Grupo de Pesquisa ForMatE, cujo objetivo foi apresentar uma breve discussão acerca das oportunidades de aprendizagem do formador de professores, como se constituem e como podemos promovê-las.

Esperamos que, com a continuação do projeto, possamos expandir as formações para um número maior de escolas no município de Mossoró e regiões circunvizinhas, além de incluir novos roteiros formativos. É uma ideia do nosso

grupo de pesquisa PotiMat, incluir também formações que tratem o pensamento probabilístico e estatístico. Esperamos que essas mudanças possam impactar positivamente o ensino aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática.

## REFERÊNCIAS

ALTINTAS, S.; SIDEKLI, S.; YORULMAZ, A. **Investigation of the Effects of Mathematical Thinking States of Form Teachers on Their Mathematics Teaching Anxieties.** *European Journal of Educational Research*, v. 6, n. 4, p. 485-493, 2017.

BARBOSA, J. C.; OLIVEIRA, A. M. P. **Por que a pesquisa de desenvolvimento na Educação Matemática? Perspectivas da Educação Matemática.** *Mato Grosso do Sul*, v. 8, n. 18, p. 526- 546-19, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php /pedmat/article/view /1462/969>>. Acesso em: 15 de outubro de 2024.

BEKDEMIR, M. **The pre-service teachers' mathematics anxiety related to depth of negative experiences in mathematics classroom while they were students.** *Educational Studies in Mathematics*, v. 75, n. 3, p. 311-328, 2010.

BORBA COLEN FRANÇA, A. L.; DORNELES, B. **Ansiedade Matemática em Professores Brasileiros: retratos iniciais da literatura.** *Educação Matemática em Revista*, v. 26, n. 73, p. 132 - 150, 30 dez. 2021.

BRADY, P; BOWD, A. Mathematics anxiety, prior experience and confidence to teach mathematics among preservice education students. *Teachers and Teaching*. 11(1), 37–46, 2005. BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2665>>. Acesso em: 08 de outubro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CANTORAL, R. et al. **Desarrollo del pensamiento matemático.** México: Trillas/ITESM, Universidad Virtual, 2005.

D'AMBROSIO, B. S. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 35-41, 1993.

DÖRR, R. C., NEVES, R. da S. P., & RIBEIRO, A. J. **Tarefas Matemáticas na Formação Continuada de Professores: Investigando a Construção e o Desenvolvimento de uma Tarefa Exploratória**. *Perspectivas Da Educação Matemática*, 16(42), 1–27. 2023. Disponível em: < <https://doi.org/10.46312/pem.v16i42.18819>>. Acesso em: 08 de outubro de 2024.

GREENWOOD, J. **My anxieties about math anxiety**. *Mathematics Teacher*, 77, 662–663, 1984.

LUTAIF BIANCHINI, B.; LOUREIRO DE LIMA, G (orgs.). **O pensamento matemático e os diferentes modos de pensar que o constituem**. 3 ed. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2023.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. **Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI**. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul/dez. 2014.

PINHEIRO, J. V; NARCISO, C. S; **A importância da inserção de atividades de extensão universitária para o desenvolvimento profissional**. *Revista Extensão & Sociedade* | v. 14; n. 2 | Ano: 2022.2 | ISSN: 2178-6054 jun./nov., 2022.

PLOMP, T. Educational design research: An introduction. In: PLOMP, T.; NIEVEEN, N. (Ed.). **An Introduction to Educational Design Research**. *Enschede: SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development*, 2009. p. 9-35.

RIBEIRO, Miguel. **Coleção CIEspMat: formação: abordagens matematicamente potentes para desenvolver o entendimento dos sentidos da adição**. 1. ed. Campinas, SP: Carlos Ribeiro, 2021.

SANTOS, D. E. L. dos. **Relações entre vivências negativas, ansiedade matemática e procrastinação em estudantes de pedagogia** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **A review of evaluative evidence on teacher policy**. *Evaluation Insights 4*. Paris: IOS Evaluation Office-Unesco, 2016.

VAN DEN AKKER, J.; GRAVEMEIJER, K.; MCKENNEY, S; NIEVEEN, N. (Ed.).  
**Educational design research.** London: Routledge, 2006. 163 p.

WOOD, E. F. **Mathematics anxiety and elementary teachers: What does research tell us?** *For Learning of Mathematics*, 8(1), 8–13, 1988.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.050

## JORNADA DE APRENDIZAGEM: MUSEU, UM ESPAÇO NÃO FORMAL DE EDUCAÇÃO

Edneide Maria Ferreira da Silva<sup>1</sup>  
Claudiana Beserra de Moura<sup>2</sup>  
Maria Aparecida de Barros Gonçalves<sup>3</sup>  
Fabrícia de Castro Silva<sup>4</sup>

### RESUMO

Pesquisas comprovam que os museus, enquanto espaços não formais de educação, vêm ao longo dos últimos anos se destacando por romper com as propostas usuais das salas de aula tradicionais, além de oferecerem oportunidade de imersão e reflexão, tanto para professores quanto aos alunos. A partir desse entendimento, o presente estudo objetiva analisar a experiência de uma aula de campo realizada no Museu do Homem Americano, com ênfase na importância e contribuições desse tipo de abordagem na formação de professores de Ciências. Para tanto, a abordagem metodológica utilizada foi de natureza qualitativa e relato de experiência uma vez que a pesquisa descreve a percepção de licenciandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza (LEDOC, CN), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que participaram de atividades interativas relacionadas à história, química e geografia e responderam a um questionário via *Google Forms*. Os resultados indicaram que a visita ao museu despertou curiosidade, reflexões e interesse nos participantes, promovendo compreensão mais contextualizada dos conteúdos acadêmicos. As reflexões ressaltam a importância dos museus, enquanto

1 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza (LEDOC, CN) da Universidade Federal (UFPI), *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barro (CSHNB). E-mail: ed.mfs@ufpi.edu.br

2 Graduada do Curso de LEDOC, CN da UFPI, CSHNB.

3 Graduada do Curso de LEDOC, CN da UFPI, CSHNB. E-mail: aparecidabarrosgoncalves1234@gmail.com

4 Professora Doutora orientadora do Curso LEDOC, CN da UFPI, CSHNB. E-mail: fabriciacastro@ufpi.edu.br

espaços não formais de educação na formação de sujeitos críticos e participativos, bem como na formação docente. Portanto, conclui-se que os museus se configuraram como ambientes flexíveis e dinâmicos que corroboram significativamente para a formação acadêmica e pessoal dos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Ademais, essa experiência demonstrou a necessidade de integrar visitas a museus na prática educativa, valorizando-os como promotores de conhecimento e cultura.

**Palavras-chave:** Imersão. Formação de professores. Espaços não formais de ensino. Estratégias de ensino.

## INTRODUÇÃO

A educação tem vivenciado significativa transformação impulsionada por abordagens pedagógicas inovadoras. Entre essas abordagens, destacam-se os museus enquanto espaços não formais de educação que têm desafiado e complementado as tradicionais salas de aula. Essas instituições culturais proporcionam um ambiente único onde a aprendizagem transcende os métodos convencionais, permitindo uma maior interação, imersão e reflexão por parte de professores e alunos. A crescente valorização dos museus na educação contemporânea evidencia um movimento em direção a práticas educacionais mais dinâmicas e interativas (Rabello e Sthefane, 2016).

Os museus oferecem cenário onde o conhecimento é vivenciado de maneira tangível e direta. A experiência de ver e interagir com artefatos históricos, obras de arte e exposições científicas permite aos visitantes estabelecer conexões mais profundas e significativas com o conteúdo. Para os alunos, essa vivência prática pode despertar o interesse e a curiosidade, elementos essenciais para que o aprendizado seja eficaz e duradouro (Melo, Sales e Cerqueira, 2023). Para os professores, os museus se tornam laboratórios vivos, onde podem explorar novos métodos de ensino e ampliar suas estratégias pedagógicas, tendo ainda a opção dos museus virtuais (Meister, 2020).

Além de romper com a rigidez das aulas tradicionais, os museus oferecem ambiente propício para a reflexão crítica. A diversidade de exposições e temas abordados nesses espaços proporciona multiplicidade de perspectivas, incentivando os visitantes a questionarem e analisarem o conhecimento apresentado. Esse tipo de abordagem é especialmente valioso na formação de professores, que precisam desenvolver a capacidade de estimular o pensamento crítico em seus alunos. A imersão em contextos reais e históricos oferecida pelos museus contribui para a formação de educadores mais preparados e reflexivos (Scalfi, Iszlaji e Marandino, 2020).

A aula de campo, ou visita pedagógica, é uma das estratégias que melhor exemplifica o potencial educativo dos museus. Ao sair da sala de aula e vivenciar o conteúdo num contexto diferente, os alunos têm a oportunidade de aprender de maneira mais ativa e envolvente. Essas experiências não só reforçam o conhecimento teórico, mas também desenvolvem habilidades sociais e cognitivas importantes, como a observação, a análise e a interpretação. As aulas de campo representam oportunidade de inovar em suas práticas pedagógicas e

de observar o impacto direto dessas metodologias no aprendizado dos alunos (Viveiro e Diniz, 2009).

O Museu do Homem Americano, localizado no Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, é um exemplo emblemático de como os museus podem desempenhar papel formativo na educação. O museu abriga vasta coleção de artefatos pré-históricos e vestígios arqueológicos além de oferecer rica fonte de conhecimento sobre a história e a evolução dos primeiros habitantes das Américas. Através de suas exposições e programas educativos, o museu possibilita imersão completa na história, promovendo compreensão profunda e contextualizada do passado (Lopes, 2020).

Sendo assim, a partir do exposto, o objetivo deste estudo é analisar a experiência de uma aula de campo realizada no Museu do Homem Americano, investigando como essa abordagem pode contribuir para a formação de professores de Ciências, especialmente ao conectar teoria e prática em um ambiente não formal de ensino. A pesquisa busca compreender as percepções dos licenciandos sobre a importância dos museus no processo de ensino-aprendizagem e avaliar de que forma a imersão nesse espaço enriquece a formação acadêmica e pessoal dos futuros docentes, promovendo uma visão crítica e contextualizada do conhecimento.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada com base na abordagem de natureza qualitativa, a qual, segundo Godoy (1995, p. 21), “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

O texto adotado é um relato de experiência, que analisa vivências específicas de educandos e educadores, visando compartilhar conhecimentos e fomentar reflexões no campo do ensino e da aprendizagem. Segundo Mussi *et al.* (2021), essa modalidade destaca-se pela detalhada descrição de intervenções, como aulas ou projetos, registrando os aprendizados alcançados.

Os participantes da aula de campo (discentes do curso Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza (LEDOC, CN) *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB)), realizada no museu do Homem Americano em São Raimundo Nonato, localizado no parque nacional Serra da Capivara, a

época da realização da atividade, estavam matriculados no componente curricular de Metodologia do Ensino de Química, e estavam em períodos irregulares ao longo do curso, isto é, nem todos os participantes estavam no período do curso, tendo assim discentes de semestres variados. Outrossim, ao final da aula de campo, esses discentes responderam a um questionário via *Google Forms*, que foi usado como norteador para a escrita do presente texto. Vale ressaltar que o formulário conteve 6 (seis) questões, que estão dispostas a seguir: 1. Qual foi a sua impressão geral sobre a visita ao Museu do Homem Americano em relação à sua formação docente, especialmente no contexto do ensino de Ciências? 2. Você acredita que a integração de visitas a museus com a teoria ensinada em sala de aula pode melhorar a compreensão dos conteúdos? Como? 3. A experiência no museu influenciou sua percepção sobre a importância da educação não formal? Como? 4. Você se sentiu mais motivado a explorar outros espaços de aprendizagem não formais após esta visita? Por quê? 5. Como você avalia o impacto dessa experiência na sua formação como futuro professor de Ciências? Justifique sua resposta e 6. Como futuro docente quais atividades educativas você poderia propor a serem realizadas com uma turma por meio de uma visita a museus?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa das 11 (onze) respostas dos discentes da LEDOC, CN que participaram da aula de campo no Museu do Homem Americano e responderam ao questionário, revelou percepções e *insights* significativos sobre a integração de visitas a museus com a formação docente. O estudo revelou o impacto positivo dessa estratégia na valorização da educação não formal e na motivação dos futuros professores em explorar novos espaços de aprendizagem.

Os resultados discutidos a seguir, destacam as principais impressões dos participantes sobre a experiência vivenciada. Para a primeira pergunta: “Qual foi a sua impressão geral sobre a visita ao Museu do Homem Americano em relação à sua formação docente, especialmente no contexto do ensino de Ciências?”, as respostas destacam a valorização da educação não formal como aliada importante na transmissão de conhecimentos científicos, conforme é possível identificar no registro dos alunos 1 e 6, que reconheceram a relevância da visita na complementação do ensino tradicional. Separamos as seguintes respostas:

*Aluno 1: Foi uma visita muito rica em conhecimento e diversidade. Obtive a impressão de que realmente essa abordagem é uma importante aliada para transmissão do conhecimento científico nos dias atuais.*

*Aluno 6: A visita ao Museu do Homem Americano apresentou uma visão diferente do imaginário. Ter acesso a marcos pré-históricos permitiu refletir sobre a importância da pesquisa em diferentes aspectos e o quão é importante o incentivo, divulgação e reconhecimento da ciência. Em termos educacionais, a visita proporcionou a reflexão sobre os conteúdos trabalhados em uma variedade de componentes curriculares.*

Além disso, muitos participantes (como os alunos 5, 7 e 9) sublinharam a importância de integrar o contexto histórico e cultural ao ensino de Ciências, o que favorece a visão holística e significativa do componente. O aluno 5, por exemplo, mencionou a estrutura e a localização do museu integrado a natureza, conectando esse ambiente ao ensino de Ecologia e preservação ambiental, além da Química envolvida na conservação das peças. Esse ponto reforça a interdisciplinaridade que museus podem promover, enriquecendo o aprendizado.

*Aluno 5: Achei muito positivo a estrutura e localização do museu. Por estar na natureza, acredito que isso potencializa o ensino de ciências para a compreensão da importância da preservação ambiental e das relações ecológicas, além de, também, ajudar no ensino de química que abrange as formas de conservação das peças do museu.*

*Aluno 7: Valorização do patrimônio científico, cultural, inspiração para projetos de pesquisa entre outros tipos de projetos educacional. O Museu do Homem Americano oferece uma rica exposição sobre a pré-história e a evolução humana na América, o que destacou a importância de ensinar Ciências dentro de um contexto histórico e cultural. Isso me fez perceber como a integração desses elementos pode tornar o ensino mais completo e significativo para os alunos.*

*Aluno 9: Foi inesquecível, pois pude perceber o quanto a ciência é presente em nossas vidas, o quanto o conhecimento científico está presente cada vez mais em nosso meio podendo relacionar a compreensão dos alunos da teoria com a prática.*

Já outros alunos (como os 4, 10 e 11) ressaltaram o impacto positivo da imersão em um ambiente diferente da sala de aula tradicional, observando como essas experiências em espaços não formais favorecem a compreensão prática e reflexiva dos conteúdos teóricos, essencial ao desenvolvimento docente. Isso sugere que visitas a museus podem ser ferramentas poderosas para estimular a formação crítica e engajada dos futuros professores.

*Aluno 4: Foi de extrema importância para o meu desenvolvimento docente e científico para o meu desenvolvimento intelectual.*

*Aluno 10: Eu achei muito importante, pois esse tipo de atividade em lugares não formais, enriquece o nosso conhecimento, além do que é ensinado entre as quatro paredes da Universidade*

*Aluno 11: A percepção quanto à formatação docente, no contexto do ensino de ciências relacionado à atribuição da visita ao museu, foi a de que esse ambiente contribui significativamente para o ensino e a aprendizagem, pois permite expor diversos contextos.*

Para o segundo questionamento: “Você acredita que a integração de visitas a museus com a teoria ensinada em sala de aula pode melhorar a compreensão dos conteúdos? Como?”, a discussão revela consenso entre os participantes sobre a importância e os benefícios da integração de visitas a museus com a teoria ensinada em sala de aula. Todos os alunos afirmaram que essa prática pode melhorar a compreensão dos conteúdos, destacando diferentes razões e benefícios pedagógicos.

Uma das principais justificativas mencionadas, como destacado pelos alunos 1, 5 e 10, é a relação entre a teoria e a prática, que torna o aprendizado mais tangível e didático. Ao vivenciar os conceitos em ambientes reais, como o museu, os alunos conseguem consolidar e aplicar os conhecimentos adquiridos em sala, o que torna a aprendizagem mais significativa e de fácil compreensão.

*Aluno 1: Sim. Através dessas visitas os alunos conseguem compreender tangivelmente conceitos e conteúdos trabalhados em sala de aula.*

*Aluno 5: Sim. Aplicando o conteúdo e, posteriormente, levando os alunos ao museu, já que essa forma de ensino torna mais didática e de fácil compreensão para o aluno da teoria estudada.*

*Aluno 10: Sim. Pois possibilita a relação entre a teoria e a prática, que é muito importante na aprendizagem.*

A interação prática também é vista como uma forma de engajar mais os estudantes, conforme apontado pelos alunos 2 e 3. A experiência externa, fora da sala de aula, oferece nova perspectiva, permitindo que os alunos interajam com o conteúdo de maneira mais ativa, o que contribui para o aprendizado envolvente e duradouro.

*Aluno 2: Sim, na prática é muito mais fácil de aprender e leva aos alunos a interagir mais do que só na teoria.*

*Aluno 3: Sim. Porque possibilita os estudantes a ter outra perspectiva do que eles veem nos livros e do que é passado em sala de aula.*

Além disso, o aluno 6 destacou que essa prática estratégia estimula o questionamento e a reflexão crítica, permitindo que os alunos façam conexões entre o que aprenderam na teoria e o que observam na prática, fortalecendo a análise e a construção do conhecimento. Outros alunos, como o 7 e o 8, reforçaram essa ideia, mencionando que visitas a museus podem estimular a curiosidade, desenvolver novas habilidades e proporcionar aprendizagem rica e envolvente.

*Aluno 6: Sem sombra de dúvidas! Aulas externas do ambiente escolar proporcionam a unção da teoria à prática, possibilitando ao aluno analisar sobre o que foi visto em sala de aula e na realidade, fazer questionamentos, adquirir novos conhecimentos, entre outras vantagens.*

*Aluno 7: Sim, a integração de visitas a museus com a teoria ensinada em sala de aula pode proporcionar uma experiência de aprendizado mais rica, envolvente e eficaz, ajudando os alunos a compreender melhor os conteúdos e a desenvolver uma série de habilidades importantes.*

*Aluno 8: Sim, eu acredito que a interação de visitas a museus pode, melhorar a compreensão dos conteúdos, como uma experiência prática, contextualização do conhecimento e até mesmo um estímulo à curiosidade e ao interesse e uma aprendizagem significativa.*

Vale destacar também a resposta do aluno 9, que ressaltou a dimensão mais crítica dessa integração, sugerindo que as visitas a museus também podem incentivar os alunos a refletir sobre aspectos sociopolíticos e históricos, ajudando-os a questionar teorias e visões de mundo que perpetuam desigualdades. Isso evidencia que essa estratégia de ensino não apenas complementa o ensino formal, mas também promove formação cidadã e reflexiva.

*Aluno 9: Sim, pois museu poderá fortalecer o saber iniciado a partir de atividades realizadas em sala de aula e poderá evocar no aluno uma contraposição a fundamentos e teorias que defendam a submissão de um povo sob o outro.*

Com relação a terceira questão, os alunos foram indagados sobre: “A experiência no museu influenciou sua percepção sobre a importância da educação não formal? Como?” e as respostas revelaram que todos os participantes reconheceram o valor da abordagem no processo educativo, relatando aspectos positivos dessa estratégia.

Vale destacar as respostas dos alunos 5 e 6 que reconheceram o papel da educação não formal em trazer visão mais abrangente e prática da ciência, proporcionando oportunidades únicas de interação direta com o conteúdo

estudado. O aluno 5 mencionou que essa forma de ensino é essencial para trazer a prática e a experiência além da sala de aula, enquanto o aluno 6 valorizou a expansão dos conhecimentos adquiridos, especialmente ao analisar de perto os conteúdos teóricos, conforme segue:

*Aluno 5: Sim. Pois esse método não formal agrega no entendimento, de forma mais abrangente, da ciência, trazendo a prática e a experiência além da sala de aula.*

*Aluno 6: Com certeza! Analisar de perto o que foi estudado na teoria nos componentes curriculares contribuiu para uma visão expandida dos conhecimentos adquiridos. Foi uma experiência incrível e com o compartilhamento do material produzido fez compreender a visão dos colegas.*

A ideia de que a aprendizagem não se limita à sala de aula foi abordada pelo aluno 7 destacando que a visita ao museu demonstrou como essas experiências podem enriquecer a educação formal e como a educação se dá por meio de processo contínuo. Além disso, o aluno destaca a intenção de incorporar essas atividades em seu planejamento educacional futuro, o que indica postura proativa e crítica em relação à estratégia didática em questão.

*Aluno 7: A visita ao museu não só reafirmou a importância da educação não formal como também me forneceu uma visão mais clara de como essas experiências podem complementar e enriquecer a educação formal. Isso me motiva a incorporar mais dessas oportunidades no meu planejamento educacional futuro, reconhecendo seu valor inestimável no desenvolvimento integral dos alunos. Valorização da educação contínua, experiência no museu reforçou a ideia de que a aprendizagem não se limita à sala de aula e que a educação é um processo contínuo que pode acontecer em diversos contextos ao longo da vida.*

A valorização de espaços como museus, bibliotecas e centros culturais também foi mencionada, conforme o aluno 8, que destacou como esses ambientes oferecem oportunidades enriquecedoras de aprendizagem e estimulam a curiosidade dos alunos. Essa visão é apoiada pelo aluno 9, que reforçou que a educação não formal incentiva o desenvolvimento de ideias próprias nos estudantes, o que promove autonomia e pensamento crítico.

*Aluno 8: Sim, porque a partir do conhecimento adquirido até o momento, compreendo que a educação não formal desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, complementando e enriquecendo o aprendizado formal. Espaços como museus, bibliotecas, centros culturais e outros ambientes eles oferecem oportunidades únicas de aprendizagem*

*fora do contexto escolar tradicional, estimulando a curiosidade, promovendo a descoberta e proporcionando experiências enriquecedoras.*

*Aluno 9: Sim, pois dessa forma incentivará os alunos a desenvolverem suas próprias ideias.*

Por fim, o aluno 11 observou que a visita ao museu ajudou a compreender a necessidade da educação não formal para o desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas, ao possibilitar o contato com contextos históricos e artefatos que complementam o aprendizado tradicional.

*Aluno 11: Essa experiência de visita ao museu, me fez compreender a necessidade e importância da educação não formal para o desenvolvimento de novas percepções de ensino, através de toda história e seus artefatos que envolve aquele ambiente.*

Já para o quarto questionamento “Você se sentiu mais motivado a explorar outros espaços de aprendizagem não formais após esta visita? Por quê?”, as respostas indicaram que a visita ao Museu do Homem Americano teve impacto positivo na motivação dos alunos para explorar outros espaços de aprendizagem não formais. Todos os participantes expressaram que a experiência os incentivou a buscar novos conhecimentos fora do ambiente tradicional da sala de aula.

As respostas indicam o reconhecimento de que esses espaços proporcionam outros conhecimentos relacionados a diferentes áreas do conhecimento, fato que reforça a importância de integrar diversas atividades ao processo educativo.

*Aluno 1: Sim. Me senti muito instigado a aprender durante a visita.*

*Aluno 2: Sim, por que aprende mais.*

*Aluno 3: Sim. Para adquirir mais conhecimentos.*

*Aluno 4: Sim. Para conhecer novas histórias e paisagens históricas.*

*Aluno 5: Sim. Porque me possibilitou acessar um conhecimento que eu não tinha, além de ser bastante interessante.*

*Aluno 9: Sim. Esse tipo de visita faz com que os alunos vejam o quanto a ciência é indispensável em nossas vidas, pois através das pesquisas podemos consultar sempre os fatos.*

*Aluno 10: Sim. Pois conhecemos coisas, histórias que só esse tipo de espaço é capaz que nos mostrar.*

*Aluno 11: Sim, para adquirir novos conhecimentos.*

Além disso, os participantes destacaram que essas visitas permitem aprendizagem mais prática, envolvente e significativa, ao fornecer acesso a conteúdos que vão além do que é ensinado em contextos formais. A curiosidade, a interação com o meio e a oportunidade de ver a ciência aplicada na prática foram apontados como fatores motivadores, pelos alunos 6, 7 e 8.

*Aluno 6: Sim. Aulas práticas estimulam o aluno a buscar o novo, a interagir com o meio externo, a adquirir conhecimentos que podem ser atribuídos a diferentes aspectos da vida.*

*Aluno 7: Sim, porque aulas são diferentes e conhecido fora da Universidade e bom, por não ser só aula teórica. A experiência positiva da visita ao museu reforçou minha crença no valor dos espaços de aprendizagem não formais e me motivou a continuar explorando essas oportunidades para enriquecer o ensino e o aprendizado.*

*Aluno 8: Sim, por que estimula a curiosidade, criatividade e algum interesse, além de promover uma aprendizagem mais profunda e significativa em diferentes áreas de conhecimento.*

Para a penúltima questão “Como você avalia o impacto dessa experiência na sua formação como futuro professor de Ciências? Justifique sua resposta”, as respostas revelaram que os alunos perceberam a visita ao museu como uma experiência significativa para sua formação enquanto futuros professores de Ciências.

O Aluno 1 enfatiza a importância de utilizar experiências cotidianas e visitas a espaços informais para estimular o senso crítico e a aprendizagem dos alunos. O Aluno 2 reforça essa ideia, afirmando que a ida a museus pode aumentar o interesse dos estudantes. Destacamos algumas respostas abaixo.

*Aluno 1: Muito bom. Pretendo sempre instigar meus alunos a despertarem seu senso crítico e sua aprendizagem a partir de experiências do dia a dia como visita a espaços informais e até mesmo situações típicas do cotidiano.*

*Aluno 2: Boa, levar os alunos em museus faz que se interessem mais pela educação escolar.*

O impacto positivo dessas práticas também foi destacado pelo Aluno 5, que menciona que as aulas de campo ao museu ampliam o aprendizado, motivando-o a incorporar tais estratégias em sua futura prática docente.

*Aluno 5: Muito boa. Porque me permitiu perceber que tal prática agrega no aprendizado, e isso, certamente, me estimula na minha prática como futura professora a adotar, além da sala de aula, esse modo de ensino.*

Já o Aluno 6 reflete sobre a relevância de entender a história e a evolução humana, apontando que essas experiências ajudam a preservar o conhecimento cultural e a ciência, elementos essenciais para o desenvolvimento pedagógico.

*Aluno 6: Excelente! Enquanto aluno, pude ter conhecimento de parte da história do estado que resido e da evolução do homem. Enquanto professor, compreendo a importância de garantir a preservação cultural dos povos ancestrais, incentivando o reconhecimento da ciência para a descoberta da velha história e para a escrita da nova história.*

O Aluno 7 vê essas atividades como uma oportunidade de desenvolver habilidades pedagógicas essenciais e promover aprendizado mais engajado e significativo. O Aluno 8 complementa, afirmando que visitas a museus podem integrar diversos componentes, estimular a criatividade e desenvolver habilidades pedagógicas.

*Aluno 7: Bom, a experiência de organizar e participar de visitas a museus como futuro professor de Ciências é altamente benéfica para minha formação. Ela me permite desenvolver habilidades pedagógicas essenciais, explorar estratégias de ensino inovadoras e promover um aprendizado significativo e engajado para meus futuros alunos.*

*Aluno 8: No meu ponto de vista Como um futuro professor de Ciências uma visita no museu pode ter um impacto significativo e positivo por diversos motivos: Experiência prática, estímulo à criatividade, integração de disciplinas e desenvolvimento de habilidades pedagógicas.*

A resposta do Aluno 9 reflete a confiança que essas experiências proporcionam, o que aumenta sua segurança ao ensinar dados conteúdos no futuro. E por fim, o Aluno 10 e o Aluno 11 destacam a importância de proporcionar esse tipo de vivência aos seus futuros alunos, ampliando o conhecimento e oferecendo novas perspectivas de ensino que vão além da sala de aula.

*Aluno 9: Será importante pois, dessa forma terei mais segurança para ministra este conteúdo sobre os conhecimentos passados para os alunos.*

*Aluno 10: Acho que é muito importante esse tipo de ação na vida dos alunos e como futura docente, espero poder proporcionar esse tipo de experiência para os meus alunos.*

*Aluno 11: Considero uma experiência positiva. Pois amplia um olhar diferente para proporcionar conhecimentos que vão muito além da sala de aula, assim trazendo um leque de novos saberes.*

Para a última questão “Como futuro docente quais atividades educativas você poderia propor a serem realizadas com uma turma por meio de uma visita a museus?”, diferentes atividades foram mencionadas, como: Quiz, gamificação, produção de material audiovisual acerca da experiência, pesquisa, relatórios, fanzine e debate. De modo que destacamos as respostas dos alunos 8 e 9:

*Aluno 8: Eu faria uma atividade de recriação de obra de artes (onde os alunos após observarem algumas obras de artes escolhesse uma para recriar usando matérias simples como lápis de cor, giz e ou massinha). E outra atividade que seria bem interessante é a caça ao tesouro (onde cria-se um roteiro com perguntas e desafios relacionada a exposição, dividia os alunos em equipes e desafiava os alunos a encontrar as respostas enquanto exploram o espaço).*

*Aluno 9: Trabalhar com grafite, propor desenhos, pinturas rupestres, colagens, instalações, propor leituras dos objetos que os alunos mais gostaram.*

As respostas ao questionário demonstram o impacto positivo dessa estratégia de ensino na compreensão dos conteúdos científicos, na valorização da educação não formal e na motivação dos futuros professores em explorar novos espaços de aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Os museus têm se afirmado como espaços não formais de educação que complementam e enriquecem a experiência escolar tradicional. Através de aulas de campo, como as realizadas no Museu do Homem Americano, é possível observar o potencial transformador dessas experiências na formação de professores. Ao promover aprendizagem ativa, reflexiva e inclusiva, os museus contribuem de maneira significativa para a construção do conhecimento crítico e contextualizado.

Vale ressaltar a importância das visitas a museus e a outros espaços de educação não formal como parte integrante da formação de futuros professores de Ciências. As respostas dos alunos indicam que essas experiências proporcionam aprendizado enriquecedor e prático, que complementa de maneira significativa o ensino tradicional em sala de aula. A valorização da integração entre teoria e prática, a ampliação do senso crítico e a motivação para explorar diferentes formas de aprendizagem foram aspectos destacados pelos participantes, refletindo o impacto positivo da atividade na formação docente.

Além de contribuir para o desenvolvimento pedagógico, a educação não formal oferece aos futuros professores visão mais ampla das possibilidades de ensino, incentivando-os a adotar estratégias inovadoras que despertem a curiosidade e o interesse dos alunos. A experiência também reforçou a necessidade da educação contínua, mostrando que a aprendizagem vai além da sala de aula e pode ocorrer em diversos contextos ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

LOPES, M. Museu, para quê?: compreensões sobre o Museu do Homem Americano. **RUA**, v. 26, n. 2, p. 591-614, 2020.

MEISTER, M. S. (2020). Museus virtuais como forma integradora no ensino de Ciências e Biologia. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática – Área de Concentração: Espaços Formais e Não formais no Ensino de Ciências) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

MELO, C. V. S.; SALES, G. L.; CERQUEIRA, G. S. VIVÊNCIA INTERDISCIPLINAR DE UNIVERSITÁRIOS NO MUSEU: um relato de experiência para o ensino de ciências. In: Maria Goretti de Vasconcelos da Silva; Caroline de Goes Sampaio (Org.). **A PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: temáticas emergentes em contextos adversos**. 1.ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 1-35, 2023.

QUADRA, G. R.; D'ÁVILA, S. Educação Não-Formal: qual a sua importância? **Revista Brasileira de Zociências**, v. 17, n. 2, 2016.

SCALFI, G. A. de M.; ISZLAJI, C.; MARANDINO, M. A formação de professores na perspectiva CTSA por meio de atividades nos museus de ciências. **Indagatio Didactica**, v. 12, n. 4, p. 73-89, 2020.

VIVEIRO, A.; DINIZ, R. da S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em tela**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.051

# A FORMAÇÃO DE GESTORAS E GESTORES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL ACERCA DO ENFRENTAMENTO AO TRABALHO INFANTIL<sup>1</sup>

Melyssa Thaís Rodrigues da Silva<sup>2</sup>

José Jackson da Silva Soares<sup>3</sup>

Alice Victória Simplício Fernandes<sup>4</sup>

Denise Pereira dos Santos<sup>5</sup>

## RESUMO

O Trabalho Infantil é definido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como qualquer atividade remunerada realizada por quem possui menos de 18 anos, constituindo-se numa violação dos direitos da criança e do adolescente, e tendo repercussões significativas no desenvolvimento psicossocial e educacional. O Plano Municipal de Educação de João Pessoa traz como componente das estratégias para o cumprimento das metas educacionais, a formação continuada dos profissionais, considerando as necessidades e contextualizações dos sistemas de ensino. Atentando a este contexto, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), junto a Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC), e o Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação ao Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador na Paraíba (FEPETI/PB), realizaram, uma formação, via projeto de extensão, intitulada “O Enfrentamento ao Trabalho Infantil pela política municipal de educação”

- 1 **Relato** acerca das ações do projeto de extensão “O enfrentamento ao trabalho infantil pela política municipal de educação”, aprovado pela Universidade Federal da Paraíba.
- 2 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, melyssat.rodrigues@gmail.com;
- 3 Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jcsilva803@gmail.com;
- 4 Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, alicevictoria789@gmail.com;
- 5 Professora Adjunta do Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, denyyps@gmail.com.

voltada para gestores escolares atuantes na rede educação básica do município de João Pessoa. Essa formação fundamentou-se na perspectiva do desenvolvimento humano segundo a Psicologia Histórico-Cultural, no conceito de extensão como comunicação de Paulo Freire, e nas legislações nacionais e internacionais de defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Metodologicamente, foram realizadas discussões com a equipe organizadora, como também parcerias entre instituições públicas e a disponibilização de profissionais de diversas áreas para realização do projeto. Participaram 249 profissionais, em sua maioria gestoras/es escolares. A formação abordou temas como: definição do trabalho infantil e suas consequências, o papel das políticas intersetoriais, a importância da política de educação, protagonismo juvenil, aprendizagem profissional, papel da gestão na proteção social, e a notificação de casos. Essa experiência reforçou o compromisso ético e político da formação continuada de profissionais, trazendo aos participantes possibilidades de atuação mais crítica, pensando a política de educação como tendo um importante papel na proteção social de crianças e adolescentes trabalhadores.

**Palavras-chave:** Formação, Gestão escolar, Trabalho infantil, Extensão universitária.

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar duas experiências formativas voltadas a gestores escolares da rede pública de educação na cidade de João Pessoa, Paraíba, acerca do tema Enfrentamento ao Trabalho Infantil pela Política Municipal de Educação. Essas foram efetivadas no âmbito de um projeto de Extensão Universitária mais amplo, de título homônimo, que compôs o alicerce para o desenvolvimento das formações desses gestores e que também contemplou, em momentos subsequentes, a capacitação de psicólogos, assistentes sociais e pedagogos.

O objetivo geral dessas ações foi contribuir com a formação de profissionais da política municipal de educação que atuam na educação básica e nas escolas públicas para o enfrentamento ao trabalho infantil. Sua concretização foi viabilizada pela formalização de um acordo entre três instâncias: o Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC-JP) e o Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente na Paraíba (FEPETI -PB).

O trabalho infantil é definido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como qualquer atividade remunerada realizada por quem possui menos de 18 anos, constituindo-se em uma violação dos direitos da criança e do adolescente, e tendo repercussões significativas no desenvolvimento psicossocial e educacional. Considerando a legislação nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990) traz em seu Artigo 60 o direito à não exploração ao trabalho. É vedada a ocupação laboral às pessoas com menos de 14 anos de idade, sendo que entre os 14 e 16 anos é restrita sua ocupação na condição de aprendiz; entre os 16 e 18 é permitido o trabalho com direitos trabalhistas garantidos, desde que não sejam exercidos trabalhos noturnos, perigosos, insalubres ou ainda aqueles que se encontram na Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil (Lista TIP) - atividades que envolvam escravidão (ou atividades análogas), tráfico de drogas, trabalhos obrigatórios forçados, conflitos armados e exploração sexual comercial - conforme definido pelo Decreto nº 6.481 de junho de 2008, que ratifica o Artigo 3º da Convenção 182 da OIT (Brasil, 2008).

Nesse sentido, o trabalho infantil traz impactos físicos, emocionais e no desenvolvimento educacional, pois a literatura aponta que tem como implicações queda no desempenho escolar, na aquisição de habilidades básicas e na expressão de sentimentos e emoções, como também prejuízos nas habilidades de socialização (Alberto et al., 2006; Santos;

Alberto; Santos, 2013). Dessa forma, a comunidade escolar tem uma participação importante na identificação, notificação, prevenção e enfrentamento ao trabalho infantil e de outras violações de direitos à criança e ao adolescente, dada sua posição estratégica (Ribeiro et al., 2022). A escola é um espaço onde o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem simultaneamente; segundo a teoria da Psicologia Histórico Cultural (PHC), o desenvolvimento e o aprendizado são distintos, porém intimamente ligados. Diante disso, o aprendizado promove o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são moldadas pela experiência pessoal, pela cultura e pelos estímulos ambientais (Vygotsky, 2007).

Alberto (2002) destaca a relação entre o trabalho infantil e os prejuízos na escolarização. Nesse contexto, vale ressaltar a exaustão física e mental, a qual reflete diretamente dificuldades na concentração e assimilação de conteúdo (Silva, 2014). Este aspecto foi apontado no estudo de Cervini (2015), o qual observou que, quanto maior a carga horária laboral, há uma tendência de um menor desempenho escolar. No contexto paraibano, diversos estudos reforçam os achados desse autor, destacando-se um paradoxo: enquanto no ambiente de trabalho as crianças são submetidas a adultização precoce, exercendo uma “autonomia” imposta, no contexto escolar essas mesmas são submetidas a uma abordagem que não considera esses aspectos. A literatura aponta também que o trabalho infantil implica em dificuldades no desenvolvimento de habilidades como: leitura, escrita, compreensão de operações matemáticas, comunicação eficaz e expressão de emoções (Alberto et al., 2006; Alberto; Santos, 2011; Santos; Alberto; Santos, 2013). Ao mesmo tempo, os dados nacionais identificam que, dentre a população entre 5 e 17 anos de idade, 88,04% de crianças e adolescentes estudam e estão em situação de trabalho infantil (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2024), dessa forma sendo uma problemática presente na realidade das escolas e impactando direta e indiretamente o ensino.

Sendo essa uma realidade que atinge crianças e adolescentes que, em algum momento, estão inseridas nas escolas, a formação continuada dos profissionais da rede de educação é um dos componentes das estratégias para o cumprimento das metas educacionais presentes nos planos de educação no

âmbito nacional e estadual, devendo considerar as necessidades e contextualizações dos sistemas de ensino (Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil [CONAETI], 2019; Paraíba, 2023).

Na perspectiva de delinear uma política de enfrentamento ao trabalho infantil, o III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador indica objetivos e metas para a garantia de educação pública de qualidade para todas as crianças e os adolescentes através dos seguintes aspectos: garantia de acesso à educação; oferta de educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas atendendo a pelo menos 25% dos alunos da educação básica; capacitação dos profissionais de educação e dos gestores sobre registro das faltas dos estudantes à escola, com especial recorte para aquelas decorrentes de situação de trabalho (Acompanhamento da Frequência Escolar); formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica e dos sistema de garantia de direitos visando o enfrentamento, no contexto escolar, das diferentes formas de violência contra crianças e adolescentes, dentre elas o trabalho infantil; capacitação e sensibilização dos profissionais da educação sobre o papel da escola no enfrentamento do trabalho infantil (CONAETI, 2019). No Plano Nacional de Educação 2014-2024, é previsto também o acompanhamento socioassistencial das famílias dos estudantes, sobretudo aquelas que são beneficiárias de programas de transferência de renda, o que pode favorecer o acompanhamento de famílias de crianças e adolescentes trabalhadoras (Brasil, 2014).

O projeto de extensão teve também como alicerce a discussão freireana acerca da “extensão” como “comunicação”, considerando o ser humano como em constante transformação. Gadotti (2017) traz que a Extensão Universitária sob a ótica freireana deve ser integrada mais profundamente à realidade sócio-política do país, transcendendo uma postura estritamente centrada no saber acadêmico com um fim em si mesmo. Por esse motivo, há um benefício mútuo entre academia e participantes, no sentido de construção de conhecimento e intervenção em problemáticas sociais e violações de direitos. Nesse sentido, por meio da Resolução nº 61, de 23 de dezembro de 2014, emitida pela Universidade Federal da Paraíba (2014), a Extensão Universitária é definida como uma prática integradora de atividades de pesquisa e ensino de modo que os saberes são inseparáveis e aplicáveis em diversos contextos.

Considerando o exposto, deve-se destacar que a proposta de uma comunicação eficiente defendida por Freire tem relevância no contexto da formação

continuada proposta pelo projeto. Este, por sua vez, representa o convite aos profissionais participantes a não assimilar passivamente conceitos e teorias, mas a pensar formas de aplicá-las de maneira contextualizada e a desenvolver uma consciência crítica em relação às estruturas sociais que perpetuam a exploração da mão de obra infantil juvenil. Assim, a formação continuada dos educadores e o enfrentamento ao trabalho infantil pela política municipal de educação não podem ser vistos como processos isolados, mas sim como parte de um diálogo constante entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e a realidade vivenciada pelas comunidades. Dessa maneira, promove-se não apenas um espaço de compartilhamento de conteúdos científicos, mas também a produção de saberes enraizados nas dinâmicas sociais específicas de cada contexto. Tendo em vista as ideias de comunicação e troca de experiências, torna-se possível contribuir na construção de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas, capazes de promover o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes e de garantir o acesso universal à educação de qualidade.

Diante do que foi exposto, o projeto estabeleceu diálogos entre instituições do poder público e parceiros da rede de proteção aos direitos da criança e do adolescente sobre a inclusão da política municipal de educação no enfrentamento ao trabalho infantil. Nesse contexto, as discussões se transformaram em demanda direcionada à universidade, a qual construiu o planejamento de uma formação sistemática que abarcasse conceituações acerca de trabalho infantil, suas implicações, o papel dos diferentes profissionais da educação e outros assuntos que permeiam o cotidiano nesse movimento.

## METODOLOGIA

A ideia de se organizar uma formação voltada para profissionais da educação sobre o enfrentamento ao trabalho infantil se construiu a partir de diálogos entre o Fórum Estadual de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente da Paraíba (FEPETI-PB), o Ministério Público da Paraíba e outras instituições que atuam no enfrentamento ao trabalho infantil, convergindo na necessidade da inclusão da política de educação nesse movimento. Desse modo, uma conclusão retirada dessas articulações foi a de que uma formação sistemática sobre temáticas que envolvem trabalho infantil corresponderia a uma estratégia de enfrentamento, conforme previsto nos pla-

nos, e estaria de acordo com a necessidade dos profissionais da educação em estarem em formações continuadas.

Nesse contexto, a demanda foi encaminhada e discutida entre a Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC), FEPETI-PB e UFPB, a qual concordou com a realização da formação. Dessa forma, foi estabelecido um compromisso entre a SEDEC, o FEPETI-PB e o NUPEDIA/UFPB, o que gerou o projeto de extensão, que representa uma ação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir disso, foi discutido entre as partes sobre quais profissionais estariam disponíveis, cabendo à SEDEC-JP essa relação e a liberação dos profissionais para participação. Nesse sentido, gestores escolares compuseram o público-alvo da formação. Diante do levantamento do quantitativo de profissionais, da dificuldade destes em deixarem as atividades cotidianas nas escolas para participarem da formação, e da falta de espaços adequados para acomodar os profissionais, equipe do projeto e palestrantes, foi acordado que a realização do evento se daria em duas edições, sendo que em cada uma seriam realizados um curso e, após, um seminário.

A equipe de extensão que executou o projeto foi composta por duas professoras do departamento de Psicologia, da Universidade Federal da Paraíba, duas alunas do programa de pós graduação em Psicologia Social da mesma universidade, duas graduandas e um graduando em psicologia e uma aluna do curso de licenciatura em enfermagem, da mesma instituição. Em relação aos papéis de cada agente desse compromisso, as coordenadoras e as estudantes (graduandos e pós-graduandos) membros do projeto se reuniram semanalmente para discussões teóricas sobre trabalho infantil e desenvolvimento, como também para estruturar o evento, debatendo tópicos como: dias de realização, locais, atividades do curso e do seminário; temas a serem discutidos, quais profissionais colaborariam com falas, funções dos membros durante o evento e quais recursos necessários. Desse modo, a equipe do projeto ficou responsável pela reserva dos locais do curso e do seminário, equipamentos audiovisuais, contato com os profissionais ministrantes dos módulos, auxílio nas inscrições dos participantes via redes sociais, apoio logístico.

A SEDEC-JP colaborou com a disponibilização dos profissionais para participarem, como também com a organização e estrutura dos eventos, em termos de alimentação e espaços de acomodação para a realização das palestras. O FEPETI-PB, além de estar atuante nas discussões de planejamento, participou enviando representante para a abertura do evento fazendo as falas iniciais que

contribuíram para a reflexão dos temas abordados e reforçaram a importância da formação. O fórum contribuiu também com a articulação com ministrantes externos à universidade, solicitando liberação dos profissionais e financiamento de outras instituições para a vinda destes.

Em 2023, a primeira parte da formação foi planejada e concretizada, após isso a SEDEC-JP, o FEPETI-PB e a equipe do projeto se reuniram para relatar, sob diferentes perspectivas, os pontos acertados e os que necessitavam de uma reformulação, acolhendo as demandas dos participantes e da equipe. Desse modo, módulos foram reestruturados de modo a atender questões específicas que foram tidas como importantes. Visto a avaliação positiva em relação à formação, em 2024 foi realizada nova edição da formação com os gestores, com ampliação dos temas trabalhados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como toda atividade de extensão, sua relevância reside em formar os estudantes, futuros profissionais, para atuação na realidade e diálogo horizontal com diversos grupos sociais; e também como contribuição da universidade para a transformação da sociedade. Nesse sentido, nesse projeto houveram dois resultados principais: a formação dos gestores escolares e a formação da equipe de extensão.

A equipe de extensionistas participou ativamente nas reuniões do FEPETI-PB, e no fomento à articulação entre SEDEC-JP e FEPETI-PB, parceria há muito esperada pelas instituições da rede local de defesa dos direitos da criança e adolescente, dada a necessidade da participação das políticas de educação no enfrentamento ao trabalho infantil, a qual, historicamente, não vinha ocorrendo a contento (Santos; Alberto, 2020).

Ao todo foram realizadas onze reuniões semanais de extensão, três encontros com a SEDEC-JP e participação em seis reuniões ordinárias do FEPETI-PB. Com objetivo de entender a importância da formação para os gestores, a equipe de extensão passou previamente por reuniões de formação sobre o trabalho infantil e suas repercussões no desenvolvimento humano e nos processos de escolarização.

Como resultado dos processos descritos anteriormente, foi possível realizar um seminário e um curso sobre o tema Enfrentamento ao Trabalho Infantil pela Política de Educação, com gestores escolares de escolas do Ensino Fundamental.

Destaca-se que, a organização e realização de uma formação estruturada e sistemática sobre o enfrentamento ao trabalho infantil que fosse direcionada aos profissionais da política de educação, é produto de articulações entre poder público, FEPETI-PB e a extensão universitária. Reitera-se que o resultado do presente projeto de extensão responde a meta de formação continuada dos profissionais da rede de educação, pensando em âmbitos nacionais e estaduais.

As formações com os gestores escolares aconteceram em dois momentos: o seminário no ano de 2023 e o curso no ano de 2024, nomeados “O Enfrentamento ao Trabalho Infantil pela política Municipal de Educação”. Com isso houve a capacitação por meio de um seminário de 8 horas aula, onde foi possível a formação de aproximadamente 249 profissionais. Enquanto o curso, com 32h de duração, alcançou aproximadamente 135 gestores administrativos escolares.

O seminário, que aconteceu no ano de 2023, foi realizado em dia único, com duração de 8 horas. Os módulos foram ministrados por profissionais parceiros/as e professoras/estudiosas na área, e que faziam parte das instituições da rede de defesa dos direitos da criança e adolescente locais e nacionais. Tal seminário contou com 6 apresentações no formato de palestras ou mesas redondas, sobre diversos subtemas correlacionados ao trabalho infantil, conforme a Tabela 1.

O formato de seminário foi importante para o fornecimento de conhecimentos iniciais sobre a temática para os/as gestores/as. No entanto, devido ao curto período de tempo para as diversas palestras, uma das limitações observadas foi a possibilidade de participação ativa dos profissionais, devido ao formato de apresentações em auditórios. Nesse momento foi possível apenas abrir espaço para dúvidas e contribuições pontuais, deixando uma lacuna na questão dos debates, trocas de experiências e estudos de caso. Esses pontos levantados foram discutidos entre a equipe do projeto e com as instituições parceiras de modo que, na edição seguinte da formação, a estrutura foi mudada considerando trabalhar outros temas e trazer a participação ativa das/os profissionais.

A estrutura do conteúdo do seminário foi pensada a fim trazer uma sequência lógica dos temas acerca do enfrentamento ao trabalho infantil partindo de uma conceituação do trabalho infantil com base em estudos empíricos e legislações nacionais e internacionais, para seguir com as implicações do trabalho infantil na saúde física e psicológica, incluindo também impactos na aprendi-

zagem, para assim então discutir o papel dos diferentes atores na política de educação e possibilidades de ação.

**Tabela 1** - Cronograma do seminário realizado em 2023

Turno	Módulo	Ministrante
Manhã	Definição e legislação sobre o trabalho infantil	Uma docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da UFPB
	Implicações do trabalho infantil para a escolaridade	Uma docente e pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPB
	O papel das políticas educacionais no enfrentamento ao trabalho infantil	Uma representante do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI)
Tarde	O papel da gestão escolar na proteção social do discente e a gestão democrática como perspectiva para o enfrentamento das violências	Um docente e pesquisador do Departamento de Habilitações Pedagógicas da UFPB
	O papel da rede intersetorial no enfrentamento do trabalho infantil	Uma representante das Ações Estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (AEPETI)
	O papel da política de saúde no enfrentamento ao trabalho infantil: notificação e registro	Um representante do Centro de Referência Regional em Saúde do Trabalhador (CEREST)

**Fonte:** elaborada pelos autores

No turno da manhã, primeiramente, foi abordado no primeiro módulo a conceituação do trabalho infantil por meio de dados teóricos e empíricos, como também a luz da PHC. Essa fala foi ministrada por uma docente da UFPB, pesquisadora da área da Psicologia sobre trabalho infantil. Logo em seguida, foi aberta a discussão sobre as implicações do trabalho infantil na escolaridade, estabelecendo uma relação conectada com a realidade de gestoras(es) escolares.

Por fim, ainda neste turno, promoveu-se um diálogo sobre as políticas educacionais no enfrentamento ao trabalho infantil, participando uma representante do FNPETI, trazendo uma perspectiva mais ampla sobre o impacto do trabalho infantil a nível nacional e o panorama da política de educação nessa problemática.

No turno da tarde, mais três módulos foram trabalhados. Em primeiro lugar, um docente da UFPB, membro do Departamento de Habilitações Pedagógicas,

trouxe um diálogo próximo com as(os) gestoras(es), sobre o papel da gestão escolar, como também trazendo a perspectiva da gestão democrática como ferramenta no enfrentamento ao trabalho infantil. A participação de uma fala mais específica ao papel do gestor escolar traz maiores possibilidades de atuação e reflexão crítica acerca das implicações da profissão no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Em segundo lugar, uma representante do AEPETI trouxe a contribuição da rede intersetorial, da articulação de diferentes áreas que compõem o enfrentamento do trabalho infantil. Isso traz à tona a ideia de que esse movimento é de responsabilidade compartilhada, com cada agente assumindo um papel fundamental.

Por fim, neste turno, se trouxe a perspectiva de um profissional do CEREST para falar da articulação da política de educação com a política de saúde, trazendo também dados e a importância da notificação como ferramenta no enfrentamento ao trabalho infantil. Isso torna importante o diálogo entre diferentes profissionais e a consciência dos instrumentos disponíveis em defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Após avaliar o seminário, e cumprindo o cronograma do projeto de extensão, em 2024 foi realizado uma nova formação no modelo de curso, tendo 32 horas de duração, sendo divididas em duas semanas, cada uma com dois dias de evento, seguindo o mesmo modelo de mesa redonda e/ou palestra. Foram trabalhados nove módulos, listados na Tabela 2. Assim como a experiência com o seminário, o curso foi estruturado em uma sequência semelhante partindo da conceituação, abordando implicações do trabalho infantil, também discutindo o papel dos profissionais da educação e as possibilidades de ação. Vale destacar que, devido a duração maior dessa etapa, foi possível trazer experiências de pessoas envolvidas na aprendizagem profissional e na rede de proteção à criança e ao adolescente.

**Tabela 2** - Cronograma do curso realizado em 2024

Turno	Conteúdos	Ministrante
Manhã (1º dia)	Trabalho Infantil: violação de direitos humanos e legislação	Um representante da Procuradoria Regional do Trabalho - 13ª Região e membro da Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (Coordinfância)
	Trabalho Infantil: definição e piores formas	Uma docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da UFPB

Turno	Conteúdos	Ministrante
Tarde (1º dia)	Consequências psicossociais do trabalho infantil	Uma docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da UFPB
Manhã (2º dia)	O sofrimento psíquico de trabalhadores infantis encarcerados em medidas socioeducativas Impactos da escolarização no desenvolvimento cognitivo e consequências do trabalho infantil para e escolaridade e vida adulta	Uma estudante de graduação em Psicologia e do Programa de Iniciação Científica da UFPB Uma docente e pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPB
Tarde (2º dia)	Aprendizagem profissional e enfrentamento ao trabalho infantil	Uma docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da UFPB Um representante de uma instituição do terceiro setor e de um projeto de socioaprendizagem
Manhã (3º dia)	Enfrentamento ao trabalho infantil pela política de educação - Políticas Educacionais, Programas suplementares e enfrentamento ao trabalho infantil	Uma docente e pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPB
Tarde (3º dia)	Enfrentamento ao trabalho infantil pela política de educação - O enfrentamento ao trabalho infantil no Plano Nacional de Educação	Uma representante da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
Manhã (4º dia)	Protagonismo Juvenil e enfrentamento ao trabalho infantil	Representantes da Rede Margaridas Pró Criança e Adolescente
Tarde (4º dia)	Políticas Intersetoriais: o fluxo do trabalho infantil	Duas docentes e pesquisadoras da UFPB Uma analista ministerial do Ministério Público da Paraíba
	Experiências de gestão no enfrentamento ao trabalho infantil	Uma gestora da rede municipal de educação e representante da rede de proteção à criança e ao adolescente

**Fonte:** elaborado pelos autores

Considerando o decorrer do curso, no turno da manhã do primeiro dia foi trabalhado o primeiro módulo, sendo ministrado por um profissional do Direito, procurador e membro da Procuradoria Regional do Trabalho da 13ª região e coordenador regional da Coordenadoria Nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (Coordinfância). Nesse sentido, foi discutido não apenas como as legislações abordam a questão do trabalho infantil, mas também em como este representa uma violação dos direitos humanos atacando a integridade física e emocional de crianças e adolescentes.

Ainda nesse turno, o segundo módulo foi apresentado por uma pesquisadora e docente do Departamento de Psicologia da UFPB apontando aspectos

teóricos e empíricos trazendo a reflexão junto aos participantes dos estigmas associados à “o que é trabalho infantil?”. No turno da tarde, o terceiro módulo contou com a participação conjunta de duas professoras universitárias da UFPB, seguindo o fluxo das discussões do turno anterior adicionando um panorama sobre os diversos impactos do trabalho infantil não se restringindo a infância e adolescência, mas em como isso traz prejuízos na vida adulta.

No segundo dia, foram trabalhados os módulos quatro e cinco, nos turnos da manhã e da tarde, respectivamente. Primeiramente, uma aluna do Programa de Iniciação Científica da graduação de Psicologia e pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância, Adolescência e Juventude (NUPEDIA/UFPB) apresentou os dados de pesquisas desse núcleo sobre as condições psicológicas de jovens que cumprem medidas socioeducativas, cujo foco da investigação foi a presença do trabalho infantil em suas trajetórias de vida e debatendo sobre estigmas do trabalho infantil como algo “positivo” em contraponto com a realidade desses jovens. Após isso, uma docente e pesquisadora do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPB abriu a discussão sobre a relação em a escolarização e o desenvolvimento, como também o impacto do trabalho infantil nesse processo. Nesse sentido, a especificidade desse tema é essencial para a reflexão com o público de gestoras(es) sobre como o trabalho infantil impacta diretamente aquilo que faz parte de suas realidades: processo de ensino.

Posteriormente, no turno da tarde, abordou-se a questão da Aprendizagem Profissional, trazendo duas palestras de profissionais parceiros do projeto. A primeira fala foi coordenada por uma professora e pesquisadora do Departamento de Psicologia da UFPB, trazendo a conceituação da aprendizagem profissional, seus benefícios e trazendo reflexões sobre uma dúvida presente historicamente: “como trazer experiências de trabalho para jovens de modo adequado ao seu desenvolvimento?”. Após isso, foi seguida por uma fala de um representante de uma instituição do terceiro setor e coordenador de um projeto de socioaprendizagem, o qual trouxe sua experiência de vida e de alunos na socioaprendizagem como exemplos da maneira que o projeto afeta não só com conteúdos e experiências, mas também emocionalmente.

Como já apontado, a condição do trabalho pela via da aprendizagem, permite que adolescentes e jovens trabalhem de maneira regulamentada a partir dos 14 anos, segundo o Artigo 60 do ECA (Brasil, 199). O módulo da Aprendizagem Profissional foi um dos mais bem avaliados do curso, e obteve um alto nível de

engajamento, por ser uma proposta concreta de ação, já elaborada e disposta na lei, podendo ser apresentado às famílias dos alunos como forma de inseri-los no trabalho, sem gerar perdas ao processo de escolarização.

No terceiro dia foi ministrado o sexto módulo denominado “Enfrentamento ao trabalho infantil pela política de educação” foi dividido em duas falas. A primeira, realizada no turno da manhã, discutiu sobre “Políticas Educacionais, programas suplementares e enfrentamento ao trabalho infantil” e foi realizada por uma professora do Departamento de Fundamentação da Educação da UFPB, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, discutindo sobre os mecanismos presentes na rede de proteção à criança e ao adolescente para o enfrentamento ao trabalho infantil. No turno da tarde, a fala se direcionou sobre “O enfrentamento ao trabalho infantil no Plano Nacional de Educação” sendo ministrada por uma representante da Campanha Nacional pelo Direito à Educação dando uma perspectiva no âmbito nacional sobre o movimento de enfrentamento ao trabalho infantil pela política de educação. A participação de palestrantes externos às instituições de organização no evento ratificou a articulação do projeto com a sociedade em prol de oferecer um processo formativo de qualidade aos gestores, tornando conhecidas também as diversas instituições ligadas ao enfrentamento ao trabalho infantil.

No último dia de curso, no turno da manhã, foi trabalhada a temática do Protagonismo juvenil no enfrentamento ao trabalho infantil, com a participação de um pedagogo representante do FEPETI-PB e integrante da Rede Margaridas Pró Criança e Adolescente (REMAR/PB). A participação de crianças e adolescentes no curso abriu espaço para o diálogo entre os alunos e os gestores. Os diferentes pontos de vista, por um lado, os alunos que vivenciam esse processo e também precisam entender a importância desse enfrentamento ao trabalho infantil, e a importância garantia de direitos, e por outro lado os gestores que necessitam responder às demandas dos planos de educação e leis de proteção à infância, tiveram nessa situação a oportunidade de estabelecer um diálogo potente, dado que são duas partes importantes de uma mesma questão.

No turno da tarde, ocorreram os últimos módulos abordando respectivamente o fluxo do trabalho infantil, ministrado, conjuntamente, por duas psicólogas docentes e pesquisadoras da UFPB e uma analista ministerial do Ministério Público da Paraíba. No nono e último módulo, versou sobre as experiências de gestão no enfrentamento ao trabalho infantil, e teve como ministrante uma gestora da rede municipal de educação com experiências na rede de proteção à

criança e ao adolescente do município. Considerou-se essencial a participação, como palestrante, de uma gestora que ocupa o mesmo lugar que os gestores em formação, pois através dessa identificação foi possível conectá-los e apresentar os impedimentos e as possibilidades de superá-los do lugar de quem vive isso no cotidiano.

Os temas e formatos propostos foram pensados em acordo com a extensão universitária na ótica freireana (Gadotti, 2017), e buscou-se na execução do curso promover o que havia ficado limitado no seminário, ou seja, mais espaço de debate, e participação ativa dos gestores escolares nos momentos de fala dos ministrantes. Nessa perspectiva foi possível uma troca entre o chão da escola, suas limitações e seus caminhos. Ressalta-se ainda que além dos conteúdos teóricos, aproximar a escola dos diversos componentes da rede de proteção à infância e à adolescência, como as instituições públicas e as ONGs, e como essas atuações estão interligadas, fomentou o campo de possibilidades de intervenção desses gestores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já apresentado, os dados nacionais apresentam números altíssimos quando se trata da incidência do Trabalho Infantil. Com esse cenário, capacitar adequadamente os profissionais da educação é imprescindível, visto que como há diversas crenças sobre o trabalho infantil e seus impactos, pode haver uma naturalização dessa problemática, mesmo por profissionais da educação. Por isso, promover uma cultura escolar engajada em reconhecer, valorizar e proteger a infância e a adolescência é essencial.

A criação de espaços de trocas de experiências, além de proporcionar formação aos participantes, contribuiu para a formação das extensionistas. Foi possível, ao acompanhar essa formação, observar a relação entre teoria e prática e seu movimento dialógico. Considerando que a psicologia tem lugar tanto na escola quanto nas políticas públicas que se articulam a ela, a experiência de participar na organização de uma extensão que aborda questões do ambiente escolar, colaborou para a formação das alunas em diversas áreas, tanto por meio das reuniões da equipe quanto dos cursos e seminários sobre o tema do trabalho infantil.

Dessa forma, somando a teoria e a experiência prática dos participantes e palestrantes, especialmente no que diz respeito às políticas públicas de

educação, as extensionistas puderam desenvolver um pensamento crítico e atento às problemáticas sociais historicamente presentes na sociedade. Nesse sentido, considera-se que, além dos ganhos devido ao contato com diferentes falas durante os módulos, foi essencial o contato com diferentes profissionais participantes da política de educação e da rede de proteção à criança e ao adolescente de modo a construir profissionais com experiências na observação da articulação entre profissionais e instituições públicas.

A realização das formações dos gestores escolares, como parte de uma estratégia de formação mais ampla de profissionais da educação, foi de fundamental importância para o fortalecimento do combate ao trabalho infantil através da rede de proteção. A escola representa um espaço com imenso potencial de transformação da realidade, desde que sejam conduzidas ações com intencionalidade de proteção e promoção ao desenvolvimento humano. Entendendo o trabalho infantil como uma violação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes os profissionais que atuam na educação, especificamente gestores escolares que estão mais próximos dos processos de notificação legal, podem agir de maneira mais direta nesse cenário. A partir dessa experiência, ratifica-se a necessidade da parceria entre a universidade, as secretarias de educação e o poder público. Ações como essa explicitam o papel da universidade para com a sociedade civil.

Apesar do êxito da formação dos gestores, cabe apontar as limitações de recursos nos diversos âmbitos, principalmente na infraestrutura da universidade que sediou o evento, e também de outros recursos como alimentação e transporte para a equipe organizadora, e para os participantes. Com isso apareceram ao longo do período do curso avaliações negativas por parte dos gestores. Reafirma-se aqui a importância da preservação e ampliação dos espaços físicos das universidades públicas que são palco da maior parte da produção e disseminação de conhecimento do país.

Em suma avalia-se positivamente a execução do curso e do seminário para a formação das/dos trabalhadoras/es da educação, pois a escola é o espaço, além da própria casa, onde a maioria das crianças passa a maior parte do tempo, por isso, local propício às intervenções ligadas a erradicação do trabalho infantil. Devido às limitações do tempo e recurso, o projeto focou a formação apenas de uma parte dos profissionais das escolas, deixando ainda uma lacuna para projetos futuros relacionados à formação de professores nesta temática. Por fim, esse projeto de extensão concluiu seu propósito de fomentar a construção de uma

sociedade mais comprometida com a proteção das crianças e adolescentes do país.

## REFERÊNCIAS

ALBERTO, M. de F. P. A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa - PB. 2002. 300 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

ALBERTO, M. de F. P.; SANTOS, D. P. Trabalho infantil e desenvolvimento: reflexões a luz de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 209-218, 2011.

ALBERTO, M. de F. P.; SILVA, A. C. S. da; SANTANA, R. V. M.; VASCONCELOS, T. T. V. A.; CIRINO, D. C. S. O trabalho infantil na atividade informal urbana em Guarabira - PB: um diagnóstico rápido à luz de Vigotski. Brasília, DF: Organização Internacional do Trabalho. 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008. Regulamenta os artigos 3o, alínea "d", e 4o da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo no 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm). Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 25 out. de 2024.

CERVINI, A. Trabajo infantil y logro escolar en América Latina - los datos del SERCE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, v.17, n.2, p.130-140. 2015.

COMISSÃO NACIONAL DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. III Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (2019-2022). Brasília, DF: CONAETI, 2019. Disponível em: [https://fnpeti.org.br/media/publicacoes/arquivo/plano-nacional-de-prevencao-e-erradicacao-do-ti-e-protecao-ao-adoles\\_D9j5v2b.pdf](https://fnpeti.org.br/media/publicacoes/arquivo/plano-nacional-de-prevencao-e-erradicacao-do-ti-e-protecao-ao-adoles_D9j5v2b.pdf). Acesso em 25 out. 2023.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê?. Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2023. Brasília: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html> Acesso em: 22 fev. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de estado do Desenvolvimento Humano. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente da Paraíba. Plano decenal estadual de prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção ao adolescente trabalhador da paraíba 2023 - 2032. João Pessoa, PB: SEDH, 2023. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-desenvolvimento-humano/conteudo-de-links/02-trabalho-infantil-1-docx-1.pdf>. Acesso em 25 out. 2024.

RIBEIRO, A. C.; PEDROSO, F. I.; ARBOIT, J.; HONNET, F.; PAULA, C. C.; LEAL, T. C.; BRUM, M. H. C. Confronting situations of violence against children and adolescents from the perspective of Guardianship Counselors. Revista Da Escola De Enfermagem Da USP, São Paulo, v. 56, p. e20220322, 2022. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342022000100507&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342022000100507&tlng=en). Acesso em: 25 out. 2024.

SANTOS, D. P.; ALBERTO, M. F. P. Trabalho infantil, luta e enfrentamento: da história do movimento aos movimentos da história. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2020. Disponível em: <https://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/562/826/6624>. Acesso em 16 set. 2023.

SANTOS, D. P.; ALBERTO, M. F. P.; SANTOS, C. B. Child labour implications for adults: experiences and childhood. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. spe., p. 91-100, 2013.

SILVA, W. C. O trabalho infantil e o dano à saúde mental: Uma realidade além da existência digna. *Derecho y Cambio Social*, v. 11, n. 38, p. 13, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Resolução RE nº 61, de 23 de dezembro de 2014. Altera a Resolução nº 09/1993 do CONSEPE, que regulamenta as atividades de Extensão da UFPB e dá outras providências. CONSEPE: João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://proex.ufpb.br/proex/contents/menu/diretrizes-da-extensao/resolucoes-da-extensao>.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.052

# LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEXUAIS

Vinicius da Silva Fonseca<sup>1</sup>

Milena Michiles Rosa<sup>2</sup>

Diana da Silva Thomaz de Oliveira<sup>3</sup>

Suellen de Oliveira<sup>4</sup>

## RESUMO

O acesso à educação sexual é um direito sexual e reprodutivo. No entanto, para garantir sua efetivação, é necessário que os profissionais da educação e da saúde se comprometam em promovê-lo. Nesse contexto, durante um projeto de iniciação científica realizado em 2023 em um centro universitário do estado do Rio de Janeiro, investigamos se a extensão universitária poderia ser uma aliada no processo de formação desses futuros profissionais. Sendo assim, apresentamos neste capítulo as suas limitações e potencialidades. As principais dificuldades vivenciadas pelos extensionistas durante o projeto foram: a indisponibilidade de tempo para participar das atividades propostas e o baixo letramento digital, o que dificultou o acesso e o uso da plataforma na qual diversos conteúdos foram compartilhados. Apesar disso, a extensão universitária favoreceu o reconhecimento do tabu relacionado à sexualidade; a construção de conhecimentos científicos sobre o tema; o reconhecimento da própria identidade sexual; o compartilhamento de experiências; a reflexão sobre a educação sexual vivenciada ao longo da vida; a análise dos

1 Graduado em Psicologia no Centro Universitário Celso Lisboa, [dasilvafonsecavinicius@gmail.com](mailto:dasilvafonsecavinicius@gmail.com);

2 Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário Celso Lisboa, [milena.michiles@gmail.com](mailto:milena.michiles@gmail.com);

3 Mestre em Ensino em Biociências e Saúde / Graduada em Biologia pelo Centro Universitário Celso Lisboa, [prof.dianadeoliveira@gmail.com](mailto:prof.dianadeoliveira@gmail.com);

4 Doutora em Ensino em Biociências e Saúde / Docente do Centro Universitário Celso Lisboa / Coordenadora da área de Educação Sexual Integral do Espaço Ciência Viva, [deoliveira.suellen@gmail.com](mailto:deoliveira.suellen@gmail.com).

próprios valores e atitudes; a compreensão sobre a diversidade sexual e a necessidade de respeitar as diferentes formas de vivência da sexualidade. A participação no projeto também permitiu a construção da sensação de segurança para ensinar sobre sexualidade; motivou o desenvolvimento de atividades autorais; contribuiu para o reconhecimento da importância da educação sexual emancipatória; proporcionou o empoderamento pessoal e a satisfação em exercitar a cidadania. Tudo isso, evidencia que a extensão universitária constitui um excelente dispositivo para contrapor a negligência dirigida à educação sexual durante o curso de graduação.

**Palavras-chave:** Educação sexual, Educação em Sexualidade, Sexualidade humana, Formação de professores, Extensão universitária.

## INTRODUÇÃO

A sexualidade compõe a vida do ser humano e está presente durante toda sua trajetória. Envolve aspectos sociais, psicológicos e biológicos que interagem com sua forma de ser e estar no mundo, além de influenciar sua maneira de compreendê-lo (UNESCO, 2017). No Brasil, todos os cidadãos têm acesso garantido às informações sobre saúde sexual e reprodutiva. Esse acesso pode ser assegurado por meio da educação sexual, que também é um direito (Brasil, 2013).

A educação sexual favorece um caminho para uma vivência plena da sexualidade Golberg (1988), Nunes (1996) e Figueiró (2010) ressaltam a importância da educação sexual emancipatória, que atua na promoção do engajamento político do sujeito por meio da formação de consciência cidadã visando a transformação social.

Em 2022, durante o projeto de Iniciação Científica intitulado “A educação sexual no processo de formação de futuros professores”, foi possível identificar as percepções sobre a vivência da educação sexual ao longo da vida, inclusive durante o processo de formação dos licenciandos de um centro universitário localizado na cidade do Rio de Janeiro. Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos participantes se sentia insegura, ansiosa, assustada ou desconfortável em se imaginar preparando uma aula com assuntos relacionados à sexualidade; alguns mencionaram que não haviam pensado sobre isso. Ademais, a pesquisa também revelou que a maioria dos estudantes do último período que participaram da pesquisa não conheciam documentos oficiais que respaldam o ensino de assuntos relacionados à sexualidade no contexto escolar (Rosa *et al.*, 2023; Rosa; Fonseca; Oliveira, 2024). Portanto, é necessário ampliar os investimentos na educação sexual dos futuros professores, incluindo a análise dos documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Caderno do Gestor do Programa Saúde na Escola (Brasil, 1997; 2018; 2022).

A educação sexual deve estar presente na formação dos futuros profissionais nas áreas de educação e de saúde, pois eles também atuarão como educadores sexuais. Uma das maneiras de promovê-la é inserindo os discentes em programas de extensão universitária, nos quais poderão aprofundar seus conhecimentos sobre a temática e compartilhá-los com a comunidade, como mostra o relato compartilhado por Nogueira *et al.* (2023). Os autores evidencia-

ram que por meio da extensão universitária é possível contribuir para a formação acadêmica dos estudantes, pois favorece o desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais como autonomia na tomada de decisões, a criticidade, a comunicação e o autoconhecimento como cidadão. Além disso, permite que a universidade ofereça um serviço que contribua para a transformação da sociedade.

Devido à sua relevância, a extensão universitária foi regulamentada em 2018 e tornou-se obrigatória. Atualmente, o Conselho Nacional de Educação exige o cumprimento mínimo de 10% do total da carga horária curricular em atividades de extensão durante a graduação, sendo “consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante (Brasil, 2018, p. 2). Portanto, em 2023 investigamos se a extensão universitária pode ser uma aliada no processo de formação dos futuros educadores sexuais.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de avaliar quais são as potencialidades e as limitações da extensão universitária na formação de educadores sexuais, foi desenvolvido, ao longo do ano de 2023, o projeto de iniciação científica intitulado: “A extensão universitária como estratégia de formação de educadores sexuais”. Diversas atividades voltadas à temática principal foram ofertadas para os alunos dos cursos de graduação nas áreas da saúde e da educação do Centro Universitário Celso Lisboa.

O percurso metodológico iniciou com o recrutamento dos extensionistas. Estudantes que cursavam o projeto “Respostas Imunológicas em Humanos”, com a responsável por esta pesquisa, foram convidados a participar. Os interessados se inscreveram por meio do preenchimento de um formulário disponibilizado no Formulários Google (*Google Forms*). O objetivo do questionário era compreender como a educação sexual foi vivenciada pelos participantes ao longo de suas vidas. Em seguida, os respondentes participaram de uma conversa para esclarecer as possíveis dúvidas sobre o desenvolvimento do projeto. Alguns participaram desse processo de maneira individual, outros, de maneira coletiva, conforme disponibilidade dos extensionistas. O áudio da conversa foi gravado e posteriormente transcrito. Os dados coletados por meio do formulário e trans-

crição das conversas foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2010). Esses resultados foram compartilhados em Rosa, Fonseca e Oliveira (2023).

A segunda etapa do projeto, que corresponde à etapa formativa desses participantes, ocorreu por meio da realização de atividades síncronas presenciais e assíncronas online. As atividades assíncronas foram disponibilizadas no Google Sala de Aula (*Google Classroom*). Três atividades foram consideradas obrigatórias por serem essenciais para a formação dos extensionistas. As demais eram opcionais e o extensionista poderia escolher aquelas que lhe interessassem, visto que os certificados seriam personalizados conforme a carga horária cumprida por cada pessoa, podendo chegar a 30 horas. As práticas presenciais foram realizadas no campus do Centro Universitário Celso

Lisboa e no museu interativo Espaço Ciência Viva (ECV), ambos localizados na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O ECV é um dos museus pioneiros na educação sexual no Brasil (Oliveira, 2023).

As tarefas ofertadas durante o processo inicial de formação dos extensionistas visaram oportunizar a construção de conhecimentos relacionados aos conceitos relativos à temática sexualidade e o aprofundamento em alguns assuntos, além de apresentar diversas estratégias educativas (Quadro 1).

**Quadro 1:** Atividades oferecidas durante o processo inicial de formação dos extensionistas

Temática central da atividade	Ferramenta de ensino utilizada	Formato de aplicação da atividade
Apresentação*	Fórum	Online
Reeducação sexual*	Artigo científico e questionário autoaplicado	Online
Sífilis	Exposição virtual	Online
Conceitos basilares da sexualidade*	Curso online Roda de conversa Oficinas	Online Presencial
Análise de atividades de educação sexual	Artigos científicos, manuais, e- books e vídeos.	Online
AIDS	Podcast Exposição virtual	Online
Papéis de gênero	Documentários	Online
Percepção de risco de transmissão de infecções sexualmente transmissíveis	Oficina	Presencial
Gravidez e seus impactos	Oficina	Presencial

**Fonte:** Os autores. \* Atividades obrigatórias.

A terceira etapa constituiu na participação dos extensionistas, de maneira supervisionada, como mediadores de oficinas realizadas no museu durante os atendimentos escolares e os Sábados da Ciência — evento gratuito promovido pelo Espaço Ciência Viva.

Para comprovar a realização das tarefas, os extensionistas compartilharam seus diários de bordo individuais por meio do Google Sala de Aula. Os participantes eram estimulados a refletir sobre as tarefas realizadas durante o processo de construção dessas anotações. O diário de bordo é um valioso instrumento para a formação de educadores, ao favorecer um espaço reflexivo e de autoanálise de suas experiências (Batista, 2019). Esse instrumento serviu a dois propósitos: 1) para os extensionistas, o exercício de escrever sobre as atividades vivenciadas favoreceu à reflexão, uma vez que o objetivo do diário não era apenas a transcrição objetiva das experiências, mas um relato de como essas atividades reverberaram de maneira pessoal e profissional em suas vidas; 2) constituíram uma fonte de dados para os pesquisadores do projeto, sendo submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2010).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, 18 estudantes manifestaram o interesse em participar do projeto de extensão e preencheram o formulário de inscrição. Entre esses participantes estavam dois indivíduos do gênero masculino-cis e 16 do gênero feminino-cis. No entanto, somente sete inscritos permaneceram no projeto (Quadro 2). O principal motivo da desistência foi a indisponibilidade de tempo para cumprir as tarefas solicitadas. A permanência no ensino superior para aqueles que trabalham ou vivem com limitações financeiras é um desafio, sendo esse o perfil de muitos dos nossos extensionistas. Muitas vezes os estudantes possuem uma grande dificuldade para conciliar as atividades acadêmicas com a necessidade de estar inserido no mercado de trabalho e esse fator se constitui como um obstáculo a ser vencido: “Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização” (Vargas; Paula, 2013, p. 465). Por conseguinte, realizar atividades extracurriculares como a extensão é um grande desafio. Para minimizar esse problema, o processo de formação proposto ocorreu de maneira híbrida.

A formação híbrida proporcionou flexibilidade de tempo e facilitou a participação dos extensionistas. Nesse sentido, a possibilidade de conduzir atividades online contribuiu para uma maior aderência e envolvimento dos extensionistas.

**Quadro 2:** Perfil dos extensionistas

Participante	Idade	Sexo	Orientação sexual	Curso
P1	40 anos	Mulher-Cis	Heterossexual	Enfermagem e Serviço Social
P2	52 anos	Mulher-Cis	Heterossexual	Pedagogia
P3	21 anos	Homem-Cis	Homossexual	Enfermagem
P4	21 anos	Homem-Cis	Heterossexual	Biomedicina
P5	19 anos	Mulher- Cis	Heterossexual	Biomedicina
P6	20 anos	Mulher- Cis	Heterossexual	Biomedicina
P7	29 anos	Mulher- Cis	Heterossexual	Biomedicina

**Fonte:** Os autores.

A partir dos dados foi possível identificar as potencialidades (Quadro 3) e limitações (Quadro 4) da extensão universitária na formação dos futuros educadores sexuais. Esses resultados serão apresentados a seguir, junto aos trechos de exemplificação que contêm alguns relatos dos extensionistas.

**Quadro 3:** Potencialidades da extensão universitária na formação dos educadores sexuais

Potencialidades	Trechos de exemplificação
A formação híbrida proporcionou flexibilidade de tempo, sem abrir mão do fortalecimento da interação interpessoal, que tanto motivou os participantes.	P3: "O conteúdo online foi excelente para meu aprendizado, mas ele não me fez criar nenhum vínculo com outras pessoas. No entanto, as atividades presenciais de fato me fizeram fazer novas amizades. A possibilidade de realizar atividades online me salvou de muitas horas de transporte e me permitiu realizá-las ao meu bel prazer, então foram importantíssimas."
	P2: "Por não poder estar presente sempre nos encontros presenciais, o formato on-line auxiliou bastante, mas também proporcionou maior vivência e experiência."

Potencialidades	Trechos de exemplificação
<p>Os encontros presenciais permitiram o compartilhamento de conhecimentos e experiências, além do confronto de ideias, importantes para promover a reflexão sobre valores e atitudes.</p>	<p>P1: “Era uma tarde de sol e fizemos uma roda, com um bate-papo bem bacana sobre questão de gênero. Assunto atual, onde aprendi mais sobre algumas mudanças de forma de falar sobre esse tema como por exemplo, o termo hermafrodita agora é intersexual, bem como outras formas atuais de designação. Foi um bom bate-papo, de grandes conhecimentos e trocas de experiências em diversas situações.”</p> <p>P1: “O projeto de extensão [...] foi muito produtivo onde passamos vários momentos construindo ideias, aprendendo uma forma de expressar melhor sobre assuntos que envolveram temas bem atuais, como sexualidade, identidade de gênero. A cada reunião, as ideias eram expostas sem tabu e isso contribuiu positivamente para minha vida acadêmica, onde hoje já sei desenvolver os termos adequados sobre qualquer assunto relacionado à sexualidade.”</p>
<p>O diário de bordo favoreceu a reflexão sobre o processo formativo.</p>	<p>P4: “Com os ideais estabelecidos na sociedade, muitos homens acabam sofrendo com a repressão destacada na infância em demonstrar tais sentimentos e isso acaba gerando incerteza, raiva, tristeza e confusão. A saúde mental está estreitamente relacionada ao comportamento estabelecido durante a infância e continuado até durante a fase adulta. A modulação da sociedade fazendo com que as crianças excluam seus sentimentos considerados “afeminados” é extremamente danoso para a compreensão de si próprio. Dúvidas aparecem justamente por não entenderem quem são e porque estariam fazendo determinada ação. O fato de a sociedade passar a imagem de que o homem não deve demonstrar o que sente gera situações em que não há com quem conversar sobre os assuntos que permeiam a cabeça, e isso acontece com o intuito de não aparentar ter fraqueza diante do outro, dúvidas de sua existência surgem e o sentimento de culpa aparece. A limitação do indivíduo impede o crescimento como ser humano, caso esteja uma constante máscara na pessoa que é reprimida, a empatia, tristeza e aptidões para funções consideradas “femininas” formam uma camada espessa de raiva, confusão e impulsividade.”</p> <p>P5: “O papel do gênero na vivência da masculinidade pode ter um impacto significativo na saúde das pessoas de várias maneiras. As expectativas tradicionais, principalmente, incentivam comportamentos que podem ser prejudiciais à saúde física e mental. A supressão emocional é um dos melhores exemplos para se dizer, a pressão para ser “forte” e não expressar emoções pode levar os homens a reprimir sentimentos, o que pode contribuir para problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. E com isso, também pode dificultar a busca de ajuda quando necessário. Tentando dialogar e deixando eles o mais confortável possível, assim como as mulheres gostam de se sentir confortáveis para desabafar, creio que com os homens seja o mesmo, com tudo um pouco mais complicado.”</p>

Potencialidades	Trechos de exemplificação
A extensão universitária contribuiu para o reconhecimento do tabu.	<p>P2: “Muito pouco ainda se fala abertamente e de maneira correta, com informações precisas, sobre Educação Sexual! Ainda é um tabu! Na minha casa era assim e hoje sinto a falta da informação correta para dialogar com meus filhos! Não se fala em educação sexual na faculdade! Estou aqui para aprender e auxiliar no que for necessário! Tema muito importante para todas as idades!”</p> <p>P4: “[...] foram abordados de maneira clara muitos aspectos relacionados à sexualidade, todos os assuntos abordados em relação ao meio em que vivemos foram importantes para a compreensão do quanto as pessoas são reprimidas pelo ambiente e pela sociedade em mostrar quem realmente são e viver da maneira que bem entenderem. Geralmente percebemos uma certa repulsa em falar sobre esses assuntos e é justamente contra isso que devemos trabalhar, para que a comunicação seja clara, objetiva e didática. A conversa e o respeito são fundamentais para que possamos conviver em harmonia com o próximo e espalhar conhecimento, evitar confusões [...]. Os padrões estabelecidos na maioria dos países ainda é um grande desafio a superar, a sexualidade de fato é um assunto complexo, não envolve apenas uma linha, mas sim várias camadas com inúmeros campos de muitas informações importantes de convivência com o próximo e identidade pessoal.”</p>
A extensão universitária oportunizou o acesso ao conhecimento científico relacionado aos diferentes aspectos da sexualidade e a uma educação sexual emancipatória, nem sempre presente no contexto familiar e na educação formal.	<p>P2: “O Projeto de Extensão em Educação Sexual está sendo de extrema importância para minha formação acadêmica, pois contribui para aquisição de saberes dentro do universo tão diverso da educação sexual. [...] estagiária hoje em Espaços não formais, tendo contato com pessoas de diversas idades e principalmente com as crianças. Elas merecem saber e conhecer seu próprio corpo sem tabus, e a abordagem lúdica do tema é fascinante. Assim como a grande importância da Educação Sexual para os universitários, onde também temos carência dessa informação. Todo esse meio é uma grande novidade para mim e me trouxe grandes aprendizados pessoais, eu mesmo venho de uma geração de muitos tabus quando o assunto é sexo.</p>
A extensão universitária permitiu a compreensão dos conceitos basilares da sexualidade (sexo de nascimento, gênero e orientação sexual), que por sua vez, propiciou o reconhecimento da própria identidade sexual.	<p>P2: “Conhecer para reconhecer, conhecer para não discriminar e principalmente conhecer para melhor se conhecer.”</p> <p>P3: “Antes do curso eu já me considerava uma pessoa com bastante domínio acerca da educação sexual por fazer parte da comunidade LGBTQIA+ e procurar sempre compreender as diversas nuances que isso representava; mas hoje em dia percebo como eu era quase um completo leigo. Acredito que esse projeto de extensão possui conteúdo que deveria ser passado a todas as pessoas possíveis, sobretudo das novas gerações, por ensinar e muito acerca de um conteúdo tão necessário no nosso cotidiano. E além do mais, me fez entender a diferença entre sexo e sexualidade.”</p>

Potencialidades	Trechos de exemplificação
A extensão universitária proporcionou a reflexão sobre a educação sexual vivenciada ao longo da vida, contribuindo com o processo de reeducação sexual.	P1: “O conhecimento sempre nos torna mais sábios e com mais segurança em falar sobre os assuntos que às vezes se apresentam como polêmicos e intrigantes, mas, com respeito e muita sutileza, conseguimos passar uma mensagem, para pensar e refletir e entender que as diferenças sempre estarão presentes em meio a sociedade, e que devemos aprender a respeitar cada um com suas diferenças e comportamentos.”
A extensão universitária ampliou a compreensão sobre a diversidade sexual e a necessidade de respeitar as diferentes formas de vivência da sexualidade.	P6: “Participar do projeto de extensão enriqueceu minha formação acadêmica me proporcionando uma compreensão muito mais ampla das questões relacionadas a esse tema. Isso influenciou positivamente minha atuação profissional, permitindo abordar também de uma forma mais informada, além de contribuir para o meu crescimento pessoal, promovendo uma mentalidade mais inclusiva e respeitosa.”  P3: “[...] as habilidades que um educador sexual precisa ter, eu acredito que compreensão e paciência talvez, né, e ter uma mente aberta pra entrar em diversidade porque certamente você não vai encontrar pessoas que são iguais a você, obviamente que não, pessoas de todos os tipos diferentes que gostam de muitas coisas diferentes. É, eu acho realmente que compreensão e aceitação é o que uma educação, um educador sexual deveria ter, e é isso.”
A extensão universitária proporcionou segurança para ensinar sobre sexualidade, seja no contexto familiar ou profissional.	P2: “O Projeto de Extensão em Educação Sexual [...] melhorou a conversa sobre o tema com meus filhos, aprendi sobre identidade de gênero, sexo, orientação sexual.”  P2: “Trouxe aprendizado teórico e prático, o que me auxilia hoje a falar com segurança sobre sexualidade com idades diversas. E quebrou um tabu que eu tinha dentro de casa e com as demais pessoas do círculo familiar e de amigos, falo abertamente sobre o tema, agora que entendo sua imensa importância!”  P3: “Foi uma experiência bem interessante, abordar um tema que muitas das vezes não é comentado ou então não enfatizado como deveria, de fato é curioso ver como as pessoas reagem ao assunto. ”
A extensão universitária estimulou o desenvolvimento de atividades de educação sexual autorais.	P4: “A explicação do processo infeccioso foi relatada e enfatizada para se obter um maior entendimento geral das IST do nosso cotidiano, a hepatite A e o HTLV foram as que os participantes tiveram o maior desconhecimento em geral, e isso provavelmente ocorre pelo ofuscamento gerado por infecções como o HIV (a IST prevalente na mídia), isso nos diz que devemos informar as pessoas sobre IST que não são comentadas com uma certa frequência pelas mídias em geral e apresentar outras doenças sexualmente adquiridas além do HIV para evitar uma futura infecção causada pelo desconhecimento da população.”*  *Diário de bordo descrevendo a aplicação de uma oficina desenvolvida e mediada por alguns extensionistas.

Potencialidades	Trechos de exemplificação
A extensão universitária despertou o interesse pela atuação na educação não formal e educação em saúde.	P3: “Certamente o projeto me ajudou muito a falar de maneira mais segura e confiante a respeito de todas as vertentes da educação sexual, além de poder transmitir esse conhecimento de forma clara e objetiva. Afirmo que é algo necessário a TODAS as pessoas.”
A extensão universitária favoreceu o reconhecimento da importância da educação sexual.	P4: “A extensão elucidou uma questão social importante a ser debatida, o tema acaba sendo negligenciado e esquecido, portanto, é necessário instruir as pessoas a agirem com responsabilidade, e a extensão foi a grande ponte para se obter o melhor entendimento sobre o assunto abordado diante de alguns aspectos mal definidos que antes foram estabelecidos.” P3: “A extensão explicou e muito a respeito da diferença entre sexo e sexualidade; o que muitas vezes a sociedade associa, mesmo se tratando de assuntos completamente diferentes. Além do mais é uma excelente forma de fazer com que as gerações atuais possam crescer sem todos os tabus e preconceitos herdados de nossos antecessores.”
A atuação como mediadores no museu proporcionou o empoderamento pessoal e a satisfação em exercer a cidadania.	P6: “Trabalhar em extensão foi incrível para despertar meu interesse na educação não formal. Foi uma jornada de aprendizado cheia de trocas e momentos especiais com diferentes grupos. Adorei cada momento compartilhado, discutindo saúde e bem-estar, essa experiência me fez perceber o quanto é gratificante ajudar os outros a entenderem e cuidarem de si mesmos. Com certeza, quero levar esse amor pela educação em saúde para minha vida profissional, porque acredito que todos merecem acesso a informações que promovam uma vida mais saudável e feliz.”

**Fonte:** Os autores.

A extensão universitária teve como objetivo contribuir com a educação sexual emancipatória dos participantes. Esse tipo de educação permite promover a compreensão da complexidade da sexualidade humana, a superar a desumanização imposta pelo capitalismo e a despertar o engajamento político por meio da construção de uma consciência cidadã na defesa dos direitos humanos (Nunes, 1996). Vale ressaltar que a sexualidade está presente em todas as fases de nossas vidas, por isso a educação sexual sempre deve ocorrer. No entanto, nem sempre ela é positiva e emancipatória, pois diversos tabus influenciavam nossa forma de lidar com os assuntos relacionados à sexualidade, inclusive na maneira de promover a educação sexual (Gonçalves; Faleiro; Malafaia, 2013), seja ela informal, não formal ou formal (Oliveira, 2023).

Freire (2016) defende que a prática da escuta é essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, apesar de reconhecermos a importância do ensino à distância e do uso de plataformas online para trazer maior flexibili-

dade ao processo formativo, incluímos encontros presenciais que possibilitaram o compartilhamento de ideais entre os participantes, e conseqüentemente, momentos de escuta. Isso possibilitou confrontar os valores e atitudes, pois muitas vezes são reproduzidos de maneira inconsciente (Bordieu, 1930). Além disso, eles favoreceram a construção do vínculo entre os participantes, motivando a sua permanência no projeto.

A compressão dos nossos valores constitui um desafio de autopercepção. Perceber-se não é fácil. Por conseguinte, diversas atividades propostas, como a utilização do diário de bordo, tinham como objetivo convidar o extensionista a olhar para si e a refletir sobre o conhecimento adquirido, os valores e as atitudes relacionadas à sua própria vivência da sexualidade, bem como a educação sexual vivenciada ao longo da vida. Essa reflexão pode contribuir com o processo de reeducação sexual (Kawata; Nakaya; Figueiró, 2010).

A compreensão da sexualidade em nossa sociedade movimenta uma calorosa discussão marcada por diversos tabus. Perceber como eles influenciam na percepção e vivência da sexualidade é fundamental para que o sujeito forme consciência crítica e tenha condições de perceber e problematizar as inverdades e suas conseqüências em torno da sexualidade. Nesse sentido, é preciso construir uma narrativa que se oponha ao preconceito pautando-se no conhecimento científico, no respeito à diversidade e no exercício da cidadania. Assim é possível engajar a sociedade na luta pela efetivação dos direitos sexuais e reprodutivos.

Marola, Sanches e Cardoso (2011) consideram que a formação de profissionais da educação e da saúde que promoverão educação sexual deve apresentar como um dos objetivos o combate à desinformação, ao tabu, às crenças e aos mitos relacionados à sexualidade. Para isso, é preciso reconhecê-los, o que foi possível por meio das atividades propostas no projeto de extensão aqui descrito.

Os extensionistas passaram por um percurso formativo que proporcionou a desconstrução de conceitos equivocados e a sua reconstrução, tendo como base os conhecimentos científicos compartilhados. Uma vez que os conceitos fundamentais da sexualidade são compreendidos, há ali constituído um espaço propício para a reflexão sobre a própria identidade. Por exemplo, uma das extensionistas, que cursava enfermagem (P1), iniciou o percurso formativo com muita dificuldade para entender os conceitos relacionados a gênero e orientação sexual. Inclusive ela não conseguia identificar-se sexualmente ao preencher o formulário da atividade "Quem eu sou?". Hoje ela já consegue aplicá-los em

sua prática profissional, sendo capaz de orientar seus pacientes acerca desses conceitos, ajudando-os a compreender as suas próprias identidades sexuais.

As atividades de extensão também ampliaram a percepção dos extensionistas sobre a diversidade sexual e a necessidade de respeitar as diferentes formas de vivência da sexualidade, mesmo que algumas particularidades não tenham sido completamente compreendidas por todos. A existência do respeito à diversidade sexual é essencial para promover o engajamento na luta contra as violações da dignidade dos sujeitos em virtude de elementos ligados à sexualidade.

Flores e Mello (2020) destacaram que as experiências vivenciadas durante a formação de extensionistas podem auxiliar na sua atuação profissional. Há evidências de que este projeto de extensão também tenha contribuído para a atuação profissional dos participantes. O percurso formativo vivenciado pelos estudantes gerou segurança para ensinar sobre sexualidade, seja no contexto familiar ou profissional, além de despertar o interesse pela atuação na área de educação não formal.

Shulman (1987) ressalta que há diversos tipos de conhecimentos necessários para a atuação docente, tais como os conhecimentos específicos relacionados a um tema e o conhecimento pedagógico desse conteúdo, que consiste na habilidade de identificar qual é a melhor forma de ensiná-lo. Sendo assim, após a construção de conhecimentos relacionados à sexualidade, os estudantes puderam atuar como mediadores em um museu de ciências, de maneira supervisionada, a fim de desenvolverem habilidades para ensinar sobre temáticas relacionadas à educação sexual. A interação com o público proporcionou o empoderamento pessoal, satisfação em exercitar a cidadania e suscitou o interesse em atuar na educação não formal com atividades de educação em saúde.

Os participantes do projeto também tiveram a oportunidade de produzir atividades autorais sobre sexualidade. Eles desenvolveram uma dinâmica, produziram histórias em quadrinhos e uma oficina sobre infecções sexualmente transmissíveis. No entanto, apenas a dinâmica e a oficina foram apresentadas ao público do museu e de uma escola, respectivamente.

Além das diversas potencialidades da extensão universitária na formação dos educadores sexuais identificadas nesta pesquisa, constatamos três limitações (Quadro 4). A indisponibilidade de tempo para participar das atividades propostas levou muitos a desistirem do projeto. Como discutido anteriormente, o estudante universitário no Brasil está exposto a uma série de vulnerabilidades,

como a necessidade conciliar trabalho e o curso de graduação, que dificultam a entrada e permanência no ensino superior (Abreu; Ximenes, 2021). Além disso, a necessidade de trabalhar reduz a disponibilidade de tempo para a realização de atividades (Vargas; Paula, 2013), como a extensão universitária.

**Quadro 4:** Limitações da extensão universitária na formação dos educadores sexuais

Limitações	Trechos de exemplificação
A indisponibilidade de tempo para participar das atividades propostas levou muitos a desistirem do projeto.	P7: “[...] além da minha dificuldade com o tempo (por conta do trabalho) [...]”.
A dificuldade em utilizar as plataformas digitais restringe o acesso total ao programa proposto.	P1: “Tive dificuldades de acessar.” “Sou fraquinha com essas tecnologias.”
O tabu associado ao tema gerou desconforto nos participantes durante a realização de algumas atividades.	P7: “[...] a parte das perguntas eu me senti invadida e não me sinto à vontade para responder ou me expressar [...]. [...] o foco maior é em sexualidade. Um tema que me sinto um pouco desconfortável para lidar.”

**Fonte:** Os autores.

Uma das participantes teve dificuldade para utilizar o ambiente virtual de aprendizagem adotado no projeto (Google Sala de Aula) e só pediu ajuda depois de alguns encontros, quando foi questionada por não haver entregado nenhum diário de bordo até aquele momento. O manejo das ferramentas digitais muitas vezes pode se apresentar como uma tarefa difícil até mesmo para os docentes (Rosa, 2013) e pode constituir uma barreira ao invés de uma ponte. Há de se considerar que não vivemos uma democratização do acesso aos recursos digitais; nem todos têm condições de acesso à internet e equipamentos para acessar esse tipo de ferramenta (Cunha; Silva, A. S. ; Silva, A. P., 2020).

A sexualidade é um tabu em nossa sociedade.; o que pode constituir um obstáculo para a disponibilidade em aprender, compartilhar percepções e/ou ensinar sobre os assuntos relacionados ao tema. Uma das extensionistas (P7), apesar de ter participado de diversos encontros presenciais, não deu continuidade ao processo formativo. Durante os encontros, ela parecia empolgada para aprender, mas se recusava a compartilhar as suas percepções em seu diário de bordo. Na fase final do projeto, reforçamos a necessidade da entrega do diário de bordo para que pudéssemos avaliar o projeto e quantificar a carga horária de cada participante. Então, ela informou que estava desistindo de participar, pois não se sentia confortável para compartilhar as suas percepções e que o tema do projeto a deixava desconfortável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tabu associado ao tema e a indisponibilidade de tempo limitaram a manutenção de alguns estudantes no projeto. No entanto, o formato híbrido favoreceu a participação dos extensionistas, pois trouxe flexibilidade de tempo, sem abdicar dos momentos de interação social. A iniciativa envolveu graduandos de diferentes cursos e seria muito difícil encontrar horários comuns a todos para realizar tantas atividades síncronas, sejam elas presenciais ou a distância. Sem contar que o deslocamento até o centro universitário e o museu exigem um investimento financeiro. Logo, o aumento da carga horária presencial poderia constituir um obstáculo para a participação de muitos estudantes. Se por um lado a oferta de atividades traz flexibilidade de tempo, a inabilidade com o uso de recursos digitais pode representar um desafio. Portanto, é importante reconhecer que a oferta de atividades online exige a disponibilidade de equipamentos, acesso à internet e habilidades para utilização dos recursos digitais, o que pode limitar o acesso dos estudantes.

O uso de diários de bordo foi importante para o processo formativo, favorecendo a reflexão sobre as experiências vivenciadas, além de permitir a avaliação do projeto. Sendo assim, recomendamos o uso dessa ferramenta em outros projetos de extensão universitária.

A extensão universitária favoreceu: a construção de um ambiente propício para o reconhecimento do tabu relacionado à sexualidade; a difusão de conhecimentos científicos sobre o assunto; o reconhecimento da identidade de maneira consciente; o compartilhamento de experiências; a reflexão sobre a educação sexual vivenciada ao longo da vida e percepções sobre a diversidade sexual. A atuação como mediadores no museu promoveu empoderamento, segurança para ensinar sobre sexualidade, reconhecimento da importância da educação sexual e os encorajou a desenvolver atividades autorais. Portanto, os resultados deste projeto evidenciaram que a extensão universitária é uma excelente aliada na promoção da educação sexual dos universitários que atuarão na área da educação e da saúde.

Vale ressaltar que a extensão universitária constitui apenas um dos processos formativos do educador sexual. As universidades precisam oportunizar múltiplas atividades durante a formação dos seus profissionais, especialmente daqueles que atuarão na área da educação e da saúde. Também é recomendado

ofertar atividades de formação continuada para aqueles que já estão atuando no mercado de trabalho, contribuindo para a atualização desses profissionais.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BATISTA, T. O Diário de Bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 3, p. 287–293, 2019.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. 1930. In: ORTIZ, R. (org.). Pierre **Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a base**. 3 ed. 2008. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde sexual e saúde reprodutiva**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/201. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1042\\_51-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1042_51-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Caderno do gestor do PSE**. Brasília: 2022.

CUNHA, L. F. F., SILVA, A. S., SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 7, n. 3, p. 27--37, 2020.

FIGUEIRÃO, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3 ed. Londrina: Eduel, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FLORES, L. F.; MELLO, D. T. O impacto da extensão na formação discente, a experiência como prática formativa: um estudo no contexto de um Instituto Federal no Rio Grande do Sul. **Revista Conexão UEPG**, v. 16, p. 1-13, 2020.

GOLDBERG, M. A. **Educação sexual**: uma proposta, um desafio. 4 ed. São Paulo, Cortez, 1988.

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H. ; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. **Holos**, v. 5, p. 251–263, 2013.

KAWATA, H. O.; NAKAYA, K. M.; FIGUEIRÃO, M. N. D. Reeducação sexual: percurso indispensável na formação do/a educador/a sexual. **Revista Linhas**, v. 11, n. 1, p. 85– 111, 2010.

MAROLA, C. A. G.; SANCHES, C. S. M. CARDOSO, L. M. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. **Psicologia da Educação**, n. 33, p. 95-- 118, 2011.

NOGUEIRA, R. S. *et al.* Roda de conversa sobre saúde sexual e reprodutiva com adolescentes: um relato sobre dispositivos de cuidado em perspectiva dialógica. **Saúde em Redes**, v. 9, n. 3, p. 1–9, 2023.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

OLIVEIRA, S. **Educação sexual no contexto museal**: situações, desafios e potencialidades. 2024. 402f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

ROSA, M. M. *et al.* A Educação Sexual no Processo de Formação dos Futuros Professores. **Revista Presença**, v. 9, n. 20, p. 30--34, 2023.

ROSA, M. M.; FONSECA, V. S.; OLIVEIRA, S. A Extensão universitária como estratégia de formação de educadores sexuais. *In: CASTRO, P. A.; CAVALCANTI FILHO, S. M. (org.). Gênero, sexualidade e educação*. v. 2. Campina Grande: Realize eventos, 2024.

ROSA, R. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. *In: Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos*, 1, 2013, Uberaba. **Anais [...]**. Uberaba, Universidade de Uberaba, 2013, p. 214-227. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/710>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SHULMAN, L.S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade**: uma abordagem baseada em evidências. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308?posInSet=1&queryId=-54496777-a2a3->. Acesso em 29 set. 2020.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, n. 2, p. 459–485, 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.053

# LETRAMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE BIOLOGIA

Wanna Santos de Araújo<sup>1</sup>  
Keila de Abreu Carvalho<sup>2</sup>  
Sanara Cruz Miranda<sup>3</sup>  
Marlon Santana de Miranda<sup>4</sup>

## RESUMO

A alfabetização e o letramento científico fazem parte de um campo vasto na área do ensino de Ciências, uma vez que seus principais objetivos vão desde a preocupação de compreender os possíveis impactos causados pelos avanços da Ciência e da Tecnologia na sociedade até uma perspectiva mais tecnocrática que visa apoiar a sociedade no sentido de entender e saber lidar com o desenvolvimento científico-tecnológico. Este trabalho objetiva analisar como o letramento científico na formação inicial do professor de Biologia pode contribuir para a formação cidadã, bem como para propiciar a articulação da teoria com situações-problemas sociais. É uma pesquisa de abordagem qualitativa (Santos Filho; Gamboa, 2002) e de natureza interventiva (Teixeira e Megid Neto, 2017), realizada na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, logo foram inseridas nesse contexto intervenções utilizando o mapa conceitual, a Atividade Baseada em Problemas e a nuvem de palavras (conflitos de ideias) cujo objetivo era contribuir para formação crítica e emancipadora do futuro professor de Biologia. Diante desse cenário, os sujeitos da pesquisa foram os licenciandos

1 Doutora em Educação pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, [wannasantos@hotmail.com](mailto:wannasantos@hotmail.com)

2 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI, [keilacarvalho010400@gmail.com](mailto:keilacarvalho010400@gmail.com);

3 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI, [mirandasanara1998@gmail.com](mailto:mirandasanara1998@gmail.com);

4 Graduado pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI, [marlonmiranda97@ufpi.edu.br](mailto:marlonmiranda97@ufpi.edu.br);

matriculados nessa disciplina. Para registro das observações feitas durante as intervenções foi utilizado o diário de campo (Campos; Silva; Albuquerque, 2021). Foi possível perceber que utilizar metodologias e estratégias voltadas para o letramento científico facilita o entendimento dos textos e amplia a interação entre os licenciandos promovendo discussões plausíveis. Também ficou explícito que alguns sujeitos foram resistentes às atividades propostas, porém destacaram reconhecer que a educação científica seja necessária para a compreensão, transformação e formação do indivíduo crítico. Conclui-se que a educação científica ainda é um desafio para ser implementada no processo formativo dos licenciandos e na sociedade, e entende-se que criar condições para que os estudantes desenvolvam suas capacidades autônomas de aprendizagem seja um ponto de partida.

**Palavras-chave:** Formação Inicial, Letramento Científico, Práticas de Ensino.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento científico fazem parte de um campo vasto na área do ensino de Ciências, uma vez que seus principais objetivos vão desde a preocupação de compreender os possíveis impactos causados pelos avanços da Ciência e da Tecnologia na sociedade até uma perspectiva mais tecnocrática que visa apoiar a sociedade no sentido de entender e saber lidar com o desenvolvimento científico-tecnológico. Chassot (2014, p. 62) considera “alfabetização científica como o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura de mundo”. Corroborando do mesmo conceito que Chassot, outros estudiosos (Santos, 2007; Laugksch, 2019; Prewitt, 1983) denominam essa categoria como Letramento científico, no entanto a conceituam na mesma perspectiva.

Segundo Magda Soares (1998) o termo alfabetização tem sido empregado com um sentido mais restrito voltado para a decodificação de fonemas e letras, já letramento refere-se ao estado ou condição de quem não apenas consegue decodificar fonemas e letras, mas que cultiva e exerce práticas sociais que usam esses códigos. Nesse entendimento, uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não necessariamente será letrada, e vice-versa.

Dessa forma, neste trabalho será usado o termo Letramento Científico (LC), pois utilizar-se práticas educativas que buscam articular a leitura e a escrita na prática social, porém, isso não significa dizer que exclui a possibilidade de aparecer citações com os termos Alfabetização Científica, pois não tem-se a pretensão de apresentar similaridades e/ou divergências entre essas nomenclaturas, apenas utiliza-se desse espaço para clarificar a opção por usar o termo Letramento Científica no decorrer da pesquisa.

Diante dessa visão compreende-se que inserir práticas educativas balizadas pelos pressupostos do LC no contexto formativo do professor em formação inicial possa se configurar como um caminho que democratize o conhecimento científico, conseqüentemente contribuirá para outra visão da educação básica. Isso porque, como se sabe a educação é um ciclo e se semeada uma visão crítica do processo de ensino e aprendizagem na formação inicial do professor estimula-se a fazer o mesmo em sua atuação docente futura. Segundo Kasseboehmer e Ferreira (2013), a estrutura do ensino ainda segue um modelo de pensamento cartesiano, onde a ciência é segmentada para facilitar a compreensão dos estudantes e por conseqüência perde o sentido. Por isso o processo de ensino e

aprendizagem tem que ser prazeroso para que os alunos se sintam motivados, de forma que este ensino esteja presente na construção diária do conhecimento.

A educação científica promove não só conhecimento, mas o desperta para entender sobre as mais diversas discussões voltadas para a ciência e a tecnologia. Assim, defende-se que a cultura científica deve ser inserida desde as séries iniciais visando desenvolver não só o senso crítico, como também uma construção de conhecimento que facilite o entendimento de fórmulas, procedimentos, experimentos, criar discursos, interpretar textos, argumentar e a debater sobre os fenômenos do cotidiano com um rigor científico, pautado em uma teoria.

O LC, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local (Lorenzetti, 2002, p.1)

Ainda nesse sentido, Paulo Freire destaca, que “a alfabetização é mais que o domínio de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. Implica numa autoformação de que possa ressaltar uma postura interferente do homem sobre seu contexto” (1980, p.111). Com base nesse contexto, o LC é capaz de promover a transformação do entendimento, aplicação e o significado da ciência o que torna as pessoas esclarecidas na prática e na compreensão dos fenômenos diários.

Diante do exposto este trabalho tem como objetivo geral analisar como o letramento científico na formação inicial do professor de Biologia pode contribuir para a formação cidadã, bem como para propiciar a articulação da teoria com situações-problemas sociais. Com propósito de contribuir para um processo formativo voltado para o letramento científico, e seus benefícios como alternativas para a transformação social que este estudo foi proposto.

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de incorporar a educação científica no processo formativo dos licenciandos em formação inicial, direcionar o letramento científico, como contextualização e cultura científica, a fim de configurar que esta seja utilizada na prática social, construção do senso crítico e na autonomia do sujeito.

Portanto, o letramento científico articula a leitura e a escrita buscando compreender os possíveis impactos causados na sociedade pela falta de

conhecimento no saber científico. Defende-se que, o processo de ensino e aprendizagem seja prazeroso e motivador, tornando o sujeito emancipado sobre as mais diversas discussões, pautado nessa teoria.

Para Borges (2012), o letramento científico (LC) se relaciona com o desenvolvimento do cidadão no que diz respeito à compreensão e aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos na sociedade. Como explica Souza (2015), para que a aprendizagem seja efetiva o discente necessita receber as orientações adequadas, e principalmente sentir-se motivado e disposto para superar o senso comum, seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto mediado pelo professor, e conseqüentemente ler, estudar, comparar autores, fazer as atividades relacionadas ao conteúdo abordado. E neste contexto, o ensino exige ações voltadas para o desenvolvimento nos discentes da capacidade de ler, escrever, interpretar e opinar sobre os diversos assuntos sociais, para que sejam habilidosos em contextualizar os conteúdos de Biologia no seu cotidiano social.

Destaca-se como ponto de partida os licenciandos em formação que apreenderão para possivelmente contribuir na formação dos alunos da educação básica. Assim, pode-se afirmar que essa perspectiva contribui na construção ou reconstrução de um professor crítico, reflexivo, preocupado com o futuro de seus alunos.

Nesse contexto, afirma-se que a perspectiva do letramento científico no ensino de Ciências visa superar um modelo de ensino propedêutico, pautado na transmissão de informações, buscando construir práticas educativas que tenha como cerne formar cidadãos e não especialistas.

No entanto, para que esse ensino seja levado para sala de aula é necessário que o professor, ator principal nesse processo, domine as fabulosas e complexas relações do conhecimento científico com o cotidiano do aluno, ou seja, podemos dizer que este deve ser letrado cientificamente, pesando no que já foi dito anteriormente referente ao conceito de letramento científico.

Na definição de tecnologia, proposta por Moura (2000) como a “aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral”, evidencia-se o papel do conhecimento científico como ferramenta social na melhoria da qualidade de vida. Desta forma, o avanço científico e tecnológico traz consigo a necessidade de educar cientificamente sujeitos para que possam aplicar seus conhecimentos no cotidiano.

Freire (2004), também argumenta que o professor não pode reduzir sua prática docente apenas à abordagem dos conteúdos, mas sim deve ser capaz de incentivar a construção do saber.

Para isso, utilizou-se metodologias contextualizadas com aspectos baseados no letramento científico, e a partir dessa abordagem possibilitou-se observar que, existente no ensino superior e básico algumas lacunas, apesar da educação científica nos ambientes de ensino. Implementar o letramento científico no currículo contribui para que os alunos desenvolvam o senso crítico no conhecimento científico.

Assim, é com base nesse entendimento que se defende que nesse trabalho o letramento científico como parte essencial da formação dos professores, tanto como continuada, pois sabe-se que a ciências é dinâmica e inova diariamente em busca de melhor qualidade de vida para o cidadão, no entanto, isso só se concretiza se esse cidadão for capaz de interpretar os avanços e promover transformações em sua realidade tomando decisões mais responsáveis e conscientes.

A ideia dessa pesquisa assegura que, o ensino científico desperte nos licenciandos em formação inicial uma visão não só do senso crítico, mais também da construção de conhecimento que os torne questionadores, autônomos e emancipados. E dessa forma, utilizou-se metodologias para evidenciar sobre os conhecimentos científicos que permeia o objetivo.

No entanto, sabe-se que para pensar esse modelo de formação precisa partir de um ensino interdisciplinar e contextualizado com as situações-problemas da sociedade, o que remete a um paradigma um pouco diferente do que se tem hoje, pois é notável que os cursos de licenciaturas ainda sejam estruturados de forma disciplinar. É imprescindível a expansão da educação em ciências, como prioridade educacional e social, porque segundo Veríssimo e Ribeiro (2001), especificamente a Biologia no sentido de uma educação cidadã, potencializa e amplia competências que aprofundam modelos democráticos de decisão, promovem o contato dos estudantes com um sistema de valores que lhes permite escolhas e atitudes de conservação dos sistemas vivos.

## METODOLOGIA

Essa pesquisa é qualitativa, de natureza interventiva. Na pesquisa qualitativa, segundo Santos Filho e Gamboa (2002) o pesquisador busca compreender

o significado que os outros dão às suas próprias situações, ou seja, é uma compreensão direta da ação humana sem qualquer interferência.

A Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI), como bem afirma Teixeira e Megid Neto (2017), possibilita propor ideias, propostas curriculares, estratégias e recursos didáticos, além de desenvolver processos formativos, nos quais tanto os pesquisadores quanto os demais sujeitos envolvidos atuam na intenção de resolver questões práticas sem deixar de produzir conhecimento sistematizado.

Esta pesquisa foi desenvolvida de forma presencial no contexto educacional da Universidade Federal do Piauí “Campus Professora Cinobelina Elvas”, localizada na cidade de Bom Jesus - PI. Justifica-se a escolha deste Campus por ser espaço de formação dos pesquisadores, e porque percebe-se lacunas no processo de formação inicial dos licenciandos deste local.

Dessa forma, essa pesquisa foi realizada na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí/ Campus Professora Cinobelina Elvas. Isso porque nesse contexto são trabalhados assuntos como noções de alfabetização científica, letramento científico, tema gerador e fundamentação de pesquisa etc. Esses são apenas exemplos que justificam esta escolha, pois são teorias que contribuem para formação crítica e emancipadora do futuro professor de Biologia e para sua formação cidadã. Diante desse cenário, os sujeitos da pesquisa foram os licenciandos matriculados nessa disciplina totalizando 24 sujeitos. Vale dizer que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para realização desta pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação participante e o diário de campo para registrar as reflexões feitas durante as práticas de ensino realizadas na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia. Segundo Campos e seus colaboradores (2021, p. 103) “o diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro”.

Nesta disciplina foram realizadas várias práticas de ensino tendo como finalidade a alfabetização científica. Para este trabalho destaca-se três delas, a saber: o mapa conceitual, Atividade Baseada em Problema (ABP) e a Nuvem de ideias. O mapa conceitual não limita o conhecimento dos estudantes, estabelece um processo de construção de saberes individuais de maneira que cada um entende. Além de proporcionar autonomia, praticidade e uma aprendizagem

significativa, organização e o direcionamento do conteúdo estudado. Nesse contexto, o mapa precisa seguir uma sequência cronológica, de acordo com a interpretação de quem construiu. Essa estratégia contribui para que os futuros docentes criem uma relação sobre os conceitos, e que consigam alcançar autonomia e utilizarem como ferramenta de ensino.

A ABP é uma forma de aprendizagem, na qual o professor busca instigar os alunos para um cenário problema, e a partir deste cenário investigam até chegar a um resultado ou solução, isso remete o estudante a utilizar uma linguagem simples, formular um pensamento crítico sobre/ ou resolver problemas baseados em fatos.

A nuvem de ideias (Breinstorming) consistiu em anotar no quadro branco todas as ideias que os discentes tinham sobre o tema proposto. Nesse momento emergiram tanto proposições que estavam associada com a temática quanto temáticas que não faziam nexos nenhum, porém todas foram importantes, pois construiu-se o conceito da temática com base nos apontamentos iniciais dos estudantes.

Para análise dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo que de acordo com Bardin (2011) consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para tanto, este método é desenvolvido seguindo três fases: pré-análise, categorização e as inferências.

Na pré-análise se fez uma leitura flutuante e a sistematização de todas as informações construídas por meio do diário de campo e da literatura estudada. De acordo com Bardin (2011, p. 125) essa fase “tem por objetivo tornar operacional e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Partindo dessa organização inicial realizou-se as inferências sobre as informações construídas, a partir da literatura e das reflexões registradas no diário de campo. Essa fase consistiu na interpretação e identificação de padrões, tendências e relações entre os achados da pesquisa, de modo a formular conclusões a partir dessas observações. Portanto, foi necessário associar os dados registrados no diário de campo, com as imagens coletadas e a literatura.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já sinalizado, será estacado neste trabalho as reflexões realizadas à partir das observações feitas durante três práticas de ensino da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia.

A primeira prática realizada foi a construção de um mapa conceitual de um artigo intitulado “Educação CTS e Cidadania: confluências e diferenças” cujo autor era Wildson Luíz Pereira dos Santos. Foi escolhida essa prática porque como o próprio título do artigo sugere, ele aponta confluências e a diferenças existentes entre Educação CTS e a formação cidadã. Apresenta também vários conceitos e perspectivas sobre a temática em questão. Aspectos como esses são pertinentes para se encaixar o uso do mapa conceitual.

Vale dizer que antes de partir para a construção do mapa conceitual em si, foi feito um mapa mental de forma coletiva, na qual os licenciandos foram dizendo tudo que veio a sua mente quando leram o título do texto. Nessa oportunidade emergiram várias ideias, coloca-se em destaque “é uma forma de ensinar que não seja centrada apenas nos conceitos biológicos, mas que também se preocupe com a formação cidadã” (Diário de Campo, 2024).

Percebe-se que antes de aprofundar e sistematizar o conhecimento presente no artigo proposto foi valorizado o conhecimento ingênuo dos partícipes, haja vista que se entende que não existe um processo de ensino e aprendizagem eficiente e problematizador sem contextualizar o conteúdo com o que já se sabe e com a realidade do sujeito. Diante disso, compreende-se que essa atividade propicia ao estudante construir o conhecimento e debater sobre um tema escolhido pelos mesmos, e a partir deste, desenvolver estratégias para facilitar o entendimento do assunto exposto em sala.

Vale destacar que houve uma interação significativa entre os licenciandos durante a construção do mapa conceitual, foram ativos, buscaram trazer conceitos importantes e aprofundar as nuances da educação científica. Um fato que vale destacar, foi que todos os discentes conseguiram reconhecer a Educação CTS como uma perspectiva de ensino que tem como um de seus objetivos a educação científica para a formação cidadã, tendo o aluno como centro nesse processo. Para Correia e Aguiar (2022) o mapa conceitual é um processo dinâmico, permitindo a construção de uma rede de conceitos e suas relações de forma hierarquicamente organizados, logo quando há compreensão do conhe-

cimento, os conceitos aprendidos ficam disponíveis para serem mobilizados em contextos diferentes daqueles em que ocorreu sua construção.

Infere-se que o uso dessa prática de ensino se configura como uma possibilidade de inserção do conhecimento científico na vida cotidiana do sujeito. Conforme Moura (2000) afirma que inserir os conhecimentos científicos como ferramenta social auxilia na melhoria da qualidade de vida. Desta forma, o avanço científico e tecnológico traz consigo a necessidade de educar cientificamente sujeitos para que possam aplicar seus conhecimentos no cotidiano. Freire (2004), também argumenta que o professor não pode reduzir sua prática docente apenas à abordagem dos conteúdos devendo ser capaz de incentivar à construção do saber.

A metodologia ABP foi utilizada a partir de uma situação-problema observada na realidade local dos licenciandos, “O descarte errado do lixo”. Para tal, o problema foi elaborado pela docente da disciplina com objetivos previamente estabelecidos e uma sequência de conteúdo a ser estudada. É importante salientar que essa temática foi escolhida para que os licenciandos compreendessem por meio de um exemplo prático como seria possível replicá-la em seu trabalho docente.

Os licenciandos foram instigados a resolver o problema tendo como posto de partida os estudos individuais e as discussões coletivas. A saber foi proposto a seguinte situação-problema: “A Coleta Seletiva é um sistema de recolhimento de certos tipos de materiais que podem ser reutilizados ou reciclados. Tal exercício deve ser desenvolvido a partir do momento em que um material como papel, vidro, metal ou plástico já teve sua utilização e ao invés de simplesmente os descartarmos no lixo, separamos, lavamos e os levamos para um posto de reciclagem. Na sua cidade não tem o sistema de coleta seletiva, explique como você resolveria esse problema.

Notou-se um entusiasmo na turma com essa atividade. Isso pode ser facilmente observado, pois todos foram responderam. Ressalta-se que a atividade foi feita em grupos de quatro pessoas, essa escolha foi intencional para que pudesse discutir e construir soluções palpáveis e bem fundamentadas de acordo com os conteúdos estudados. Observe-se que para solucionar o problema proposto o discente precisava compreender sobre: coleta seletiva, reciclagem, descarte correto do lixo e políticas públicas.

Mattar (2017) interpreta a ABP como a curiosidade que leva à ação de fazer perguntas diante das dúvidas e incertezas sobre os fenômenos complexos

do mundo, dos saberes e da vida cotidiana. Ele esclarece que, nesse processo, os alunos são desafiados a comprometer-se na busca pelo conhecimento, por meio de questionamentos e investigação, para dar respostas aos problemas identificados.

Corroborando com a interpretação de Mattar cabe apresentar aqui uma das soluções propostas: “Sabendo que não temos a coleta seletiva e que todo o lixo é descartado em um único lugar, acreditamos que primeiro seria necessário conversar com o poder público da cidade para esclarecer sobre a importância do descarte correto do lixo, em seguida realizar palestras e rodas de conversa nas escolas e nas praças, a fim de disseminar o conhecimento para toda a população e por fim incentivar a comunidade a consumir menos e reciclar mais” (Diário de Campo, 2024). Percebe que os discentes que organizaram essa resposta articularam seus argumentos propondo ações e estas exigiam deles o conhecimento sobre a temática para serem realizadas.

Diante deste contexto, Morais e Paiva (2014) destacam que, é crucial que a educação em ciência, e conseqüentemente o ensino das ciências, contribua para problematizar o saber e contextualizar os conhecimentos, de modo que os alunos possam apropriar-se deles e mobilizá-los convenientemente em diversas situações com as quais são confrontados no cotidiano.

Para Gemignani (2013), o grande desafio deste início de século é a busca por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica que favoreça a plena formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado.

Morán (2015) destaca que, apesar da maioria das instituições de ensino ainda atuar como no século passado, muitas estão atentas à necessidade de mudanças. O seu estudo apresenta diversas escolas que adotaram novos modelos de ensino, a partir da inserção de novas práticas pedagógicas. Entretanto, o autor admite que a complexidade inerente a tais inserções, associada à ausência de modelos prévios globais bem-sucedido limita o interesse na inovação pedagógica. Neste contexto, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem são pontos de partida para a evolução de processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas pedagógicas.

Acredita-se e defende-se uma formação que vai contra o que é imposto pela racionalidade técnica e instrumental, que se vincula a neutralidade dos sujeitos e ao conhecimento hegemônico, traz como pressuposto básico que o

professor é o único responsável pelo processo de ensino. Fala-se de uma formação embasada pela epistemologia da práxis, que em síntese significa perceber a teoria em um único bloco indissociável, interdependente e autônomo.

Assim, é com base nesse entendimento que se defende aqui o letramento científico como parte essencial da formação dos professores, tanto inicial como continuada, pois sabe-se que a ciência é dinâmica e inovada diariamente em busca de melhor qualidade de vida para o cidadão, no entanto, isso só se concretiza se esse cidadão for capaz de interpretar os avanços e promover transformações em sua realidade tomando decisões mais responsáveis e conscientes.

Conseqüentemente, a educação segundo Tavares (2018) acompanha essas transformações e, principalmente, cabe ao professor rever suas práticas e estar em constante formação para ser proativo nas suas ações como docente. Dessa forma, é necessário que os estudantes tenham acesso a informações reais sobre situações de injustiça social que ocorrem no mundo desde cedo, e que recebam, assim, estímulo para pensar criticamente sobre o mundo que os cercam. Se a criança não for estimulada a ter essa sensibilidade social, a ciência será uma mera categoria abstrata.

O letramento escolar e o letramento social, conforme Soares (2004), embora situados em diferentes espaços e tempos, são parte de processos sociais análogos e amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação no contexto social extraescolar.

A terceira prática de ensino apresentada foi a “Nuvem de Ideias”, se assemelha ao mapa mental, pois segue os mesmos moldes. No entanto, as palavras ou expressões que são mais enfatizadas são escritas no quadro em caixa alta para dar destaque. Essa prática estimula curiosidade do discente e trabalha a aprendizagem por meio da contextualização. Para realização da mesma utilizou-se como exemplo o conteúdo “Ecossistemas”.

Essa metodologia pode ser considerada um Brainstorming, que para Bolsonello e seus colaboradores (2023, p. 177) “no contexto escolar funciona como auxílio ao professor para proporcionar a construção do conhecimento em sala de aula.” Acrescenta ainda que esta ferramenta propicia uma experiência de resolução de problemas por meio de levantamentos de possíveis soluções para um problema ou situação e que essas ideias se tornam maiores quando se trabalha em grupo.

Para Santo (2015) o brainstorming auxilia na identificação das formas de pensamento que se repetem, abrindo várias opções, a criatividade, aumentando a quantidade de sugestões e ideias. Utilizando o conteúdo de Ecossistemas isso ficou evidente quando se falou sobre as relações dos seres vivos com eles mesmos e com o ambiente, os discentes conseguiram explorar várias possibilidades destacando as relações harmônicas e desarmônicas.

Dessa forma, infere-se que esta seja uma metodologia eficiente e criativa para ser utilizada no processo de ensino de Ciências tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Na oportunidade, os licenciandos ficaram surpresos e esperançosos, pois como relataram “a ação de ensinar não precisa ser tão direta, só o professor fala, pelo contrário, explorar a imaginação dos estudantes deixa a aula mais dinâmica e agradável” (Diário de Campo, 2024).

Lorenzetti (2002) entende que o Letramento Científico deve contribuir para o aprendizado dos conceitos básicos das ciências naturais e da aplicação dos princípios aprendidos a situações práticas, fortalecendo a compreensão das relações entre a sociedade e a natureza. Partindo desse entendimento, pode-se afirmar que o Brainstorming (nuvem de ideias) auxilia na apropriação desses conhecimentos, bem como na sistematização dos saberes locais, regionais e científicos.

Portanto, infere-se que utilizar práticas de ensino que explore e valorize os conhecimentos prévios dos discentes facilitam a compreensão e aprendizagem dos conteúdos, gerando mais entusiasmo nos sujeitos e desejo de querer saber sempre mais. Dessa forma, ressalta-se que as estratégias mencionadas aqui têm como objetivo central potencializar a construção do conhecimento sistematizado tendo como ponto de partida a experiência, a historicidade e a cultura dos sujeitos envolvidos no processo. Além disso, promove o letramento científico, uma vez que o conhecimento construído é de fato compreendido e proporciona ao sujeito a possibilidade de tomada de decisão e discussão no meio em que vive.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa foi pautada no engajamento político e pedagógico dos pesquisadores visando uma educação problematizadora, bem como na busca de construir elementos que fundamentam uma formação para os licenciandos em uma perspectiva crítica e emancipa-

dora. Considera-se crítica a capacidade de o educando e/ou educador refletir sobre a realidade em que vive, construindo possibilidades de intervenções para transformá-la, em outras palavras, pode-se dizer que seria uma inter-relação do saber da experiência com o saber sistematizado por meio de um certo rigor metodológico.

A presente pesquisa possibilitou a utilização do letramento científico, como proposta para que o licenciando em formação inicial, utilize uma perspectiva que lhes proporcione conhecimentos e experiências reflexiva e crítica do mundo em que vivem. O conhecimento científico contribui na formação do senso crítico e emancipador.

Durante a realização dessa pesquisa, percebeu-se que, utilizar metodologias e estratégias voltadas para o letramento científico facilita um melhor entendimento no contexto da educação superior proporcionando contribuições significativas e relevantes para o processo formativo. Destaca-se que a educação científica pode ser alcançada e vivenciada visando a transformação social e pessoal.

Conclui-se que a educação científica ainda é um desafio para ser implementada no processo formativo dos licenciandos e na sociedade, por isso propõe seja inserida desde as séries iniciais. Diante disso, entende-se ser necessário criar condições para que os estudantes desenvolvam suas capacidades autônomas de aprendizagem e de lhes proporcionarem conhecimento e experiências que permitam uma compreensão mais reflexiva e mais crítica do mundo em que vivem.

Infere-se que organizar o trabalho pedagógico nesse viés valoriza o aluno da educação básica, destacando seu desejo de fazer parte – de falar e ser ouvido – para que a emersão das consciências, de que resulta sua inserção crítica na realidade, possa ser revelada; estimular o reconhecimento dos estudantes enquanto ser para si, bem como se sentirem desafiados e estimulados a se relacionarem cada vez mais com o mundo, buscando respostas, soluções e se engajando na intenção de amenizar os dilemas sociais; construir com os estudantes espaços de entendimento sobre o contexto que está por trás de um tema estruturante; provocar no educando/a curiosidade, o espírito investigador, questionador e transformador da realidade, porque essa ação valoriza a vivência do sujeito bem como a realidade na qual está inserido.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOLSONELLO, J.; SILVA, M. T. B. da; BARROS, A. M. DE; MACUCH, L. R. DA S. Uso de brainstorming como ferramenta para aprendizagem. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 15, n. 36 Jan/Mar. 2023.
- BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos, história e realidade em sala de aula**. Volume 10 -D23. São Paulo, 2012.
- CAMPOS, Juliana LA; SILVA, Taline C.; ALBUQUERQUE, Ulysses P. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. In **Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia**. Recife: Nupeea, p. 95-112, 2021.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7. Ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2014.
- CORREIA, P. R. M.; AGUIAR, J. G. de. Mapas conceituais no ensino de Ciências: estagnação ou crescimento? **Investigações em Ensino de Ciências – V27 (3)**, pp. 198-218, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra. 1980.
- GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, v. 1, n. 2, 2013.
- KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O método investigativo em aulas teóricas de Química: estudo das condições da formação do espírito científico. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**, Vol.12, nº1, 144-168, 2013.
- LAUGKSCH, Rudiger C. Scientific literacy: a conceptual overview. **Science Education**, v.21, 2019.
- MATTAR, J. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blend e a distância**. 1ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

LORENZETTI, L. O ensino de Ciências Naturais nas séries iniciais. **Revista Virtual: Contestado e Educação**, Caçador, v. 2, p. 1-15, 2002.

MOURA, André Farias. **A inovação tecnológica e o avanço científico: a química em perspectiva**. Quím. Nova, Dec., São Paulo, v. 23, n. 6, p. 851-853, 2000.

MORAES, R.; MORAIS C, PAIVA J. Olhares e reflexões contemporâneas sobre o triângulo sociedade-educação-tecnologias e suas influências no ensino das ciências. **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 953-964, out./dez. 2014.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015.

PREWITT, Kenneth. Scientific literacy. Daedalus: **Jornal of the American Academy of Arts and Sciences**, v. 112, n. 2, p. 49-64, 1983.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Silézia Vasconcelos de. **A Atuação do Professor Diante do Processo de Ensino e Aprendizagem de Biologia em Escolas do Campo**. Monografia (especialização) - Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Curso de Especialização em Educação do Campo, 2015.

SANTO, Rui. Brainstorming–Tempestade de idéias (BS-TI) ou Como tirar seu time do “cercadinho mental”. **Biblioteca temática do empreendedor**, 2015.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: função, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SANTOS FILHO, J.C. dos; GAMBOA, S.S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2002, 111 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 42).

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

VERÍSSIMO, A., E RIBEIRO, R. **A Biologia no Contexto da Educação em Ciências.** In: A. VERÍSSIMO, PEDROSA, A., E RIBEIRO, R. (Eds.), Ensino Experimental das Ciências (pp.129-137). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.054

# UM ESTUDO DO DOCUMENTO CURRICULAR POTIGUAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NORTERIOGRANDENSE

Dianna Paula Pinto Moreira<sup>1</sup>  
Juliana Karla Pinto Moreira<sup>2</sup>  
Genilma Oelane Morais e Silva<sup>3</sup>  
Edson Fernandes Moreira<sup>4</sup>

## RESUMO

Considerando as necessidades educacionais locais, os documentos curriculares devem contemplar saberes reais que podem ser aplicados nas salas de aula atuais. Com isso, esses textos têm a função de orientar o fazer docente de maneira a cumprir a finalidade de aproximar o estudante do conhecimento necessário à vivência cotidiana assim como é recomendado pela própria BNCC (BRASIL, 2017). Desta maneira, buscamos, neste estudo qualitativo, de base interpretativa, tratar acerca da construção do Documento Curricular do Ensino Fundamental potiguar à medida que o analisaremos, descrevendo como ele é estruturado e apresentando as recomendações bem como os objetos de conhecimento sugeridos para os professores da referida etapa de ensino. Para isso, destacamos, entre outros textos, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2021) e a BNCC (BRASIL, 2017) os fundamentos de Freire (2006), sobre o fazer didático do professor, e os conhecimentos de Gil (2002) acerca do desenvolvimento do estudo científico. Isso possibilitou o desenvolvimento

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, diannappmoreira@gmail.com;

2 Mestranda pelo Curso de Ciências da Educação da Universidade Ecumênica Mundial - UEM, kjuliana2703@gmail.com;

3 Mestranda pelo Curso de Ciências da Educação da Universidade Ecumênica Mundial - UEM, genilmamorais@gmail.com ;

4 Mestrando pelo Curso de Ciências da Educação da Universidade Ecumênica Mundial - UEM, ed94sofia88@gmail.com.

desta pesquisa como uma análise ainda inicial para que, entre outros estudiosos, os professores da rede de ensino potiguar possam inteirar-se e apreender acerca do documento curricular local que almeja orientar o fazer didático dos docentes apresentando, entre outros elementos, estratégias de ensino práticas, reflexões diversas acerca do currículo que é entendido como dinâmico.

**Palavras-chave:** Educação, Ensino Fundamental, Rio Grande do Norte, Documento Curricular.

## INTRODUÇÃO

Tratar da Educação Básica é uma necessidade elementar para qualquer sistema de ensino que deve, atualmente, pensar na sua territorialidade e nos conhecimentos necessários para formar os estudantes ativos socialmente. Esses devem agir de maneira plena mediante as diversas situações que os cercam, considerando contextos formais e informais.

A partir do princípio que prevê a formação integral do aluno, colocando-o como centro da escola, as unidades federativas, seguindo a recomendação da nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), devem desenvolver seus documentos curriculares para identificar e particularizar os saberes que têm ser tratados segundo a necessidade local.

A necessidade de tratar da já revelada temática surge das nossas vivências cotidianas na escola pública, haja vista que possuímos, atualmente, vínculos efetivos em escolas públicas da rede estadual e municipal potiguar que atendem a etapa do Ensino Fundamental. Sabendo disso, apesar de estarmos inseridos nesse contexto, ainda não participamos de nenhuma formação, promovida pelas instituições às quais fazemos parte, acerca do referido documento.

Outrossim, nos instrumentos de busca e pesquisa que realizamos *online* (Google Acadêmico, Biblioteca Brasileira de Dissertações e Teses, *Scielo*), encontramos escassos estudos que trazem como discussão principal o documento em si, visto que os que foram encontrados, utilizavam tal norteador como plano de fundo para tratar outras temáticas, como o ensino de alguns componentes curriculares, formação discente, entre outros assuntos.

Com isso, no presente estudo, destacamos os principais documentos norteadores do ensino brasileiro, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2021) e a BNCC (BRASIL, 2017) que são orientações que preveem o surgimento de um documento curricular local. Além disso, entre outros estudos, fundamentamos nos preceitos de Freire (2006), sobre o fazer didático do professor, e nos conhecimentos de Gil (2002) acerca do desenvolvimento da pesquisa científica de abordagem qualitativa.

Assim sendo, em sequência a essa parte introdutória, desenvolvemos uma seção para discutir acerca da metodologia adotada. Em seguida, apresentaremos cinco partes deste trabalho. A primeira tratará sobre a formação do indivíduo centrada na territorialidade local, a segunda contemplará o desenvolvimento e organização do documento curricular potiguar.

O referido tópico será sucedido por uma seção que tratará os fundamentos e concepções do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte, o que dará rumos às discussões sobre as recomendações sobre as práticas docentes - ambas elencadas pelo documento em questão.

## **METODOLOGIA**

A abordagem deste estudo é de caráter qualitativo, de base interpretativa, pois o centro da discussão é estudo com descrições e análises não numéricas segundo pressupostos defendidos por Gil (2002). Quanto aos objetivos, esta pesquisa, segundo o referido autor, caracteriza-se como exploratória por promover maior familiaridade com o tema, neste caso, o Documento Curricular do Rio Grande do Norte para o Ensino Fundamental. Em relação aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se do tipo bibliográfica, porque se baseou em materiais já publicados a fim de coletar os principais pontos abordados pelo documento que norteia o ensino potiguar. Optou-se, portanto, por este tipo de metodologia devido à natureza aplicada e educacional do problema e por se tratar de uma investigação ainda inicial sobre o assunto.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A FORMAÇÃO EDUCACIONAL CENTRADA NA TERRITORIALIDADE**

Considerando os diversos ambientes educativos que cercam o indivíduo ativo nas diversas situações sociais (formais e informais), a escola é, sem sombra de dúvidas, um dos principais lugares de formação do indivíduo crítico e reflexivo. Todavia, em uma sociedade de relações complexas como a atual, devemos considerar que tal tarefa não é simples, requerendo – entre outros fatores – o aprimoramento de técnicas pedagógicas, o estabelecimento de atrativos e mobilização de saberes para a construção dos indivíduos.

Essa formação do estudante deve ser realizada de maneira plena, considerando aspectos emocionais, sociais, cognitivos, históricos e econômicos que devem ser tratados pela escola, nas diversas etapas e modalidades de ensino, mediante a ação reflexiva dos professores, conforme recomenda a LDB (BRASIL, 2021).

Esse preceito fundamenta-se na nossa Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 205, que, além do desenvolvimento da pessoa, também assegura a necessidade da formação para o exercício da cidadania como também a qualificação para o mercado de trabalho.

Sobre esse assunto, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) norteia alguns aspectos referentes à Educação Básica a fim de definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais indispensáveis para a formação integral do indivíduo e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Diante disso, é estabelecido que “as competências e diretrizes são comuns e o currículo é diverso” (BRASIL, 2017, p.9). Essa parte diversificada é recomendada pelo Artigo 26 da LDB (BRASIL, 2021) que previa também a criação de um documento curricular comum a ser estabelecido por todos os entes federativos e municípios, direcionando o que posteriormente veio a ser a já instituída BNCC (BRASIL, 2017).

Assim, com o auxílio da BNCC (BRASIL, 2017), os entes federativos deveriam criar documentos curriculares que tratam de maneira contextualizada os saberes locais, entendendo as aprendizagens essenciais como conhecimentos que são próximos às realidades dos estudantes no Ensino Infantil, Fundamental e Médio, respeitando valores culturais, artísticos, econômicos e sociais.

Essa recomendação reitera o que diversos estudiosos – como Freire (1996) – já consideravam em seus estudos: a escola formadora do indivíduo crítico e autônomo deve tratar de situações reais que estão próximas ao alunado de maneira que possa servir de instrumento para entender o contexto ao qual estão inseridos como também intervindo, quando exigido, na referida realidade. Todavia, apesar de ser evidente essa necessidade, essa demanda não é fácil. A BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, não instrui como isso deve ser feito. Para tanto, é delegado na própria Base que cada estado (em consonância com os municípios) produza o seu documento curricular a fim de mobilizar conhecimentos e aprendizagens que sejam pertinentes à territorialidade dos indivíduos.

Na próxima seção, daremos continuidade a essa discussão acerca da implementação dos conhecimentos locais à medida que analisaremos o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental.

## ANÁLISES E DISCUSSÕES

### DESENVOLVIMENTO E ESTRUTURAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO RIO GRANDE DO NORTE

Ao realizar um levantamento de textos no *Google Acadêmico* (uma das ferramentas de buscas com disponibilidade *online*), pudemos observar que o Documento Curricular do RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) funciona como um aparato de consulta para discutir questões como a formação integral do estudante ou fundamentando discussões sobre diversos componentes curriculares. Dessa forma, não é encontrado com facilidade, em meios digitais, os estudos sobre a formação, desenvolvimento, preceitos do referido Documento. Com isso, temos a impressão de que tal documento ainda não foi discutido com a importância necessária, mesmo não sendo um material pedagógico tão recente.

Para além disso, o caráter democrático do documento também é revelado à medida que o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) afirma que sua constituição é feita a partir do acordo dos 167 municípios que assinaram o Termo de Intenção de Colaboração para a construção do documento curricular do estado. Esse trabalho colaborativo também tem caráter democrático por utilizar mais de 15 mil acessos à consulta pública *online* de professores, especialistas em educação e agentes da sociedade civil.

Ademais, o próprio documento se mostra como resultado de diagnósticos e análises realizadas pela equipe curricular do Rio Grande do Norte - grupo de trabalho da SEEC/RN (GT Currículo), equipe PróBNCC (grupo de especialistas em currículo e gestão) e especialistas colaboradores - e ampla participação já mencionada. Para construir a versão final, após esse levantamento de informações, foram realizados ainda estudos de aprofundamento, debates, oficinas de consolidação das contribuições e seminários.

Essas informações ressaltam a real tentativa do documento contemplar as maiores necessidades da educação do estado, todavia as informações apresentadas não asseguram como esses processos foram efetivamente realizados. Um exemplo disso é a não exatidão dos diagnósticos e análises iniciais que foram realizados. Não sabemos que meios foram utilizados: questionários, entrevistas, exames de alcance nacional como Enem, ou todos esses juntos.

Outro fator que não é evidente são as consultas públicas *online* que foram realizadas durante o período de construção do documento. Também não fica

claro como elas foram realizadas pelos professores e demais agentes civis que contribuíram com as respostas. Entendemos, obviamente, que foram realizadas via caminhos digitais, mas não sabemos quais temas seriam abordados, que instrumentos de pesquisa foram usados, quem os elaborou, entre outros fatores que poderiam ser descritos, já que o documento não tem a necessidade de ser conciso com suas mais de mil páginas.

Outra questão que percebemos como peculiar é a rapidez com a qual o documento foi criado, pois a publicação da BNCC aconteceu em 2017 (depois de pelo menos dois anos de consulta pública), normatizando o ensino e alertando acerca da necessidade de uma organização de um currículo regional. Após isso, em um ano, o estado do Rio Grande do Norte consegue fazer diagnósticos e análises da questão educacional, realizar consultas públicas, seminários, estudos, a redação de um documento extenso em um período de tempo que julgamos relativamente curto.

Para além desse processo de construção, o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) propõe-se a orientar “de forma clara e objetiva, aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem essenciais à qualidade pedagógica” (p. 11). Dessa maneira, o trabalho escolar será encaminhado tendo em vista a efetivação dos conhecimentos pertinentes a realidade no qual os alunos estarão inseridos, tornando, assim, o estudo contextualizado a realidade, mais assertivo e eficiente

O segundo propósito aponta para reflexão dos professores para a construção de um currículo em movimento – que se estabeleça mediante as necessidades percebidas para a realidade escolar. Por fim, o documento menciona-se como um instrumento para contribuir com a organização escolar, tendo em vista a realização de um planejamento socialmente contextualizado que resulte em impactos positivos para a aprendizagem.

Dessa forma, observamos que o referido documento se apresenta para atender necessidades reais que cotidianamente são levantadas na realidade escolar e que foram tratados efetivamente mediante a publicação desse material curricular visando à resolução dos problemas reais e normatizando as atitudes que a educação potiguar deve atender. Ainda nessa perspectiva, continuaremos as discussões a respeito dos fundamentos e concepções do DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) serão tratadas na próxima seção.

## FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Ao adentrarmos neste âmbito do estudo, notamos preceitos que são fundamentais para o desenvolvimento do DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018).

Nesse sentido, observa-se que o foco do material curricular é a aprendizagem, conforme sugerido pela BNCC (BRASIL, 2017). Assim, entende-se “o saber como algo falível e provisório que deve ser submetido a uma constante problematização por parte dos estudantes” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p 15), distanciando-se, dessa maneira, a preceitos tradicionais que colocam o conhecimento como algo imutável e predeterminado afastado das realidades e estabelecidos por uma minoria assim como aconteceu por algum tempo na educação brasileira.

Em concordância a isso, o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) reforça o caráter emancipador do conhecimento que deve ser utilizado para intervir nas realidades complexas e diversas do dia a dia. O currículo, por sua vez,

É entendido como conjunto integrado e articulado de vivências e experiências que possibilitam aos estudantes mobilizar e ampliar seus saberes em torno dos objetos de conhecimento considerados relevantes para o desenvolvimento de habilidades e competências” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 15)

Esses conhecimentos e ações devem ser mobilizados de acordo com a demanda social a qual os indivíduos estarão submetidos seja na resolução de problemas da vida cotidiana, seja no mercado de trabalho. Ainda com base no mesmo material curricular, o currículo é visto como uma oportunidade de ampliar a atitude reflexiva dos agentes escolares, oferecer referências teórico-metodológicas para fomentar as competências e habilidades previstas na BNCC (2017) e que seja aplicável nas propostas pedagógicas realizadas no dia a dia das unidades escolares.

Tal abordagem coaduna com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) que orienta, organiza, articula, desenvolve e avalia as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, mostrando o caminho no qual a Educação Básica deve seguir de maneira articulada com a BNCC (2017), tendo em vista que esta detalha as competências e habilidades que devem ser seguidas e aquela dá a estruturação ao ensino.

Considerando, todavia, o contexto da implementação do DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) e os princípios acerca do currículo estabelecidos pela DCN (BRASIL, 2013), percebemos a convergência ao entendê-lo como práticas e valores que permitem a criação de significados aceitos socialmente em determinado espaço de interação social. Sendo assim, o currículo pode ser considerado, nos dois documentos, como experiências dentro da escola que culminam em conhecimento efetivo que pode (e deve) ser usado nas relações reais (formais e informais) do cotidiano dos estudantes.

A partir desse conceito acerca do currículo, o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) entende o trabalho pedagógico como algo que busca articular a aprendizagem mediante o uso de estratégias que estimulem o estudante a entenderem qual forma de adquirir conhecimento é mais eficiente para ele bem como para que tenha a maturidade também de reconhecer seus pontos fortes e fracos, sem intermédio do professor que deve trabalhar como um intermediador das aprendizagens, não como um guia convicto e inabalável do conhecimento, entendendo que o ensino não é apenas unidirecional como também lembra Freire (1996).

Dessa maneira, o referido material teórico menciona também a necessidade da formação integral do indivíduo que é um ser multifacetado e seu processo de desenvolvimento requer uma visão acerca da necessidade de reconhecer a complexidade do sujeito dotado de singularidades e diversidades, concordando com o que recomenda a BNCC (BRASIL, 2017).

A fim de orientar o fazer docente, o mesmo documento ainda sugere uma série de conhecimentos necessários ao professor de Educação Fundamental. Sobre isso, desenvolvemos a próxima seção.

## COMPETÊNCIAS GERAIS DO DCRN (2018)

Entendendo o conceito de competências como os conhecimentos (de natureza conceitual e procedimental) que são mobilizados e as habilidades como as atitudes e valores que devem ser instigadas pelos alunos em certas situações, assim como sugere a BNCC (BRASIL, 2017), o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018), da mesma forma que o outro documento citado, aponta normativamente doze competências gerais das quais apenas duas diferem da Base (BRASIL, 2017).

As primeiras dez competências observadas são comuns também na BNCC (BRASIL, 2017). Sabendo disso, observamos que a primeira concerne ao conhecimento empírico, adquirido pelas vivências sociais em meios reais e virtuais a fim de usá-lo para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A competência seguinte reflete o caráter investigativo e deliberativo que o estudante em formação deve possuir para agir sobre as diversas demandas que exigem a resolução de problemas e a criação de soluções, conciliando os conhecimentos das diversas áreas.

A terceira competência está no campo artístico e cultural, relacionando-se ao aproveitamento das diversas práticas oferecidas pelas manifestações culturais locais e mundiais, bem como participar de tais produções. Em concordância com isso, a quarta capacidade delibera sobre o uso das linguagens em suas diversas naturezas (oral, visual, escrita, corporal, digital) a fim de manter comunicação eficiente nos diversos contextos, partilhando informações, experiências, sentimentos e idéias.

Já a quinta capacidade lida com os letramentos digitais à medida que busca compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, reflexiva e ética a fim de proporcionar a autonomia e protagonismo fundamentais para a vida.

Com isso, observamos que o fundamental não é que o estudante seja orientado apenas sobre um conhecimento teórico. É imprescindível, como observado, que o conhecimento deve ser integrado à prática. Para ilustrar isso, vamos utilizar um exemplo que é oferecido pelo próprio DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018), assegurando que não é suficiente que um estudante saiba como operar com porcentagem, sem que compreenda como calcular a dimensão da devastação de uma floresta e nem tecer comentários sobre isso.

Com essa exemplificação, podemos fazer três considerações. A primeira concerne ao favorecimento da integração do conhecimento de áreas distintas diferentes como matemática (referente ao cálculo da porcentagem) e a análise crítica que deva surgir ante a o problema da devastação que pode ser promovida e incentivada por discussões trazidas pelas área de ciências humana e sociais aplicada. Além disso, a valorização de um conhecimento aplicado a uma realidade palpável também se configura como algo relevante para o nosso documento curricular estadual.

A sexta competência, valoriza o conhecimento empírico trazido pelos indivíduos a partir das suas vivências e experiências cotidianas e as complexas

relações que hão no mundo. Tais conhecimentos são essenciais para entender as relações que nos rodeiam bem como fazer escolhas éticas aliadas aos projetos de vida, a autonomia, consciência e crítica dos estudantes.

Dando sequência, a seguinte compete a capacidade de argumentar de maneira sistemática, recorrendo aos fatos, dados ou informações confiáveis. Isso permite a elaboração de pontos de vista e decisões que respeitem assim como promovam os direitos humanos e consciência socioambiental, reforçando, mais uma vez, o que é tratado na competência anterior: à formação do indivíduo multifacetado que atua de maneira cuidadosa e respeitável para consigo e com os outros. Isso atua em concordância com o que é mencionado na oitava capacidade, já que esta apega-se ao bem-estar físico e mental em que o indivíduo deve prezar pela diversidade das emoções humanas.

Ainda nesse contexto socioemocional, a nona competência abre espaço para o diálogo, empatia, resolução de conflitos e cooperação que promovam o respeito e os direitos humanos. Tal proposta atual para o acolhimento e valorização da diversidade cultural, saberes, identidades, potencialidades distanciando-se dos preconceitos. Nesse contexto de formação do indivíduo, a décima capacidade busca a ação individual e coletivamente de cuidar com autonomia responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As duas últimas competências, diferentes das demais, são pertinentes apenas ao DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) e tratam, respectivamente, da utilização de tecnologias assistivas e do respeito à vida. A primeira delas compreende um conjunto de recursos e serviços para a ampliação das habilidades funcionais das pessoas com deficiência, promovendo a autonomia e a participação desses indivíduos com deficiência nos diferentes grupos sociais. Por fim, a última delas compete ao respeito a todas as formas de vida como uma decisão elementar para o equilíbrio do ecossistema.

Sobre essas competências, é perceptível que elas buscam, à medida que cada uma se interrelacionam e complementam a outra, efetivando como podemos observar em cada uma delas a formação integral do aluno que vive em uma realidade repleta de desafios que devem ser analisados e “solucionados” por cada estudante. Desta forma, a escola reafirma-se como um lugar de formação do indivíduo, o que configura a todos os agentes escolares uma série de responsabilidades que vão além da transmissão unidirecional de conhecimentos.

Considerando isso, gostaríamos de fazer menção às duas competências exclusivas do DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018). A décima primeira, como mencionado anteriormente, trata acerca dos recursos pedagógicos para a educação especial de estudantes com deficiência. Com isso, observamos a ênfase sendo dada a essa modalidade de ensino. Talvez, para alguns, isso possa ser considerado redundante ante a série de reafirmações a ética e ao respeito que é dado durante todas as competências anteriores. Todavia, consideramos isso como uma reafirmação do compromisso que enfatiza a necessidade e o cuidado com uma modalidade de ensino relativamente recente, fundamental e necessária para a inclusão de alunos.

Já a última competência (“Respeitar todas as formas de vida como condição necessária para o equilíbrio dos ecossistemas e a sobrevivência humana”) do DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p.22), a nossa vista, acaba sendo uma conclusão, uma espécie de arremate, para as competências listadas, pois observamos nela certo grau de redundância ao passo que todas as ações e recomendações dadas anteriormente acabam tratando, direta ou indiretamente, de aspectos que contribuem para a formação de uma sociedade ética, responsável e que respeita e proporciona o desenvolvimento harmonioso das relações interpessoais.

Na próxima seção deste trabalho, partiremos para aspectos mais específicos do ensino à medida que trataremos das recomendações para o Ensino Fundamental.

## RECOMENDAÇÕES PARA O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para iniciar esta seção deste trabalho, é interessante destacar também que, mesmo não sendo nosso objetivo neste momento, a questão das aprendizagens e conhecimentos que devem ser adquiridos são bem mais claros no documento curricular, uma vez que são listados discriminadamente para cada ano de ensino, da educação Infantil ao Fundamental, de acordo com os objetos de conhecimento que devem ser tratados nas determinadas séries.

No tocante ao Ensino Fundamental, assim como as demais etapas do conhecimento, o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) busca contribuir com a clareza sobre o que deve ser ensinado para a efetivação cotidiana das aprendizagens às quais os estudantes têm direito. Todavia, de encontro a isso,

ainda temos a editoração de livros didáticos voltada para o sul e sudeste do Brasil.

Desta maneira, trabalhamos no Rio Grande do Norte com materiais didáticos que ainda não estão preparados para tratar dos saberes locais, o que acarreta, muitas vezes a sobreposição do conhecimento de outras localidades ante ao nosso, já que temos, até hoje, poucas opções de material didático para o professor que, diante de uma jornada de trabalho exaustiva, não tem condições de produzir o material didático.

Distanciando-se dessa questão, nosso Documento Curricular organiza, seguindo outros materiais teóricos da educação, o Ensino Fundamental em duas etapas, sendo dividido em anos iniciais e finais. Dessa maneira, os primeiros deles fazem

A necessária articulação e a progressiva sistematização das experiências vivenciadas na Educação Infantil, bem como o desenvolvimento, pelos estudantes, de uma atitude ativa na construção de conhecimentos em situações lúdicas de aprendizagem que mobilizam operações cognitivas cada vez mais complexas. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 13)

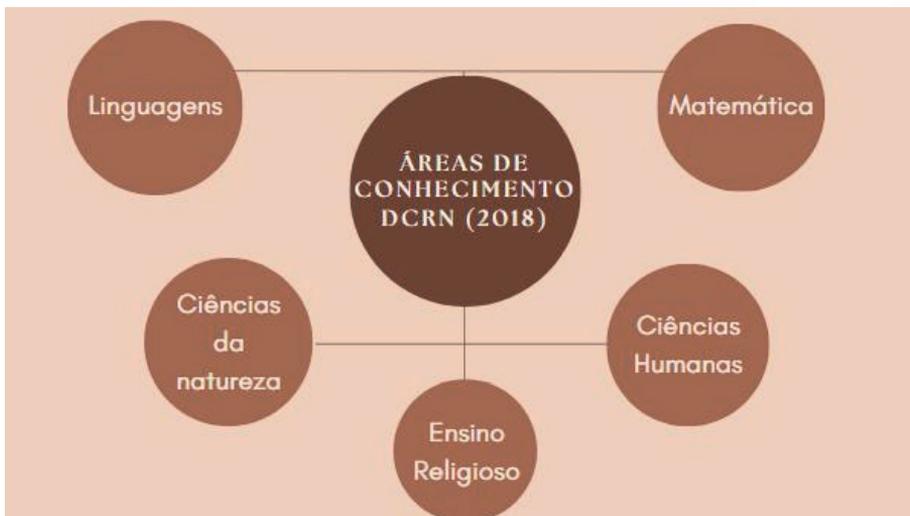
Com isso, duas questões são levantadas. A primeira com relação ao encadeamento de conhecimentos que devem ser tratados e que se conectam aprofundando-se a partir das etapas do ensino. Em consonância a isso, a necessidade de trabalhar com metodologias lúdicas, como jogos, brincadeiras, aulas ativas que obviamente tratam dos conhecimentos locais.

Já no Ensino Fundamental - Anos Finais, os desafios são aumentados devido aos diversos fatores, dentre eles os vários professores, em suas salas de aula, até a necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas curriculares. Além disso, há neste momento, conforme o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018), a retomada e ressignificação de conhecimentos que permitirão ampliar o repertório cultural, fortalecer a autonomia do estudante e interagir criticamente ante a sociedade. Dessa maneira, a aprendizagem ultrapassa o contato com conceitos, valores e habilidades e fundamenta-se na resolução de questões desafiadoras que devem ser resolvidas pelos alunos.

Para isso, diferentemente da BNCC (2017), o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) organiza-se em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Para

que cada uma dessas áreas seja contemplada, as recomendações didáticas e metodológicas, as aprendizagens e as propostas pedagógicas são apresentadas de maneira discriminada ano a ano. Essa organização de áreas de conhecimento pode ser observada na imagem abaixo.

**Imagem 1:** Áreas de conhecimento



**Fonte:** Elaboração própria, 2023

A partir disso, o organizador curricular do Ensino Fundamental, para o documento tratado neste estudo, baseia-se em competências, habilidades, objetos de conhecimento, unidades temáticas, problematizações, sugestões didáticas e avaliação. Tais aspectos estão esquematizados no esquema abaixo.

**Imagem 2:** Organizadores didáticos DCRN (2018)



**Fonte:** Elaboração própria, 2023

Sabendo disso, podemos assegurar que as competências se relacionam com a capacidade de mobilizar conhecimentos, atitudes e práticas para intervir, de maneira ética, nas demandas percebidas na sociedade para o exercício da cidadania. As habilidades, por sua vez, são caracterizadas, no mesmo documento, como capacidades práticas, conceitual ou socioemocional que um indivíduo desenvolve para desempenhar determinada função na sociedade. Diante disso, a apresentação desses conceitos coaduna com a proposta já apresentada pela BNCC (2017) e já mencionados neste trabalho.

Além disso, os conceitos de objetos do conhecimento e unidades temáticas também são levantados. O primeiro configura-se pelo meio usado para a materialização dos processos de ensino e aprendizagem, enquanto o segundo é definido pelo arranjo de objetos de conhecimento que são reorganizados durante o Ensino Fundamental de maneira adequada às especificidades dos componentes curriculares.

A problematização é a oportunidade de inserir as vivências diárias dentro do ensino por meio da provocação que discute problemas próximos à realidade dos estudantes como uma maneira de tornar o ensino mais interativo e contextualizado. Nesse contexto de intervenções dinâmicas, as sugestões didáticas também são apresentadas como uma maneira de orientar as práticas e as metodologias desenvolvidas pelos professores de maneira ampla e flexível, permitindo ser empregada em várias realidades escolares.

Por fim, a avaliação concerne diversos procedimentos e instrumentos de verificação da aprendizagem, diagnosticando necessidades reais e, conseqüentemente, potencializando a aprendizagem. Com isso e com toda a estruturação desses elementos, percebemos que o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) busca auxiliar o professor à medida que organiza os ambientes de aprendizagem que surgem de atividades dinâmicas e investigativas que surgem a partir de questionamentos que estimulem a curiosidade e ética para identificar e resolver situações problemas, permitindo, assim, que o conhecimento aconteça do cotidiano.

Dessa maneira, os organizadores didáticos pontuam as demandas que devem ser alcançadas pelo docente atuante na educação básica potiguar e orienta a prática organizacional do professor assim como já recomendava a BNCC (BRASIL, 2017). Além de apresentar o fazer pedagógico de maneira sistemática, o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018) ainda apresenta detalhadamente uma série de objetos do conhecimento que devem ser trabalhados

em cada série do ensino Fundamental, mas isso não será nosso objeto de estudo neste momento.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A relativa rapidez em publicar um documento para tratar da Educação Básica potiguar mostra certa preocupação da secretaria estadual de educação em atender as demandas estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que o documento curricular local foi publicado um ano após a publicação atual. Isso alcança um grupo de professores que, ativos no ensino com complexas diligências, apresenta-se como um norte, um dirigente para o trato com os conhecimentos locais.

Todavia, a mera publicação do documento em si não é suficiente para orientar a escolha de objetos de conhecimentos e as metodologias que podem ser adotadas. Para que essas medidas sejam adotadas e o fazer docente seja verdadeiramente efetivado – seguindo as orientações do documento - é necessário a implementação real das diretrizes do documento, por meio de formações na escola, realização rodas de discussão, incentivo à seminários que tratem esse documento de maneira contínua e junto ao chão da escola.

Infelizmente, não é essa realidade que observamos, afirmamos isso uma por sermos funcionários da rede estadual e municipal e trabalharmos em uma escola que possui o Ensino Fundamental e não termos presenciado nenhuma formação sobre tal temática. Além disso, destacamos que o único contato que possuímos com o DCRN (RIO GRANDE DO NORTE, 2018), antes do desenvolvimento deste estudo, foi como maneira de consulta para retirar habilidades para preenchimento de planos de trabalho e planejamentos anuais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.

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

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo Instituto de Física de São Carlos (IFSC) – Universidade de São Paulo (USP)**. São Paulo: Educativa – Cooperativa Educacional de São Carlos; CDCC: Centro de Divulgação Científica e Cultural, 1994. Disponível em: Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

RIO GRANDE DO NORTE. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação e Cultura. 1ª ed. Natal: offset, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema de três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.055

# OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dayane Ribeiro dos Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo aborda a complexidade enfrentada pelos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Fortaleza, Ceará, objetivando, especificamente, identificar os desafios enfrentados por esses docentes, que são essenciais na identificação e atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, que demandam articulações entre as equipes pedagógicas e as famílias para desenvolver Planos de Atendimento Educacionais, visando garantir uma educação inclusiva e de qualidade. No entanto, são diversos os desafios que impactam sua prática, tais como a escassez de profissionais qualificados, aliada à alta demanda de alunos, que resulta em sobrecarga de trabalho e dificuldades na implementação de qualidade do AEE. A investigação pauta-se na abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, a partir da qual se empreendeu pesquisas nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SciELO e Science Direct do último triênio, usando uma combinação de palavras-chave para embasar os objetivos do estudo. Concluiu-se que iniciativas locais têm sido desenvolvidas para melhorar o AEE em Fortaleza, porém, muito ainda deve ser feito. A sobrecarga administrativa, a alta demanda, falta de profissionais, adoecimento, barreiras e a carência de recursos didáticos adequados também são questões a serem abordadas. É necessário investir na melhoria das condições de trabalho desses profissionais, fornecer recursos adequados e oferecer formação continuada e acadêmica de qualidade.

**Palavras-chave:** AEE, Articulação, Desafios, Inclusão, Educação.

<sup>1</sup> Professora Pedagoga da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Pedagoga e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC; E-mail: dayaneribeirods02@gmail.com;

## INTRODUÇÃO

De modo geral, os desafios e/ou dificuldades da atuação do professor são muitos, mas ao tratar sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE, estas dificuldades apresentam-se em diferentes aspectos similares às do professor comum, tais como: angústias com a formação, remuneração inadequada, excesso de estudantes para um único professor acompanhar, cultura escolar e a ausência de estratégias de fortalecimento da parceria entre professores, família e gestão, etc.

As angústias com a formação são diversas e perpassam todas as questões supracitadas, mas principalmente a incapacidade de se sentir apto para o trabalho. Muitos professores relatam que sua formação não foi suficientemente abrangente para prepará-los para as demandas da inclusão. Quando se trata do AEE, no mínimo, exige-se uma formação na área da Educação Inclusiva, justamente para preparar teoricamente para a práxis, porém, na realidade, enseja-se insuficiente frente a uma realidade repleta de desafios, pois o professor não necessita apenas de formação teórica, mas também teórico-prática juntamente aos subsídios contextuais, financeiros, etc. Possa e Pieczkowski (2020) atestam que as narrativas presentes nas instituições escolares e nas políticas públicas de inclusão levam a um recenseamento e aprisionamento para controlar riscos e subjetivar as pessoas. As autoras deixam clara a importância do serviço e das políticas de inclusão e explicam a relevância de esclarecer as fragilidades desses dois vetores para que uma educação inclusiva e com equidade seja efetivada. Ainda relatam que reconhecer tais problemas é uma maneira de evidenciar aquilo que está naturalizado.

A sensação de despreparo pode intensificar o sentimento de desvalorização profissional, que é ainda mais agravado pela questão da baixa remuneração. Por isso, Barbosa (2011), ao versar sobre os salários dos professores brasileiros e as implicações para a prática docente, analisada através de diferentes fontes, afirma que os salários são considerados baixos, sendo esse um dos motivos da precarização do trabalho docente e um dos aspectos mais relevantes para a falta de atratividade com a profissão, além da dificuldade em manter profissionais de qualidade motivados e atuantes.

Portanto, a baixa remuneração ou a remuneração inadequada é um problema generalizado na educação, mas pode ser particularmente desmotivador para os professores de AEE, que lidam com outros desafios como disparidade

entre número de estudantes atendidos por um professor e barreiras na cultura escolar. A baixa remuneração não só desvaloriza o trabalho especializado que realizam, mas também dificulta a retenção de profissionais qualificados e comprometidos com a educação inclusiva. A cultura escolar que por vezes se mostra hostil a esses profissionais que veem a inclusão com uma maneira não efetiva de acesso e garantia de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 25, preconiza que “será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996).

A supracitada lei não especifica a quantidade de estudantes do AEE, mas é clara em relação à quantidade de crianças que um professor pode acompanhar de forma adequada. Em Fortaleza, Ceará, o número de alunos com deficiência aumentou exponencialmente em relação à quantidade de profissionais atuantes frente ao serviço. Com isso, a disparidade estudantes-professor é uma realidade para muitos professores de AEE, que frequentemente precisam atender a um número de crianças além de suas escassas condições.

Fatores como a falta de gestão do tempo influenciam negativamente no monitoramento da evolução destes alunos. Muitas crianças necessitam de atendimento individual e por muitas vezes o único modo de atuação é trabalhar em pequenos grupos.

Esse cenário, muitas vezes, compromete a qualidade do atendimento individualizado, que é relevante para o progresso dos estudantes. Aliado a isso, o professor é imbuído de realizar diversas etapas para que o atendimento seja efetivado de fato, perpassando vários documentos para enfim conhecer o aluno e ter seu plano efetivado, porém, como há uma disparidade entre quantidade de alunos por professor, essa demanda se torna muitas vezes uma sobrecarga, entre outros fatores que são impostos ao professor e que dele esperam as soluções para os paradigmas da inclusão..

A falta ou sucateamento de recursos materiais e tecnológicos é um obstáculo significativo no trabalho do professor de AEE. Ferramentas adequadas, materiais didáticos específicos e tecnologias assistivas são fundamentais para promover a aprendizagem inclusiva, e a falta desses recursos limita as possibilidades de intervenção. Segundo Figueiredo e Silva (2022), em uma pesquisa comparativa entre o prescrito nas leis e a realidade de escolas nordestinas, encontraram como principais resultados, além da discrepância entre realidade e

legislação, a sobrecarga de trabalho e o adoecimento psicológico dos docentes e por essa razão, destacaram que o contexto escolar e social muitas vezes não é favorável à inclusão e mencionam problemas como barreiras arquitetônicas, preconceitos e falta de compreensão sobre a importância do AEE, que podem, por sua vez, dificultar a implementação de práticas inclusivas. Além disso, a falta de políticas públicas eficazes e de um suporte institucional agravam os desafios enfrentados.

A colaboração entre professores de AEE, professores das salas regulares, famílias e gestores escolares é necessária para a efetivação da inclusão. No entanto, a falta de comunicação e parceria pode dificultar o desenvolvimento de estratégias conjuntas, necessárias para atender às necessidades dos estudantes de forma holística. A construção de uma rede de apoio sólida requer tempo, esforço e comprometimento de todas as partes envolvidas.

Guimarães (2016) versa especificamente sobre a relação do professor do AEE e do professor do ensino comum que perpassa muitos desafios como a incompatibilidade de horário entre os professores, a formação do professor do ensino comum. Anjos, Vasconcelos e Caliman (2021) dissertam sobre a relevância da colaboração entre os atores escolares para o sucesso da inclusão. O professor da sala comum sente-se incapaz para lidar com as demandas da inclusão, com o elevado número de estudantes com deficiência, autismo e outros transtornos e com a ausência de projetos políticos coadunados com as necessidades.

Para embasar o escopo teórico pertinente aos objetivos, uma revisão de literatura foi empreendida a partir de buscas nas plataformas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Science Direct* do último triênio, usando uma combinação de palavras-chave. Foram selecionados artigos pelo critério de temporalidade, a fim de assegurar um escopo recente e o critério de similaridade com a temática.

Esta pesquisa é relevante devido ao seu caráter bibliográfico. Este tipo de pesquisa, de acordo com Vosgerau e Romanowski (2014) é importante por reunir em um único acervo o que há de mais atual nas produções acadêmicas e científicas sobre o tema proposto. As buscas revelaram um incipiente número de estudos dentro do tempo estabelecido.

Portanto, como é uma temática pouco explorada, faz-se necessário dar voz aos professores do AEE. Deste modo, objetivou-se abordar a complexidade enfrentada pelos professores que atuam no Atendimento Educacional

Especializado (AEE) em Fortaleza, Ceará, especificamente com o intuito de identificar os desafios enfrentados, através de uma revisão de literatura, identificando a realidade de uma professora do AEE da rede municipal de Fortaleza.

Concluiu-se que iniciativas locais têm sido desenvolvidas para melhorar o AEE em Fortaleza, porém, muito ainda deve ser feito. A sobrecarga, a alta demanda de crianças, falta de profissionais, a carência de recursos didáticos adequados, adoecimento psíquico e desvalorização social também são questões a serem abordadas. É necessário investir na melhoria das condições de trabalho desses profissionais, fornecer recursos adequados, mudanças na cultura escolar e nas atitudes da comunidade escolar que não compreendem o trabalho do professor do AEE e oferecer formação teórico-prática continuada de qualidade.

## METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem metodológica que integra duas vertentes complementares: a revisão de literatura e o memorial descritivo. A combinação dessas metodologias permitiu uma análise dos desafios enfrentados pelos professores do AEE na rede municipal de Fortaleza.

Para embasar o estudo, foi realizada uma revisão de literatura de caráter qualitativo (OLIVEIRA, 2011 e MARTINS, 2004). A busca por referências foi conduzida nas plataformas CAPES, SciELO e *Science Direct*, com foco em publicações dos últimos três anos (2022, 2023 e 2024).

A escolha desse período visou garantir que as informações utilizadas fossem as mais atuais e relevantes para o tema. Foram utilizadas palavras-chave como “professor do atendimento educacional especializado”, “desafios”, “atuação” e “salas de recursos multifuncionais - SRM” para direcionar a pesquisa.

No portal CAPES, foram encontradas 30 pesquisas, das quais, após a leitura dos resumos, dois estudos foram selecionados por apresentarem uma relação teórica relevante com a temática. Na plataforma SciELO, sete pesquisas foram encontradas, e uma foi selecionada por sua pertinência ao tema. No *Science Direct*, foram encontradas 25 pesquisas, tanto em português quanto em inglês. No entanto, nenhuma delas se relacionou diretamente com os objetivos deste estudo.

No total, três estudos foram selecionados e lidos em sua integralidade, fornecendo uma base teórica para a análise dos desafios enfrentados pelos professores de AEE. Um estudo adicional foi considerado devido à relevância da

temática, mesmo não estando dentro do critério temporal do triênio, mas não foi contabilizado no quadro de pesquisas.

A segunda etapa da metodologia envolveu a elaboração de um memorial descritivo, conforme orientações de Cintra (2020), com base na prática pedagógica da pesquisadora como professora do AEE na rede municipal de Fortaleza. Essa abordagem permitiu uma imersão direta no ambiente educacional, possibilitando uma reflexão crítica sobre as práticas e interações cotidianas.

Durante o período de vivência, foram documentadas em um diário as interações com os estudantes, os recursos disponíveis, as condições de trabalho e a colaboração com outros professores, a gestão escolar e as famílias. Essa autorreflexão favoreceu uma compreensão dos desafios enfrentados, permitindo que a experiência pessoal da pesquisadora fosse analisada à luz da teoria levantada na revisão de literatura.

Apesar dos benefícios dessa abordagem, algumas limitações devem ser reconhecidas. A seleção de estudos baseada no último triênio pode ter excluído pesquisas relevantes, mais antigas, que ainda poderiam contribuir significativamente para o entendimento dos desafios do AEE. Além disso, a inclusão de apenas três estudos na revisão de literatura limita a abrangência da análise teórica. Embora um estudo adicional tenha sido incluído fora do critério temporal, a restrição das fontes pode ter limitado as análises.

Outra limitação diz respeito ao caráter subjetivo do memorial descritivo. A experiência pessoal da autora pode introduzir vieses que não refletem necessariamente a realidade de outros professores do AEE em contextos diferentes. O uso de um único contexto escolar (a rede municipal de Fortaleza) também limita a generalização dos resultados para outras regiões ou sistemas educacionais.

Em suma, a metodologia adotada permitiu uma análise dos desafios enfrentados pelos professores de AEE, mas suas conclusões devem ser interpretadas a partir de uma análise micro. Futuros estudos poderão expandir o escopo temporal e incluir uma amostra maior e mais diversificada de estudos, além de múltiplos contextos escolares, para validar e expandir os achados apresentados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surgiu como uma resposta às demandas por uma educação inclusiva e equitativa, refletindo a evolução das políticas públicas voltadas à educação especial no Brasil. Historicamente,

a educação para pessoas com deficiência passou por diversas fases, desde a segregação em instituições especializadas até a atual política de inclusão em escolas comuns.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008, (BRASIL, 2008) foi um marco importante que consolidou o AEE como um direito dos estudantes com deficiências. Essa política reforçou a necessidade de reorganizar o sistema educacional para incluir todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou múltiplas.

Com o avanço dessa política, o AEE foi implementado em escolas comuns por meio de salas de recursos multifuncionais, espaços que oferecem suporte pedagógico especializado para complementar e/ou suplementar à escolarização comum. A Prefeitura de Fortaleza, seguindo essas diretrizes nacionais, estruturou o AEE de acordo com um caderno de orientações pedagógicas, que é revisado e atualizado anualmente para assegurar a aderência às legislações vigentes e às necessidades emergentes dos estudantes. O AEE tem como objetivo:

[..] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes, com vistas à autonomia e independência na escola e além dos muros dela. (Fortaleza, 2024, p. 6)

Essa evolução reflete um movimento global em direção à inclusão, que visa garantir o acesso universal à educação e a participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar. O AEE, portanto, não apenas reconhece a diversidade dos estudantes, mas também busca eliminar as barreiras que impedem seu pleno desenvolvimento, promovendo sua autonomia e independência dentro e fora da escola.

A trajetória do AEE é, assim, parte de um esforço contínuo para transformar a escola em um espaço inclusivo e acessível, onde a educação de qualidade seja um direito de todos, e não um privilégio de alguns. Essa evolução também evidencia a importância de políticas públicas comprometidas com a inclusão e com a valorização da diversidade humana.

Diante disso, iniciou-se as pesquisas bibliográficas para compreender a realidade existente e traçar um paralelo com que vem sendo pesquisado, evidenciar os desafios da profissão, comparar se os desafios são similares ao do professor da sala comum etc. Assim como está no quadro abaixo a relação das pesquisas selecionadas separadas pelo título/ ano, autores, e síntese.

**Quadro 01** - Relação das pesquisas selecionadas

Título	Autores	Síntese
<b>Professores ingressantes no atendimento educacional especializado: vozes registradas em cartas narrativas (2024)</b>	OLIVEIRA, A. de S., SOLON, T.F., & FALCÃO, G. M. B.	Vivenciam o início de suas carreiras e atuam no enfrentamento aos desafios da profissão.
<b>A formação do professor no âmbito do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (2022)</b>	SILVA, J.P.A. da; ALVES, P.S.D.; SOARES, Z.C.B.	Desafios estruturais, remuneração defasada, baixa valorização social.
<b>Desafios do fazer docente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) (2022)</b>	FIGUEIREDO, S.L. de., & SILVA, E.F. da.	Relação entre a legislação e a realidade do trabalho nas salas de recursos multifuncionais

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

A análise dos três artigos selecionados permite uma compreensão dos desafios enfrentados pelos professores de AEE, destacando diferentes aspectos de sua prática docente no contexto das salas de recursos multifuncionais. Cada estudo aborda questões distintas, porém interligadas, que, em conjunto, destacam as dificuldades encontradas por esses profissionais no exercício de suas funções.

O artigo intitulado *Professores Ingressantes no Atendimento Educacional Especializado: Vozes Registradas em Cartas Narrativas*, de Oliveira Neta, Solon e Falcão (2024), explora as experiências dos professores que estão iniciando suas carreiras no AEE. Utilizando cartas narrativas, os autores capturam as vozes e emoções desses profissionais, revelando as dificuldades e desafios emocionais que permeiam o começo de suas trajetórias. Um dos principais pontos destacados é a inadequação da formação inicial, que, segundo os autores, não prepara adequadamente os docentes para as demandas específicas do AEE. Essa insuficiência na preparação teórico-prática resulta em sentimentos de insegurança e vulnerabilidade, afetando tanto o desempenho quanto o bem-estar dos professores. A relevância desse estudo reside na humanização do discurso sobre os

desafios do AEE, ao dar voz aos professores e iluminar as barreiras emocionais e estruturais que enfrentam.

Os resultados da pesquisa revelam que o ingresso no AEE é um processo multifacetado que envolve uma série de desafios e experiências. As professoras relataram diversos elementos que influenciam sua atuação, incluindo a escolha pela Educação Especial, as angústias e inseguranças associadas à nova função, e as contribuições da formação continuada para superar esses desafios.

A análise das cartas narrativas mostrou que o início da carreira no AEE é marcado por um período de adaptação, onde os novos professores enfrentam dilemas relacionados à sua prática e à gestão das salas de recursos multifuncionais.

O estudo enfatiza a importância de programas de indução profissional que ofereçam suporte contínuo e escuta ativa aos professores. Tais programas são considerados essenciais para ajudar os novos profissionais a lidar com as dificuldades e ansiedades associadas ao seu trabalho, facilitando sua integração e desenvolvimento profissional. A pesquisa sugere que, para melhorar a eficácia do AEE e apoiar adequadamente os professores, é fundamental que as redes de ensino brasileiras implementem estratégias que considerem as experiências e necessidades específicas dos professores em início de carreira.

Nesse cenário, em Fortaleza, os professores do AEE enfrentam uma realidade diversa, pois em cada escola a cultura escolar é diferente da outra e as experiências que cada professor tem são subjetivas, mas de modo geral os professores do AEE passam por diversas angústias iniciais que geram dúvidas quanto ao trabalho: se dará tudo certo?, se conseguirá se articular com os outros professores e demais membros da equipe escolar?, se dará conta da burocracia necessária para um bom atendimento?, se dará conta da quantidade de crianças que precisa atender? e etc., além das dúvidas sobre como eliminar barreiras consolidadas naquele ambiente como o atendimento às famílias, o tempo, a resistência do atendimento no contraturno entre outros. Destarte, no segundo artigo, algumas dessas perguntas são respondidas.

O segundo artigo, *A Formação do Professor no Âmbito do Serviço de Atendimento Educacional Especializado*, de Silva, Alves e Soares (2022), foca na formação dos professores de AEE e nos desafios estruturais que permeiam essa prática. Os autores discutem a evolução histórica da Educação Especial e do AEE, enfatizando a necessidade de uma formação que transcenda o conhecimento teórico e aborde também as realidades práticas e contextuais das salas de recursos multifuncionais.

Além disso, o estudo destaca a questão da remuneração defasada e da baixa valorização social dos professores de AEE, fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente. Essa falta de valorização financeira e social desmotiva os profissionais, dificultando a atração e retenção de docentes qualificados e comprometidos com a educação inclusiva.

No entanto, o artigo também ressalta que o trabalho no AEE pode exigir um empenho adicional por parte do professor. Além de preparar-se para enfrentar os desafios intrínsecos do trabalho com alunos com deficiência, o professor também deve lidar com desafios estruturais, atitudinais e comunicacionais. Em Fortaleza, além desses desafios pode-se acrescentar fatos sobre a cultura escolar, pois há falta de compreensão do que realmente é o AEE e seu funcionamento. Muitos acreditam que é um tipo de terapia distorcendo suas reais funções, sem falar que, por vezes, o professor do AEE nem é considerado professor por muitos profissionais e sim o solucionador de problemas da inclusão escolar. Acontece também de ser excluído do ambiente escolar coletivo nem sendo considerado nas comemorações, aniversários, palestras etc. tendo sua voz e presença silenciadas e sendo considerado apenas quando algum problema precisa ser solucionado.

Esses fatores podem impactar na qualidade do atendimento especializado, mas é fundamental que o professor mantenha o foco na eficácia da aquisição de conhecimento, conheça seus estudantes e não pare de se atualizar.

Outros fatores que podem ser incluídos nessa discussão são a cultura escolar que engendra a inclusão a fatos estruturais, quando na verdade, é bem mais complexa e perpassa principalmente o campo das atitudes. Como por exemplo, para ser um professor inclusivo não é necessário ter apenas as formações o principal, o que requer o professor para ser inclusivo, é conhecer as crianças, saber seus limites e potencialidades, bem como, é um desafio do professor do AEE articular um planejamento colaborativo com todos os professores devido às barreiras atitudinais, porém nem todos os professores estão abertos a inclusão. Entretanto, nosso papel é o de articulação, principalmente, na semana de planejamento, que acontece mensalmente em Fortaleza e é dedicada apenas às orientações ao professor para as adequações necessárias em atividades ou até mesmo para repensar sua prática.

Diante disso, Silva, Alves e Soares (2022) analisam que, embora a formação do professor seja um componente importante para a implementação bem-sucedida do AEE, é igualmente relevante garantir que os professores tenham suporte

para superar as dificuldades estruturais e contextuais que possam afetar a qualidade do atendimento. O artigo enfatiza a necessidade de um equilíbrio entre a formação adequada e o enfrentamento das condições adversas para assegurar que os alunos com deficiência recebam uma educação de qualidade e inclusiva.

Em suma, os autores concluíram que os desafios estruturais, remuneração defasada, baixa valorização social “[...]estrutura física da escola, ponto de vista subjetivo dos profissionais e comunidade escolar, da relação havida entre o professor titular e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, da sala de educação comum e os demais órgãos de educação.” (SILVA, ALVES e SOARES, 2022, p. 9) são as principais fragilidades enfrentadas. Outras questões estão além da escola e apenas mudanças significativas na cultura por meio de políticas públicas poderiam tentar resolver.

Nesse sentido, podemos traçar um paralelo entre as considerações de Silva, Alves e Soares (2022) com a realidade fortalezense. Por exemplo, um dos maiores desafios além da cultura escolar e da articulação com outros atores é a disparidade entre o número de alunos atendidos, uma vez que atualmente um professor acompanha os Centros de Educação Infantil (CEI), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a escola na qual está o espaço da SRM (Fortaleza, 2024).

Em média, um professor atende no mínimo 80 crianças e/ou jovens e adultos, considerando-se que em Fortaleza o horário de planejamento é garantido e retira-se 13 horas semanais para planejar. Então, a atuação é fragilizada e a qualidade necessária não condiz com a realidade, exige-se uma demanda crescente por profissionais qualificados e que se interessem pela área.

Em consonância, o artigo *Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais*, de Figueiredo e Silva (2022), aborda a discrepância entre a legislação que orienta o AEE e a realidade enfrentada pelos professores nas salas de recursos multifuncionais. Os autores argumentam que, embora existam diretrizes legais que promovem a educação inclusiva, a implementação dessas políticas é frequentemente prejudicada por condições inadequadas nas escolas.

A falta de recursos materiais e humanos é apontada como um dos principais obstáculos, comprometendo a qualidade do atendimento e gerando uma sobrecarga de trabalho para os professores. O estudo também ressalta o impacto dessa discrepância na saúde mental dos docentes, que se veem pressionados a cumprir exigências legais em um ambiente que não oferece o suporte necessário.

Os resultados revelaram que as professoras enfrentam uma série de desafios devido à defasagem entre as diretrizes legislativas e a realidade prática do AEE. Essas profissionais frequentemente se veem obrigadas a “se desdobrar” para suprir as lacunas existentes entre o que é prescrito e o que realmente ocorre nas salas de recursos. A pesquisa identificou que, devido à sobrecarga e às dificuldades relacionadas à organização do trabalho, as docentes vivenciam constantes sofrimentos patológicos e criativos. Este cenário de estresse e desgaste é tão intenso que algumas professoras consideraram deixar suas funções no AEE.

O estudo de Figueiredo e Silva (2022) ilustra a complexidade e os desafios enfrentados pelos professores de AEE, evidenciando a necessidade de uma maior adequação entre as políticas e a prática real para melhorar as condições de trabalho e, conseqüentemente, a qualidade do atendimento oferecido aos alunos. A pesquisa sublinha a urgência de ajustes nas políticas educacionais e de suporte institucional para garantir que os profissionais possam desempenhar suas funções de maneira mais eficaz e com menor impacto negativo em sua saúde mental.

Por fim, fora do triênio (2022 a 2023), mas ainda assim analisado, o artigo intitulado *Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial* de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) buscou traçar um paralelo entre os desafios descritos pelos autores e os desafios enfrentados pelo professor de AEE em contextos mais amplos, é possível observar várias similitudes.

Um dos pontos centrais discutidos no artigo é a realidade dos Institutos Federais, onde a presença de professores de Educação Especial ainda é limitada. Isso reflete um desafio encontrado em diversas instituições educacionais, onde a escassez de profissionais especializados compromete a qualidade e a abrangência do AEE. Esse problema está diretamente ligado à falta de políticas públicas que garantam a contratação e a formação contínua de educadores especializados, bem como à necessidade de recursos financeiros adequados para suportar essas iniciativas.

O estudo também destaca a importância do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e outros profissionais, algo que é frequentemente mencionado como uma prática ideal, mas que enfrenta obstáculos significativos na prática. Nos Institutos Federais, como apontado pelos autores, essa colaboração é importante para a inclusão dos estudantes Público-Alvo da Educação

Especial (PAEE). No entanto, a realidade muitas vezes revela dificuldades na implementação de estratégias conjuntas devido à falta de comunicação, recursos insuficientes, e a sobrecarga de trabalho que recai sobre os profissionais envolvidos. Esses desafios são amplamente reconhecidos no contexto do AEE em geral, onde a falta de tempo e a elevada demanda por atendimento individualizado tornam a colaboração um objetivo difícil de alcançar.

Além disso, o artigo enfatiza que a atuação do professor de Educação do AEE é indispensável para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Esse ponto reflete um dos principais desafios enfrentados por professores de AEE em todos os níveis de ensino: a necessidade de adequar práticas pedagógicas e recursos para atender às necessidades específicas dos estudantes, o que exige uma formação teórico-prática contínua. No entanto, como discutido anteriormente, a formação inicial dos professores de AEE muitas vezes não é suficiente para prepará-los para essas demandas, e as oportunidades para desenvolvimento profissional acadêmico são limitadas.

Portanto, a pesquisa de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) também evidencia a importância de ações planejadas a curto, médio e longo prazo para a inclusão dos estudantes com deficiência. Este planejamento é essencial para a sustentabilidade das práticas inclusivas, mas enfrenta desafios como a falta de diretrizes claras e de apoio institucional consistente.

Nos Institutos Federais e em outros contextos educacionais, a ausência de um plano de ação bem estruturado pode levar à implementação fragmentada e ineficaz das políticas de inclusão, resultando em experiências educacionais subótimas para os estudantes com ou sem deficiência.

Em conclusão, o estudo de Zerbato, Vilaronga e Santos (2021) ilumina os desafios significativos enfrentados pelos professores de Educação Especial nos Institutos Federais, desafios que ecoam em outros contextos de AEE. A análise sublinha a necessidade urgente de políticas educacionais pertinentes com a realidade e recursos adequados para apoiar os profissionais de AEE, garantindo que todos os estudantes com ou sem deficiência tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

A partir dessa análise, observa-se que os desafios enfrentados pelos professores de AEE são multifacetados, abrangendo questões de formação inadequada, falta de recursos, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, adoecimento, cultura escolar, resistência das famílias, falta compreensão sobre o trabalho e desvalorização social. A combinação desses fatores resulta em um

cenário de precarização do trabalho docente, que compromete a qualidade da educação oferecida. Esses estudos, portanto, sublinham a urgência de políticas educacionais mais eficazes e de uma maior valorização dos profissionais de AEE, a fim de garantir uma educação inclusiva de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado é essencial na inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). No entanto, a prática do AEE enfrenta diversos desafios que afetam tanto a qualidade do atendimento quanto o bem-estar dos profissionais envolvidos.

Em síntese, a formação inicial dos professores de AEE muitas vezes não atende adequadamente às especificidades do campo, como evidenciado por Oliveira Neta, Solon e Falcão (2024). A preparação teórico-prática muitas vezes revela-se insuficiente, resultando em inseguranças e desafios contínuos para os profissionais recém-ingressantes.

Apesar dos esforços em formação continuada, a lacuna entre o conhecimento teórico e a prática real, ressalta a necessidade de uma formação alinhada com as demandas do AEE. A baixa remuneração é um desafio significativo que afeta a motivação e a atratividade da profissão de professor de AEE e de todos os profissionais da educação. Barbosa (2011) aponta que a inadequação salarial contribui para a precarização do trabalho docente e dificulta a retenção de profissionais qualificados. A falta de valorização social e a remuneração insuficiente desincentivam a permanência na profissão e comprometem a qualidade do trabalho realizado pelos professores de AEE.

A discrepância entre o número de alunos e a quantidade de professores disponíveis para o AEE resulta em uma sobrecarga significativa. Figueiredo e Silva (2022) destacam que muitos professores enfrentam dificuldades em atender adequadamente um número elevado de estudantes devido às limitações de tempo e recursos. A necessidade de atendimento individualizado para muitos alunos é frequentemente sacrificada, comprometendo a eficácia do AEE e a qualidade do suporte oferecido.

A falta de recursos materiais e tecnológicos adequados representa um obstáculo crítico no trabalho. A ausência de ferramentas e tecnologias assistivas limita as possibilidades de intervenção. De acordo com Figueiredo e Silva

(2022), a carência de políticas públicas eficazes e de suporte institucional agrava esses desafios, criando barreiras adicionais para a implementação de práticas inclusivas.

A colaboração entre professores de AEE, professores comuns, famílias e a gestão escolar impacta sobremaneira o sucesso da inclusão. No entanto, a falta de comunicação e parceria frequentemente dificulta o desenvolvimento de estratégias conjuntas. Estudos como os de Anjos, Vasconcelos e Caliman (2021) e Guimarães (2016) evidenciam que a construção de uma rede de apoio sólida requer um investimento significativo de tempo e esforço. A ausência de planejamento coordenado pode levar a uma implementação fragmentada das práticas inclusivas. Os sujeitos podem se sentir isolados em suas funções não contribuindo realmente para desenvolvimento de uma cultura inclusiva.

Os aspectos emocionais e psicológicos do trabalho no AEE são igualmente relevantes. Figueiredo e Silva (2022) ressaltam que o estresse e o sofrimento relacionados às condições adversas de trabalho têm um impacto profundo na saúde mental dos profissionais. O adoecimento psíquico é um fator crítico que compromete o bem-estar dos professores e a eficácia do atendimento especializado oferecido.

Vale ressaltar que a pesquisa desenvolvida tem o intuito de contribuir para a área, promovendo reflexões sobre o professor do AEE e os desafios de sua atuação. A intenção não é culpabilizar a educação ou os professores, pelo contrário, é exaltar a atuação desses profissionais diante de tantas adversidades. Também pretendeu-se narrar sobre suas angústias de modo a repensar a cultura educacional e as barreiras existentes, uma vez que adoecimento, desistências, desvalorização social, remuneração inadequada e sobrecarga são desafios comuns a todos os professores.

Destaca-se também que o professor do AEE não está em voga para dificultar vidas, mas para contribuir com todos, auxiliando na eliminação das barreiras existentes. Porém, a inclusão não é papel apenas de um profissional, a inclusão é responsabilidade de todos! Alguns temas foram pouco explorados neste artigo, mas a saúde mental desses profissionais deve ser levada em conta em pesquisas futuras, afinal, sobrecarga psicológica é uma realidade crescente. Os direitos também devem ser considerados, a cultura escolar com ênfase nas atitudes também são pontos para aprofundamentos futuros.

Os desafios enfrentados pelos professores de AEE são complexos e multifacetados, exigindo abordagens integradas para garantir uma educação

inclusiva de qualidade. A melhoria das condições de trabalho, a adequação da formação inicial e continuada, a valorização profissional e o suporte institucional são essenciais para superar essas dificuldades. Para que o AEE possa cumprir sua função de promover a inclusão e a autonomia dos alunos público-alvo da Educação Especial, é fundamental que as políticas educacionais e práticas de gestão abordem essas questões e sejam condizentes com a realidade.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, R. de C. A. A. dos; VASCONCELOS, I. C. O. de; CALIMAN, G. A colaboração entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 280–305, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i37.1930. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1930>. Acesso em: 13 set. 2024.

BARBOSA, A. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – **Universidade Estadual Paulista**, 2011.

BRASIL. Governo Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEED, 2008.

CINTRA, E. M. D. . O gênero memorial descritivo: relato de uma experiência de ensino. **Linguagem Em (dis)curso**, 2020. 20(2), 321–339. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200206-5619>. Acesso em: 13 set. 2024.

FIGUEIREDO, S. L. de., & SILVA, E. F. da. . Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência E Profissão**, 42, 2022. e230191. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191>. Acesso em: 13 set. 2024.

FORTALEZA. Orientações pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade. **Prefeitura Municipal de Fortaleza**. 2024. Disponível em: [https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9395:sme-](https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9395:sme-)

[-publica-documentos-de-orienta%C3%A7%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas-para-o-ano-letivo-2024&catid=79&Itemid=509](#). Acesso em: 20 de maio de 2024.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 9. ed. São Paulo: **Cortez**, 2004. p. 47-58. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11).

OLIVEIRA, M. F. de. . Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: **UFG**, 2011. 72 p.: il.

OLIVEIRA NETA, A. de S., SOLON, T. F., & FALCÃO, G. M. B.. Professores ingressantes no Atendimento Educacional Especializado: Vozes registradas em cartas narrativas. **Revista Contexto & Educação**, 2024. 39(121), e15542. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.15542>. Acesso em: 13 set. 2024.

POSSA, J. D. B.; PIECKOWSKI, T. M. Z.. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, vol. 33, 2020, -, pp. 1-23 Universidade Federal de Santa Maria Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X36231>. Acesso em: 13 set. 2024.

SILVA, J. P. A. da .; ALVES, P. S. D.; SOARES, Z. C. B. . Teacher training within the scope of the Specialized Educational Service. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 14, p. e118111436056, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/36056>. Acesso em: 13 set. 2024.

VOSGERAU, D. S. R. & ROMANOWSKI, J. P. . Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, 2014. 14(41), 165-189. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Acesso em: 13 set. 2024.

ZERBATO, A. P., VILARONGA, C. A. R., & SANTOS, J. R.. . Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira De Educação Especial**. 27, 2021. e0196. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003119556>. Acesso em: 13 set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.056

## ESCUTANDO PARA TRANSFORMAR: IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ESCUTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO À LUZ DA BNCC

Aline Silveira Machado<sup>1</sup>  
Keila Miranda Lopes<sup>2</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa destaca-se na integração da Pedagogia da Escuta de professores como uma especificidade na revisão da Base Nacional Comum Curricular. Nesse contexto, a Pedagogia da Escuta de professores refere-se à prática de os educadores estarem atentos e receptivos às necessidades, interesses e perspectivas dos alunos, colocando-os no centro do processo educacional. Essa abordagem reconhece que os docentes desempenham um papel crucial não apenas na transmissão de conhecimento, mas também no estabelecimento de um ambiente de aprendizagem que promova o engajamento, a participação ativa e o desenvolvimento integral dos alunos. Diante disso, o objetivo deste estudo é promover a implementação do ouvir entre os docentes da rede municipal de um município paraense, visando alcançar as competências e habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para atingir este objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo para compreender as demandas dos professores da rede. Como aporte teórico metodológico, utilizamos o portal de cursos do AVAMEC (2024) e Freire (1996) com a pedagogia da autonomia. Por fim, entendemos que ao escutar ativamente os docentes e envolvê-los no processo de implementação da Pedagogia da Escuta e das metodologias ativas, fortalece sua capacidade de atender às demandas da BNCC, proporcionando uma educação mais participativa, inclusiva e alinhada às necessidades dos alunos e da sociedade atual.

**Palavras-chave:** BNCC, Pedagogia da escuta, Formação de professores.

1 Doutorando pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará – UEPA, alinesmachado4@gmail.com;

2 Especialista do Curso de Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia, do Instituto Federal do Pará - IFPA, keila.mlopes@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

*“Antes de garantirmos uma boa formação para nossos alunos é imprescindível que garantamos a nossa própria formação!”* É nesse sentimento que iniciamos essa trajetória de formação: colocando em relevância o engajamento dos nossos educadores em tudo aquilo que lhes é proposto no sentido de ampliar seu repertório didático-pedagógico.

No decorrer das escutas pedagógicas - EPs, durante as reuniões com os gestores escolares, emergiu o debate acerca da presença mais significativa dos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, nas escolas. A partir disso, resolveu-se desenvolver um calendário de encontros a serem realizados nas oito escolas que ofertam anos finais do ensino fundamental, por escola, com os docentes de anos finais que atuam naquele lócus, o município de Mãe do Rio. Essa cidade está localizada no estado do Pará, a cerca de 250 km de Belém. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE ocupa uma área territorial de aproximadamente 469.341 km<sup>2</sup> e tem uma população estimada de cerca de 34.353 habitantes em 2022.

Diante disso, esse estudo teve como objetivo realizar escuta pedagógica entre os cem<sup>3</sup> docentes que atuam em dez componentes curriculares<sup>4</sup> dos anos finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, coletar proposições para melhorias do e no ensino dos componentes curriculares supracitados. Esse foi o ponto central dos encontros e dos registros – realizar a escuta pedagógica; em torno dele orbitam ideias secundárias, não por grau de importância, mas por escolha deliberada na hora dos registros das falas.

Podemos garantir que, de fato, é uma experiência positiva. As vozes dos docentes são ouvidas diretamente pela coordenação, sem intermediação de outros, o que, aparentemente, faz com que se sintam mais livres para falar, para opinar e propor condutas pedagógicas e administrativas. Assim, o produto dessas escutas ativas culminou em um relatório. Este será encaminhado à Secretaria

3 Ressalte-se que há mobilidade nesse número, mensalmente, considerando que há docentes que são substituídos, temporariamente, pois saem de licença por atestados, por licenças-prêmio, por licença-maternidade/paternidade, entre outros motivos. Destarte, os docentes ouvidos nas escutas eram sempre aqueles que estavam na ativa no componente curricular, no dia da realização do encontro pedagógico para a escuta.

4 Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Artes, Ensino Religioso, Ciências Físicas e Biológicas, Geografia, História, Língua Inglesa e Estudos Amazônicos.

de Educação, nas pessoas da Coordenação Geral e da Dirigente Municipal de Educação.

É necessário lembrar que a BNCC é um documento prescritivo, tem força de lei e é o principal caminho que os docentes devem percorrer na preparação de seus planejamentos educacionais. Este documento pretende garantir nortes para que os discentes desenvolvam as competências necessárias ao fazer escolhas para a vida em sociedade, com defesa de seus direitos e cumprimento de seus deveres e, ainda, que desenvolvam habilidades que os ajudarão na atuação profissional. Porém, ela não se implementa sozinha. São as pessoas que fazem isso (AVAMEC, 2024).

Nesse sentido, ações como as que foram desenvolvidas, como a realização de escuta ativa e a socialização dos resultados obtidos, representam uma das metodologias ativas exigidas pela BNCC. Para que sejam alcançados os objetivos propostos nas competências e habilidades da base, é indispensável que se adotem métodos ativos de ensino e aprendizagem.

Isto posto, o presente texto pretende reverberar as falas dos docentes, mas vai além disso: apresenta-se como produto de uma busca por ampliar as possibilidades de aprendizagem da coordenação pedagógica, dos docentes e de outros atores envolvidos no processo de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental.

## METODOLOGIA

Este presente artigo foi desenvolvido a partir das rodas de conversas com docentes do município de Mãe do Rio; esses diálogos fazem parte do “Plano de Trabalho Anual da Coordenação de Anos Finais do EF”; nele contém as seguintes ações:

**Quadro 1.** Plano de Trabalho Anual da Coordenação de Anos Finais do EF

Sugestões de datas	Estratégias
Fevereiro de 2024	- Reunir com núcleo gestor escolar dos AF/EF para apresentar o Plano de Trabalho da Coordenação de anos finais no ano letivo 2024.
Fevereiro e Março de 2024	- Docentes, nas escolas: Escuta ativa; realização de rodas de conversa com docentes dos anos finais do EF.
Abril de 2024	- Realizar a socialização das escutas ativas que foram realizadas nas escolas.

Sugestões de datas	Estratégias
Abril de 2024	Após a 1ª avaliação: - Encontro pedagógico com docentes dos anos finais para análise do processo de ensino-aprendizagem do 1º bimestre.
Agosto de 2024	Após a 2ª avaliação: - Encontro pedagógico com docentes dos anos finais para análise do processo de ensino-aprendizagem do 2º bimestre.
Outubro de 2024	Após a 3ª avaliação: - Encontro pedagógico com docentes dos anos finais para análise do processo de ensino-aprendizagem do 3º bimestre

Fonte: as autoras (2024).

O desenvolvimento dos encontros foi realizado como parte das ações pedagógicas da Coordenação de Anos Finais do Ensino Fundamental da SEMED do município de Mãe do Rio.

As rodas de conversa iniciavam com a apresentação do objetivo do encontro, seguida de uma breve exposição da linha do tempo (2017-2024) das atividades de coordenação dos anos finais da SEMED. Com os objetivos já esclarecidos, era oferecida a oportunidade de fala aos docentes. Diante disso, a coleta de dados se deu através do registro escrito da voz dos docentes das escolas e apresentadas em relatórios, que incluíam demandas pedagógicas e administrativas em aberto, proposições e críticas.

Nessa direção, era importante que os participantes se sentissem à vontade para demonstrar ativamente as suas demandas, de acordo com os pressupostos indicados por Gatti (2005, p. 13):

Com esses procedimentos, é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto, pois o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas.

Identificamos, ao longo das escutas, que algumas categorias reverberavam nas falas, como: gestão escolar, gestão da SEMED, livro didático, avaliações escolares, formação continuada, calendário escolar, atividades complementares, transporte escolar e competências e habilidades previstas nos componentes curriculares.

É importante ressaltar, que a Pedagogia da Escuta não é um método, e sim, uma abordagem. (GANDINI, 1999). Isto posto, a intenção desta escuta ativa não é somente ouvir para construir uma opinião ou fazer um julgamento, mas sim entender o que está por trás das aparências. Para isso, buscamos: a) levantar, a partir das vozes diretas dos docentes, suas principais dificuldades na realização do trabalho pedagógico; b) registrar informações que contribuam para a melhoria do ensino; c) identificar estratégias que potencializam ainda mais a qualidade do ensino nos anos finais do ensino fundamental. Segundo Freire (2019, p. 111)

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso.

Assim, optou-se como caminhos para a realização das EPs, organizar individualmente o encontro pedagógico em cada uma das oito escolas que ofertam anos finais do ensino fundamental na rede pública em questão. Entretanto, foram realizadas seis escutas, em seis encontros distintos no interstício de 16 de fevereiro a 27 de março de 2024. Outros eventos e demandas urgentes foram surgindo ao longo do período planejado para as escutas, ocupando os colaboradores e docentes, nas escolas, o que motivou a suspensão das escutas.

**Figura 1.** Escuta ativa realizada em escolas da cidade.



Fonte: as autoras (2024)

Figura 2. Escuta ativa realizada em escolas do campo.



Fonte: as autoras (2024).

## CONTEXTUALIZANDO A BASE COMUM CURRÍCULAR

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é o principal documento orientador para o planejamento curricular de qualquer rede escolar do Brasil e tem peso de Lei. É um documento **normativo** que estabelece “com clareza o conjunto de **aprendizagens essenciais e indispensáveis** a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito (p.7, grifos nossos)” e é dirigida a toda a Educação Básica: Educação Infantil – EI, Anos Iniciais - AI, Anos Finais - AF e Ens. Médio - EM.

Nele estão definidas as aprendizagens essenciais “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8)”; é esperado que todas as pessoas consigam desenvolvê-las ao longo de toda a educação básica, contribuindo para que adquira competências para continuar aprendendo ao longo da vida.

As competências (as gerais, as de área e as de componente curricular) contribuem, ainda, no sentido de orientar a rede de ensino e a escola na escolha dos materiais didáticos e, até mesmo, dos conteúdos mínimos a serem ministrados em cada plano de ensino; No entanto, a BNCC não prescreve caminhos,

metodologias ou limites didático-pedagógicos; à escola pertencem os limites e a definição dos seus currículos.

Cabe ressaltar o conceito de competência: são os conceitos e procedimentos (conhecimentos) que devem ser construídos (reconstruídos, mixados, abandonados), as práticas cognitivas e socioemocionais (habilidades) que devem ser desenvolvidas, a formação de atitudes e de valores mais humanos e socialmente justos, que precisam ser mobilizados cada vez que tentarmos resolver qualquer demanda da vida cotidiana (BRASIL, 2017).

O papel de um documento curricular é ser *um dos caminhos* pelos quais as competências previstas na BNCC irão chegar à sala de aula. Isso é importante porque, assim como a Base, outras orientações e normativas das secretarias de educação são importantes e devem ser cumpridas para evitar que haja uma “baderna pedagógica”. Viver socialmente nos exige, sim, adoção de regras; contudo, tanto a Base quanto as demais orientações educacionais devem ser entendidas como norteadoras do trabalho pedagógico e não como regras fechadas e inflexíveis.

Cada rede de ensino – federal, estadual, ou municipal - deve elaborar ou reorganizar seu documento curricular (previsão de habilidades mais os caminhos metodológicos a serem trilhados por docentes e alunos, principalmente) alicerçando-se na ideia de que “a BNCC não é currículo, embora haja uma relação de complementaridade entre BNCC e currículo” (BRASIL, 2017, apud AVAMEC – Curso BNCC e a Gestão Escolar).

Pretende-se, com um currículo elaborado a partir da BNCC, a continuidade das aprendizagens, mesmo que o aluno mude de escola ou até mesmo de cidade. Na prática, há indícios de que isto não está ocorrendo, ainda.

Nas escutas realizadas com docentes da rede pública de Mãe do Rio verificou-se que, embora haja um documento orientador curricular e, embora planejamentos sejam feitos coletivamente, entre docentes de um mesmo componente curricular<sup>3</sup>, durante as aulas, cada professor opta em iniciar por essa ou aquela habilidade seus planos de aula. Essa prática pode dificultar a continuidade da aprendizagem de discentes que necessitem migrar entre escolas da rede municipal.

Lembre-mos de que as ações educacionais das redes devem ser concebidas como políticas públicas de estado e não de cada governo em particular e não devem ser implementadas de forma fragmentada (BRASIL, 2017. p. 10). Por isso, a BNCC é o instrumento base para que todas as redes de ensino se

organizem procurando garantir, além de **acesso** e **permanência** na escola, um “**patamar comum** (nacionalmente) de aprendizagens (IDEM, P. 10, acréscimos e grifos nossos)”.

A BNCC orienta que as competências e as habilidades nela encontradas são comuns a todas as redes de ensino no Brasil; os currículos, que serão construídos pelas redes de ensino, são diversos, respeitando as peculiaridades locais (BRASIL, p. 10). Vejamos um exemplo prático, no Documento Curricular do Estado do Pará - DCEP, no eixo “Cultura e Identidade”, a habilidade EF07LI07PA prevê: Estabelecer relações entre o repertório cultural e lexical baseado na cultura regional por meio da dança, culinária, costumes, turismo e outras expressões da diversidade presente na Amazônia com a cultura inglesa.

Como estratégia para fomentar a qualidade da educação básica, o foco mais importante é a aprendizagem do aluno (IDEM, p. 14); ou seja, foco na aprendizagem para o desenvolvimento de competências. Para isso, a BNCC está organizada por áreas de conhecimento, ampliando a possibilidade de os planos de aula serem construídos, efetivamente, em uma perspectiva interdisciplinar, o que só ocorrerá se houver um aparato democrático na escola.

Esse aparato pode se expressar no PPP, no currículo planejado e efetivado pelos docentes e equipe pedagógica, nos conselhos escolares, na organização coletiva das normas e, também, no modelo de gestão adotado pelo núcleo gestor que não somente permita mas contribua para que o docente coloque em prática planos de aula que, por vezes, demandarão aulas fora do espaço tradicional, qual seja, a sala de aula; se expressará, ainda, na disposição dos docentes em planejarem coletivamente e levando em conta os fundamentos pedagógicos presentes na Base: educação *integral*4e educação para o desenvolvimento de competências.

Importa dizer que educação integral, na BNCC, não diz respeito ao “tempo escolar”. Se refere, fundamentalmente, à qualidade do processo de ensino. Assim está escrito:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reco-

nhcimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BNCC, 2017, p. 14).

A questão da integralidade é muito importante porque, por vezes, os docentes somente têm a percepção ou sentimento de que foram responsáveis pelo desenvolvimento dos conteúdos escolares, mas não concebem que são responsáveis, também, pela desconstrução de valores e credos que, ainda arraigados, mas vetustos, contribuem pouco para a melhoria da sociedade que se quer, qual seja, democrática, justa e voltada para a preservação da natureza.

Conforme orientação de Lídia Goldenstein<sup>5</sup>: “[...] o essencial é que se perceba que, embora a BNCC não defina uma metodologia de ensino, a formação desse aluno caracterizado nas dez competências **só pode ser alcançada por meio de metodologias ativas** (destaque nosso)”. Assim, urge a necessidade de que o docente busque conhecimentos técnicos, aprenda sobre concepções teórico-metodológicas contemporâneas, consiga mixar seus conhecimentos e práticas consolidadas cognitivamente com novas informações e modos do seu fazer profissional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da escuta pedagógica dos docentes o registro foi sistematizado em categorias temáticas que emergiram através da fala dos indivíduos pesquisados. Segundo (MOTA NETO, 2018, apud OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011, p. 164) as categorias temáticas podem ser esclarecidas como “indicadores de análise, ou seja, [...] fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados”. Essas categorias temáticas são utilizadas para facilitar a organização dos dados.”

Entre as que se sobressaíram está a *coordenação e articulação*; nesse tema percebe-se uma necessidade de que haja uma coordenação por componente curricular (CC) na SEMED, devendo estar efetivamente articulada com os professores e em diálogo aberto com eles. Essa articulação é fundamental para a promoção de uma comunicação efetiva, principalmente para assegurar que todos os envolvidos se encontrem alinhados em relação aos objetivos educacionais.

Outro ponto importante foi acerca do *planejamento pedagógico coletivo*: nele inclui-se a construção do calendário escolar e a seleção de habilidades (descritas na BNCC) para cada período letivo, que devem ser ensinadas/desenvolvidas coletivamente e executadas por todos os docentes, em todas as escolas da rede, no mesmo período letivo. Essa abordagem coletiva fortalece a coesão entre os educadores.

Foi evidenciado também a *formação de docentes*: é imperativo promover formação específica por CC, com formadores que atuam em cada área e preferencialmente na educação escolar, considerando, ainda, a dinâmica do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Pois, de acordo com a BNC - Formação Continuada (BRASIL, 2020), explicita que esse profissional está conectado a três partes de um todo, são eles: conhecimento profissional, prática profissional, e por fim, engajamento profissional. Assim, a capacitação contínua dos docentes é fundamental para garantir que eles estejam atualizados e preparados para atender às demandas do currículo. De acordo com Freire (1996, p. 32) o professor precisa ter a noção do seu inacabamento, pois, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.”

Fora, também, explicitado sobre os *livros didáticos* pois urge, segundo os docentes, que se faça aquisição desses livros para os CC que não são atendidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além dos livros, é necessário adquirir *materiais didáticos* como insumos para aulas práticas de ciências e de educação física. E isto se torna uma demanda urgente, haja vista, que esses materiais são importantes para garantir um acesso a uma educação de qualidade e inclusiva aos educandos.

A *avaliação unificada* emergiu em suas falas, pois as avaliações de entrada (diagnóstica inicial) e de saída (diagnóstica final) precisam, segundo os professores, ser unificadas, utilizando o mesmo instrumento para todos os alunos da rede no mesmo ano escolar. A unificação das avaliações facilitaria a comparação de resultados e a identificação de áreas que necessitam de acompanhamento personalizado. Nesse sentido, Freire (1996, p. 90) já problematizava isto, segundo ele,

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silen-

ciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação.

O *atendimento educacional especializado* foi mencionado, pelos professores dos anos finais, na direção de que deve realizar formações específicas com os docentes dos anos finais, fornecendo mais informações sobre a produção de material didático para alunos com deficiência. Também é importante realizar, de forma sistemática, formação com docentes especialistas sobre os principais tipos de deficiências presentes nas escolas da rede. Pois, segundo Freire, 1996, p. 32) “Não há ensino sem pesquisa e não há pesquisa sem ensino”, isso implica que, para que os professores construam ferramentas eficazes para os discentes com deficiência, é fundamental que realizem pesquisas sobre as abordagens que se adaptam àquele aluno.

As *defasagens de aprendizagem* foram evidenciadas, pois há indícios de que alunos dos anos iniciais estão chegando aos anos finais com defasagens importantes em aprendizagens elementares. Exemplos como a incapacidade de escrever um numeral por extenso indicam falhas no processo de ensino, que não consolidou as aprendizagens esperadas. Desse modo, é importante ressaltar que esses alunos não são frutos da pandemia pois cursaram o 4º e o 5º anos, regularmente, nos anos de 2022 e 2023, o que deixa indícios de que o ensino – que deveria ser para consolidar as aprendizagens de letramentos - não alcançara os objetivos propostos para aquele nível escolar. Além disso, essas defasagens são um tema bastante relevante e abordado na BNCC, ela sugere que é fundamental identificar esses problemas, para assim, planejar ações de cunho pedagógico para a promoção da recuperação e avanço dos discentes.

Esse tema – o indício de que aprendizagens essenciais estão sendo preteridas nos anos iniciais, será alvo de investigação pedagógica junto aos docentes de turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em momento posterior.

Um importante registro foi o debate sobre a elaboração de específico *calendário escolar para escolas do campo*, pois é necessário legalizar e adotar um calendário diferenciado para essas escolas, especialmente durante o período de chuvas, como ocorre em Mãe do Rio, onde o Rio Peripindeua alaga toda a região. E com esse questionamento de Freire (2010, p. 110) “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?”

Pode-se compreender, então, que essa adaptação é fundamental para garantir a continuidade do processo educativo, bem como levar em conta a realidade local e as necessidades dos educandos.

Posto as proposições atuais dos docentes do município, houve uma devolutiva através da coordenação, às demandas acima reproduzidas. Esse feedback, é de suma importância, pois consegue-se refletir do que foi posto, definir ferramentas para a construção profissional, revisar, e principalmente, promover ações que irão nortear os próximos objetivos que serão alcançados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar, que este estudo ainda se encontra em desenvolvimento. Nesse contexto, a pesquisa em questão realizada com os professores do município de Mãe do Rio, explicitou a importância da escuta ativa, e principalmente, do diálogo no desenvolvimento de um contexto educacional mais colaborativo. Elas concederam que essas vozes fossem devidamente ouvidas, emergindo assim, um espaço onde suas demandas, proposições, preocupações e sugestões pudessem ser discutidas amplamente, e assim, relacionar ao embasamento teórico.

Os resultados provisórios obtidos norteiam para a necessidade de um planejamento pedagógico coletivo, que inclua todos os docentes no consenso de habilidades que precisam ser trabalhadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Diante disso, a formação contínua dos docentes é essencial para garantir que estejam atualizados, bem como preparados para os desafios diários no contexto escolar. O papel da coordenação é fundamental para mediar entre os distintos componentes curriculares, haja visto, que foi destacado como uma ferramenta eficaz para a promoção de uma comunicação transparente entre os professores.

Além disso, a implementação de um calendário escolar compatível para as escolas do campo também se mostrou crucial, pois, no município, as condições climáticas impactam diretamente o processo educativo. Este ajuste é uma demonstração de sensibilidade às condições de vida do educando.

Outro ponto fundamental, foi a necessidade de unificação das avaliações, pois a descentralização impacta a vida do corpo escolar, assim, essa homogeneidade pode contribuir para uma análise mais precisa do aprendizado dos discentes e facilitar a identificação de áreas que necessitam de mais atenção. A

formação de docentes em relação ao atendimento educacional especializado e à produção de materiais didáticos mais inclusivos é mais um passo importante para a garantia da melhoria de qualidade do ensino para alunos com necessidades educacionais especializadas.

E por fim, este estudo reafirma a relevância da Pedagogia da Escuta como um instrumento potente para o fortalecimento da prática e reflexão docente. Ao escutar as vozes e valorizar as opiniões dos educadores, a rede municipal de Mãe do Rio não somente cumpre as exigências da BNCC, como também constrói um caminho em direção a uma educação mais participativa, inclusiva e adaptada às necessidades dos educandos. E a continuidade dessas escutas, serão fundamentais para a evolução no trabalho educativo no município, pois, é nessa prática constante do diálogo e do ouvir que a educação se torna um ato de amor e libertação. (FREIRE, 1996).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2019.

BRASIL. **LDB: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.**

– Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. p. 22.

Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. 2018.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** – IDEB. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/>, acessado em 09 de setembro de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7.\\_Orienta%C3%A7%C3%B5es\\_aos\\_Conselhos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/7._Orienta%C3%A7%C3%B5es_aos_Conselhos.pdf). Acessado em 09/06/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2020 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).** Brasília: MEC

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. **AValiação Formativa: Concepção, Práticas e Dificuldades**. Revista Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/251>. Acesso em 27/08/2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010

GANDINI, L. **Espaços educacionais e desenvolvimento pessoal**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares. **A construção de categorias de análise na pesquisa em educação**. In: **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará. 2024. Disponível em: [http://seduc.pa.gov.br/Documento\\_Curricular\\_Para\\_Educacao\\_Infantil\\_e\\_Ensino\\_Fundamental\\_Do\\_Estado\\_Do\\_Para-c304d.pdf](http://seduc.pa.gov.br/Documento_Curricular_Para_Educacao_Infantil_e_Ensino_Fundamental_Do_Estado_Do_Para-c304d.pdf). Acesso em: 27 ago. 2024.

PEREZ, Tereza (Org.). **BNCC – a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Ed. Moderna, 2018.

 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.057

# FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UMA ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE E EGRESSAS DO SISTEMA PRISIONAL – 2021-2024

Andreia Fernandes Oliveira<sup>1</sup>  
André Augusto Diniz Lira<sup>2</sup>

## RESUMO

A Educação em Prisões fundamenta-se na premissa do direito humano à educação. Pensar sobre este direito da população privada de liberdade, requer reconhecer os desdobramentos do racismo na sociedade, já que a maioria desta população é composta por indivíduos masculinos, pretos e pardos, pobres e de baixa escolaridade. Portanto, a efetivação do direito à educação requer uma prática docente antirracista que fomente a autonomia, a humanização de seus sujeitos. Isso possibilita que educandos(as) reúnam saberes para questionar e resistir aos processos desumanizadores dentro e fora do sistema carcerário. Por isso, a formação docente é fundamental e encontra-se preconizada no Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PEEPPLESP) - 2021-2024. Assim sendo, indagamo-nos neste estudo, sobre o modo como a Formação Docente é descrita no Plano, sobre como esta formação encontra-se relacionada à promoção de uma educação antirracista, e que elementos apontam para o respeito às diversidades no decorrer do documento. Para responder tais inquieta-

1 Doutora em educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) cursando estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista FAPESQ, andreia.sankofa@gmail.com.

2 Professor Titular da UFCG. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade- Educação (CIERS-Ed) da Fundação Carlos Chagas. Doutor em Educação pela UFRN, andreaugustoufcg@gmail.com.

ções, objetivamos: analisar o que PEEPPLESP - 2021-2024 diz sobre a formação docente; compreender como a diversidade comparece no documento; identificar que pressupostos da educação antirracista estão presentes nos objetivos da formação docente priorizados pelo Plano. Nesta Análise Documental, concluímos que a formação docente prevista no PEEPPLESP 2021-2024 se restringe à formação continuada sobre o tema das diversidades étnico-racial, de credo e sexual. Embora se preocupe com a diversidade étnico-racial, não há fomento à educação antirracista, fundamental para combater o encarceramento em massa da população negra e as discriminações.

**Palavras-chave:** Educação em prisões; Formação docente; Educação antirracista; Diversidade.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa o Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PEEPLESP) 2021-2024. Neste sentido, indagamo-nos sobre o modo como a Formação Docente é descrita no documento, sobre como esta formação encontra-se relacionada à promoção de uma educação antirracista, e que elementos apontam para o respeito às diversidades no documento. Para responder tais inquietações, objetivamos: analisar o discurso do PEEPPLESP 2021-2024 a respeito da formação docente; compreender como a diversidade comparece no documento; identificar que pressupostos da educação antirracista estão presentes nos objetivos da formação docente priorizados pelo Plano. Tal proposta se justifica, à medida que, pensar sobre o direito da população encarcerada à educação, requer reconhecer os desdobramentos do racismo na sociedade, já que a maioria desta população é composta por indivíduos masculinos, pretos e pardos, pobres e de baixa escolaridade (SISDEPEN, 2023). Neste sentido, a efetivação deste direito não pode prescindir de uma prática docente antirracista, que fomente o reconhecimento da existência do racismo e da necessidade de combatê-lo;

O Estado da Paraíba tem três escolas para a oferta da educação no sistema prisional, a saber: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos (abrange João Pessoa e cidades circunvizinhas), criada através do Decreto nº 36.907 de 15 de setembro de 2016; a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire (abrange Campina Grande e cidades circunvizinhas), criada através do Decreto nº 36.908 de 15 de setembro de 2016; e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ariano Suassuna (abrange Cajazeiras e cidades circunvizinhas), criada através do Decreto nº 36.909 de 15 de setembro de 2016 .

Devido à alta demanda, essas três não são suficientes para garantir o direito à educação da população carcerária, de modo que outras escolas também disponibilizam o atendimento às unidades prisionais do Estado. Segundo Nascimento, Agra e Gomes (2023, p.10), existem 29 escolas regulares na Paraíba, que certificam reeducandos concluintes do Ensino Fundamental e Médio.

A formação docente ocupa lugar de grande importância para efetivação da melhoria da qualidade da educação em prisões (Ireland, 2011) e o Plano prevê objetivos nesse sentido, que serão alvos da nossa análise.

Nosso texto se organiza da seguinte maneira: primeiro trazemos considerações sobre a metodologia adotada na pesquisa, a saber, pesquisa documental,

também conhecida como análise documental. Em seguida, reflexões que apontam nosso referencial teórico para depois apresentar os resultados da pesquisa.

Neste exercício reflexivo, percebemos que o PEEPPLESP 2021-2024 trata da formação docente, restringindo-a à formação continuada para o tema as diversidades étnico-racial, religiosa e de gênero. O Plano não apresenta uma explícita reflexão sobre o racismo que estrutura o sistema carcerário e nem cogita a implementação de uma educação antirracista.

## METODOLOGIA

Pesquisadores(as) (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009; Lima Júnior, et al., 2021) que se debruçam em torno da análise documental destacam que essa metodologia vem sendo nomeada também como método documental, técnica documental, pesquisa documental.

Neste trabalho, utilizaremos o termo Pesquisa Documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Segundo os autores, esta terminologia exprime mais a amplitude do trabalho de quem pesquisa documentos. Afirmam que “pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (p.4-5). Sobre o conceito de documento, Godoy (apud Lima Júnior et al., 2021, p.41) destaca que ele não se limita apenas a materiais escritos, mas pode abordar também elementos iconográficos.

A partir da leitura de artigos (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009; Lima Júnior et al., 2021) que apontam percursos metodológicos para a realização da pesquisa documental, estabelecemos aqui o nosso caminho de análise em três etapas: 1. Descrição do Documento: por meio de duas tabelas, vamos apresentar de forma sucinta, como o documento avaliado se organiza; 2. Análise preliminar do contexto: descrição e análise do contexto em que o documento foi criado; 3. Análise Documental: discussão do documento a partir das categorias previamente estabelecidas, a saber: formação docente; educação antirracista; diversidade.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Paraíba, segundo o site do Tribunal de Justiça<sup>3</sup>, contém 73 unidades prisionais, sendo 17 penitenciárias, 1 colônia agrícola e 55 cadeias. De acordo com o Relatório de Informações Penais (SISDEPEN, 2023), a população carcerária da Paraíba é de 11.329 pessoas, isso a configura em 17º lugar no cenário nacional. A população carcerária no Brasil é de 644.305 pessoas. O Brasil possui uma das maiores populações carcerárias do mundo (Borges, 2019).

Segundo o Relatório, a capacidade do sistema penitenciário do Estado da Paraíba é de 7.697 vagas. Isto significa dizer que há um déficit de 3.632 vagas e um excedente de mais 30%. A partir do Relatório, apresentamos aqui um retrato da população carcerária na Estado, levando-se em conta as categorias de gênero, raça e escolaridade.

**Tabela 1.** Recorte da população carcerária por gênero e pelo quesito cor/raça.

Cor/Raça	Homens	Mulheres	Total
Branca	2.156	61	2.217
Preto	1.338	62	1.400
Pardo	6.764	365	7.129
Amarelo	27	4	31
Indígena	11	0	11
Não informado	182	193	375

**Fonte:** Elaboração dos autores com dados do Relatório de Informações Penais- 1º semestre/2023 - Secretaria Nacional de Políticas Penais (SISDEPEN, 2023).

**Tabela 2.** Recorte da população carcerária por grau de escolaridade

Grau de escolaridade	Homens	Mulheres	Total
Analfabetos(as)	919	18	937
Alfabetizados(as)	1371	26	1397
Fundamental Incompleto	5075	223	5298
Fundamental Completo	959	75	1034
Médio Incompleto	1044	60	1104
Médio Completo	739	51	790
Superior Incompleto	92	5	97
Superior Completo	47	4	51

<sup>3</sup> <https://www.tjpb.jus.br/gmf/sistema-prisional> acesso em 10/10/2024.

Grau de escolaridade	Homens	Mulheres	Total
Acima do Superior	4	0	4
Não Informado	183	0	183

**Fonte:** Elaboração dos autores com dados do Relatório de Informações Penais- 1º semestre/2023 - Secretaria Nacional de Políticas Penais, (SISDEPEN, 2023).

Na intersecção dessas categorias, comprova-se o que já sabemos: que a maioria da população em privação de liberdade é composta de homens negros, majoritariamente jovens até 29 anos (Brandão; Lagreca, 2023) e com baixa escolaridade. Segundo o relatório, na Paraíba, a população carcerária negra jovem até 29 anos, totaliza o número de 4.703 homens, que corresponde a um percentual de 44% da população carcerária total. Quanto ao grau de escolaridade, a maioria tem o ensino fundamental incompleto. O sujeito mais preso no Brasil é também o que figura nas estatísticas de evasão escolar.

Tais dados estarrecedores comprovam a constatação de Juliana Borges (2019) sobre a profunda conexão que o sistema de justiça criminal tem com o racismo, provocando o encarceramento e morte social de negras e negros. É neste contexto que a EP acontece como uma vertente da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De que educação tratamos quando pensamos em uma população atravessada por tantas questões desumanizantes? Para Julião e Onofre (2013), é preciso ver a EP na perspectiva dos direitos humanos. Assim sendo, ela caminhará em uma trilha emancipatória que precisa ser: “geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite a (re)conquista da cidadania” (idem, p.54). Para efetivação desta educação, a tarefa docente é fundamental, embora não seja a única atuação responsável para construção de um espaço que promova emancipação e autonomia dos educandos, dentro de um território que limita e encarcera.

O PEEPPLESP 2021-2024 (2021, p.53) sinaliza que na Paraíba existem salas de aula nas 13, das 14 regionais de ensino. Isto cobre ao todo 41 unidades prisionais, distribuídas em 34 municípios, com 144 turmas, atendendo a um total de 1940 estudantes<sup>4</sup>. Neste cenário atuam 166 professores(as) - contratados e

<sup>4</sup> Em notícia veiculada no site do Governo da Paraíba temos dados mais atualizados a respeito da oferta da EP. Em 2024 são 51 Unidade Prisionais atendidas e 2.294 Reeduandos(as) matriculados(as) no Estado. Fonte: <https://iphaep.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/noticias/>

concurados. Estas mulheres e homens precisam ter a garantia do direito a uma formação continuada que fortaleça a sua identidade docente, subsidie a sua prática educativa, levando-se em conta as nuances e características específicas concernentes à educação em prisões.

Para Nóvoa (1995, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Neste sentido, como nos lembra Imbernón (2017), o protagonismo docente em seus processos formativos é fundamental. Para este autor, é no exercício do diálogo com seus pares que os docentes encontram possíveis caminhos e estratégias para o enfrentamento dos problemas educacionais. Alarcão (2017) evidencia a importância do exercício reflexivo para que os docentes repensem suas práticas pedagógicas e contribuam para a construção de uma escola reflexiva.

A educação antirracista, ao refletir sobre a formação docente, entende que parte fundamental do exercício reflexivo precisa estar comprometido em reconhecer o racismo como fator que promove a desigualdade no país, inclusive, no âmbito educacional. Além disso, aponta Cavalleiro (2001), que a educação antirracista está imbricada na valorização da diversidade. No entanto, adverte (Carine, 2023) que este imbricamento só é benéfico se estiver comprometido em destruir a branquitude, padrão desejado de identidade, para como diz a autora, construir, a várias mãos, a nova festa da diversidade.

A preocupação de Carine faz sentido, à medida que muitas vezes a diversidade tem sido usada como estratégia de manutenção das desigualdades. Não basta apenas reconhecer as diferenças, é preciso problematizar e combater a hierarquia entre elas, pois como adverte Abramovicz; Consentino; Cruz (2011), a diversidade esvaziada de compromisso político e emancipatório, tem se configurando num campo que esvazia as diferenças, promovendo uma diversidade que mantém um compromisso com a branquitude.

---

[see-pb-e-seap-avaliam-plano-estadual-de-educacao-para-pessoas-privadas-de-liberdade-e-firmam-criacao-de-termo-de-conduta-de-colaboracao](#) Acesso em 15/10/24.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa se comprometeu a analisar PEEPPLESP 2021-2024, a fim de identificar como o documento trata do tema da formação docente para corroborar com uma educação antirracista que promova a valorização da diversidade. Partilhamos aqui o nosso caminho de análise:

### 1. DESCRIÇÃO DO DOCUMENTO:

**Tabela 3.** Categorização Geral do Documento.

<b>Documento</b>	Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional - 2020-2024 (Guia de Orientação)
<b>Fonte</b>	Primária
<b>Natureza do documento</b>	Publicação do governo
<b>Autoria</b>	As instâncias responsáveis pelo documento, estão assim descritas em seu expediente. Órgão proponente: Governo do Estado da Paraíba; órgão executor: Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba (Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos; Coordenação Estadual de Educação em Prisões); órgão executor: Secretaria de Administração Penitenciária (Gerência Executiva de Ressocialização - SEAP); Comissão Interinstitucional e colaboradores/as.
<b>Domínio</b>	Público
<b>Forma de acesso</b>	Virtual Link: <a href="http://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-administracao-penitenciaria/arquivos/plano-estadual-de-educacao-em-prisoas-2020-2024.pdf">paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-administracao-penitenciaria/arquivos/plano-estadual-de-educacao-em-prisoas-2020-2024.pdf</a>
<b>Autenticidade e confiabilidade</b>	O documento é do Governo do Estado da Paraíba e está acessível em sua página oficial.
<b>Descrição do conteúdo do documento</b>	Documento que reúne as orientações pertinentes para assegurar e efetivar a educação para pessoas que se encontram em privação de liberdade e que direta ou indiretamente participam do contexto da educação em prisões, propondo suprir crescentes demandas do sistema prisional.

**Fonte:** Elaboração dos próprios autores

**Tabela 4.** Estrutura do PEEPPLESP – Paraíba – 2021-2024

Páginas	Seções	Descrição
6 a 12	Apresentação do Plano	Apresenta o histórico da elaboração do Plano; as seis diretrizes que regem a Política de Educação no Sistema Prisional do Estado da Paraíba; os dezoito objetivos do Plano; e as concepções de educação e educação em prisões que embasam o documento.
12 a 14	Gestão	Considera sobre o percurso histórico da Paraíba, na Educação em Prisões, que consta de mais de 20 de atuação; afirma a gestão conjunta entre a SEECT e a SEAP.
14 a 16	Principais Fontes de Financiamento	Embora sinalize neste tópico que apresentará as principais fontes financiadoras das Secretarias envolvidas na efetivação da Educação em Prisões, neste tópico só é possível ver as fontes da SEECT.
17 a 19	Rede Parceira	Delimita a atuação da SEAP e a sua articulação com iniciativas privadas e públicas, bem como organizações da sociedade civil.
20 a 29	Indicadores Estratégicos	Apresenta os 3 indicadores estratégicos para a efetivação da Educação em prisões.
29 a 52	Plano de Ação	Apresenta os seis eixos do Plano de Ação.
	Monitoramento e Avaliação do Plano	Faz uma avaliação do Plano de 2015-2019 que se estendeu até 2019 e relata como se deu o monitoramento da implementação das ações previstas no plano. Não há referência de como o monitoramento se dará em relação ao Plano em vigência.
53 a 97	Anexos	Documentos legais relacionados a Educação em Prisões

**Fonte:** Elaboração dos próprios autores, inspirados na tabela criada por Ferreira (2022).

## 2 ANÁLISE PRELIMINAR DO CONTEXTO.

A resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010, ao dispor sobre Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, sinaliza o compromisso dos planos de educação: “Os planos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios deverão incluir objetivos e metas de educação em espaços de privação de liberdade que atendam as especificidades dos regimes penais previstos no Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2010).

Outra conquista para educação em prisões aconteceu em 2011, quando o decreto nº 7.626 institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Em ambos os documentos, preconiza-se o incentivo à elaboração e cumprimento dos Planos Estaduais de Educação em Prisões.

Detendo-nos na realidade do Estado da Paraíba, o primeiro Plano Estadual da EP, datado de 2015, compreendeu o triênio 2015-2017, mas se estendeu até

2019, segundo consta o documento na parte intitulada Apresentação do Plano (Paraíba, 2021). Apenas em julho de 2020, é que se institui, por meio de portaria conjunta entre a SEAP e SEECT, a Comissão Interinstitucional de Educação em Prisões, que em conjunto com outras parcerias institucionais e comunitárias, elaboram o novo Plano. Segundo consta no documento, a aprovação do Plano pela Comissão Interinstitucional se deu por alguns fatores, dentro os quais destacamos aqui, dois deles, a saber:

ampliação da concepção de educação em prisões, passando de uma educação do privado de liberdade para uma educação de todos os que fazem o contexto prisional; [...] a expansão da intersetorialidade para além do binômio Segurança Pública e Educação, ao incorporar o setor de saúde, aprendizagem desses tempos pandêmicos, e da articulação com a Secretaria de Estado da Mulher e da Diversidade Humana, buscando-se ampliar esse campo durante a implementação do plano (Paraíba, 2021, p.7).

Atualmente, encontra-se em vigência o plano que compreende o quadriênio 2021-2024. Este plano, conforme aponta o documento, visa:

assegurar e efetivar a educação como um direito constitucional e de afirmação da cidadania, daqueles que se encontram em privação de liberdade e daqueles que direta ou indiretamente participam do contexto da educação em prisões, propondo suprir crescentes demandas do sistema prisional (Paraíba, 2021, p. 6).

O Plano em vigência destaca como resultados positivos no plano anterior: o aumento do número de matrículas na educação básica e o aumento da qualificação e formação continuada de professores(as). No entanto, isso precisa avançar, já que faltam 32 unidades prisionais a atingir.

No lastro da história da educação em prisões no Brasil, especialmente no processo de regulamentação e promoção desta vertente da Educação de Jovens e Adultos, a Paraíba tem se mostrado presente no cenário nacional. Inclusive, este Estado foi um dos escolhidos para participar do projeto Educando para a Liberdade, que aconteceu em 2005-2006, promovido pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça, juntamente com UNESCO. Ele é considerado a gênese do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, que surge em 2011 (Ferreira, 2022).

No entanto, quando percebemos: a postergação do primeiro plano e implementação de um novo plano, três anos depois do primeiro ter vencido a

data limite; a falta de estrutura física e material para os professores que atuam nas unidades prisionais; e o recém fechamento de uma sala de aula para presos em regime semiaberto na unidade prisional Juiz Hitler Cantalice (Barreto et al., 2024), nos perguntamos, em que medida, este Plano tem garantido a continuidade e fortalecimento da educação em prisões na Paraíba? Há necessidade de se pesquisar sobre isso.

### 3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Por meio da ferramenta de busca, constata-se que a palavra formação aparece 58 vezes e, na maioria das vezes, se refere à **formação docente**, especificamente no que diz respeito à formação continuada para docentes. Dos 18 objetivos, 03 (1,13, 18) se relacionam à formação e especificamente à formação continuada.

Não é possível encontrar no documento, nenhuma reflexão a respeito da formação continuada que ofereça ao professor que ingressa na EP, condições para construir uma identidade docente específica para o contexto. O professor que chega ao sistema prisional teve, provavelmente, uma formação inicial que não deu conta de prepará-lo para às especificidades dessa educação. Seria interessante que a formação do professor ingressante fosse algo sempre constante nos documentos regulatórios da EP.

Neste Planos, especialmente, os temas da formação continuada estão estritamente direcionais para: a. Diversidades, previstas nos objetivos 1 e 13; e b. formação para usar o sistema Saber, previsto no objetivo 18. Vejamos os objetivos (Paraíba, 2021, p.23):

1.Elaborar plano de formação da EJA no contexto prisional, visando a capacitação a formação dos profissionais que atuam na educação em prisões, com abordagem de conteúdo voltada à diversidade étnico-racial, credo e gênero (população negra, de matriz africana e LGBTQIA+); [...]

13. Definir estratégias para garantir a formação e capacitação de profissionais ligados à educação no sistema prisional, com abordagem de conteúdo voltado à diversidade étnico-racial, credo e gênero (população negra, de matriz africana e LGBTQIA+), em parceria com os centros de referências do estado, incluídos aí os policiais penais e demais atores da execução penal que atuam na educação em prisões; [...]

18. Formação e capacitação sobre atualização do uso efetivo do Sistema SABER para os profissionais das escolas que atuam no campo da educação em prisões. (Paraíba, 2021, p.8-9).

Vale destacar que o objetivo 18, a formação para o Sistema SABER, precisaria ser reescrito, haja vista que o novo programa usado pelos professores(as) é o SIAGE/ESCOLA.

Os objetivos 1 e 13 se complementam, no sentido de que o primeiro ao identificar a ausência de um plano de formação para o tema da diversidade, propõe a criação de um, e o décimo terceiro aponta para a garantia desta formação, por meio da criação de estratégias para tanto, se valendo de parcerias com centros de referência sobre o tema em questão. Nesta análise, vamos nos deter apenas a estes objetivos.

Levando-se em consideração os múltiplos desafios da EP, dentre eles a formação de uma identidade docente que lide com tais especificidades, é fundamental diagnosticar, por meio uma escuta ativa de quem já se encontra na trajetória, as demandas formativas. Para então, pensar em um projeto de formação que promova professores(as) reflexivos(as), cuja práxis corrobora para uma educação comprometida com a garantia dos direitos humanos, especialmente em um espaço tão desumanizador, como são as unidades prisionais.

Pensar a formação continuada tendo como ênfase o tema da **diversidade**, pode ser um caminho para a promoção dessa educação. O Plano define, logo no seu primeiro objetivo, a sua preocupação com as diversidades étnico-racial, de credo e gênero, para abranger as populações socialmente marginalizadas, a saber: população negra, professantes de religiões de matriz africana e população LGBTQIAPN+. No entanto, não está explícito no documento, qual a intencionalidade ao se trabalhar o tema da diversidade, nem tampouco o conceito de diversidade tomado como base teórica para a proposição da formação e isto é fundamental. Se o Plano define o conceito de formação continuada na página 22, ele não o faz para a diversidade – esse verbete polissêmico e, portanto, problemático.

Embora haja uma preocupação com a diversidade étnico-racial, não há por exemplo nenhuma menção a implementação de uma **educação antirracista**. Levando-se em conta que a maioria da população carcerária é negra, a educação antirracista é fundamental, pois se ocupará de combater o projeto da branquitude de encarceramento da população negra; e o combate às discriminações, inclusive o racismo religioso com as religiões candomblé, umbanda

e jurema, citadas no Plano. Pontuamos ainda, que a ausência de reflexão sobre uma educação antimachista dificulta a implementação de ações que respeitem a população LGBTQIA+.

Trabalhar o tema da diversidade, atrelando-a ao respeito, como parte de uma moralidade ou de regras de convivência, é insuficiente. Para a construção de uma sociedade, cuja pluralidade, não negue o tensionamento do diverso, é preciso: estabelecer relações sociais e políticas que sejam dialógicas e intolerantes com o intolerável, que combatam desigualdades, discriminações, construindo uma ética humanizada e humanizante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente no PEEPPLESP 2021-2024 se restringe à formação continuada e mais voltada para considerar sobre o tema das diversidades étnico-racial, de credo e sexual. No entanto, não faz menção à educação antirracista como fundamental para esse processo. Não encontramos notícias publicadas sobre os eventos de formação continuada no tocante ao tema da diversidade. A primeira autora deste artigo, corroborou com a primeira regional de ensino, com uma palestra referente à diversidade religiosa, e viu o quanto urge aprofundar o tema da diversidade. A formação continuada para a diversidade faz-se mister, mas não contempla a totalidade das demandas prementes.

Desde 2023 os órgãos responsáveis estão se mobilizando para avaliação e atualização do Plano. Que bom que o processo já está em andamento desde o ano passado. Esperemos que o próximo esteja mais arrojado e mais bem formulado. Entre o que se escreve e o que se realiza há distâncias, nós sabemos disso, mas o que não pode se distanciar é o compromisso do Estado com uma EP de qualidade, que colabora com a reinserção social do educando e a humanização do espaço prisional.

## REFERENCIAL

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea: **Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>  
Acesso em 15/10/24.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BARRETO, K.M.; NASCIMENTO, A. F. do; ANSELMO, E. S.; OLIVEIRA, A.F. BRITO, R.M.A. Quando a educação é negada: reflexões sobre o fechamento de uma turma de educação de jovens e adultos no sistema prisional paraibano. In: V Congresso Internacional de Educação Inclusiva- V Jornada Chilena – Brasileira de Educação Inclusiva, 5ª, 2024, Paraíba. Anais do V CINTEDI- V Jornada Chilena – Brasileira de Educação Inclusiva. Paraíba. Disponível em: [https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV196\\_MD1\\_ID754\\_TB982\\_10062024001545.pdf](https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV196_MD1_ID754_TB982_10062024001545.pdf) Acesso 10/10/24

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRANDÃO, Juliana; LAGRECA, Amanda. O delito de ser negro - atravessamentos do racismo estrutural no sistema prisional brasileiro. In.: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf> Acesso em 14\_out 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 2011. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm) Acesso em 06/10/24.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em [https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-2-2010\\_113466.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-2-2010_113466.html) Acesso em 06/10/24.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: \_\_\_\_\_(org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60

DO NASCIMENTO, Maria Bernadete Rodrigues; AGRA, Yaggo Leite; GOMES, Maria de Fátima Leite. A Educação em Prisões na Paraíba: uma breve análise. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, XI, 2023, Maranhão. Anais da XI Jornada Internacional de Políticas Públicas, Maranhão. Disponível em: [trabalho\\_submissaold\\_2694\\_2694648a5e018b28a.pdf \(ufma.br\)](#) Acesso 14/10/24.

FERREIRA, Josiane Pantoja. Políticas Educacionais: A Constituição do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 15, n. 3, p. 284-296, 2022. Disponível em <https://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/801> Acesso em 12/10/24

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2017.

IRELAND, Timothy. Educações em prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios. In.: IRELAND, Timothy. (org.). Educação em prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, 2011. Disponível em

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356> Acesso em 15/10/24

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação e realidade**, v. 38, n. 01, p. 51-69, 2013. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432013000100005&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432013000100005&script=sci_abstract) Acesso em 10/10/24

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional 2021-2024. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/politicas-nacionais-penitenciarias/politica-nacional-de-educacao-prisional/pb.pdf> Acesso em 05/10/2024

SÃ-SILVA, Jackson Ronie et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SISDEPEN. SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENAIS. 14º ciclo -período de janeiro a junho de 2023. Relatório de informações penais. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-1-semester-de-2023.pdf>.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.058

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS QUE ATUAM EM INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Andreia Ramos Lindoso<sup>1</sup>  
Katiúscia Raika Brandt Bihringer<sup>2</sup>  
Daniela Tomio<sup>3</sup>

## RESUMO

Compreendemos a necessidade dos coordenadores pedagógicos que atuam, dentre as suas ações, como formadores do seus coletivos, também terem garantido tempos e espaços para sua própria formação continuada. Objetivamos neste estudo depreender sentidos atribuídos por coordenadoras pedagógicas de instituições privadas de Educação Infantil às suas vivências em um percurso formativo que permitiu constituir um coletivo profissional. Articulamos compreensões teóricas sobre coordenação pedagógica e formação continuada, em perspectiva à comunidade de prática. Assim, o procedimento metodológico, sistematizado a partir de um estudo de caso, apresenta uma iniciativa de formação para coordenadoras pedagógicas, em condução às fases exploratória, de análise sistemática e elaboração de um relatório das interpretações acerca dos processos de teoria-empíria. Os dados gerados com as participantes deste percurso formativo são analisados em condução ao método de análise textual discursiva. A partir das análises, elucidamos que quando refletimos os contextos de trabalho da coordenação pedagógica nas instituições privadas de Educação Infantil, compreendemos criticamente questões aos fazeres

1 Mestranda do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, armoreira@furb.br;

2 Doutoranda do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, kbihringer@furb.br;

3 Professora do Curso de Pós- Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, dtomio@furb.br.

imediatos nas escolas que, por vezes, exigem em curto prazo, soluções a demandas burocráticas. Assim, os coordenadores pedagógicos assumem em suas instituições variadas funções que podem desviar sua identidade profissional e, portanto, destacamos que desenvolver experiências de formação que reúne um coletivo desses profissionais, fomenta uma comunidade de prática da/para a coordenação pedagógica. Diante disso, formar um coletivo de coordenadoras é fundamental para que esse grupo pense e reflita sobre o lugar em que atuam, compartilhando experiências, discutindo movimentos de ações, criando uma comunidade de apoio partindo de trocas e diálogos. A pesquisa pretende contribuir para o conhecimento de propostas de formação continuada com coordenadores pedagógicos, favorecendo as políticas públicas a contextos dessa natureza.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, Estudo de caso.

## INTRODUÇÃO

É consenso na literatura a importância do papel dos coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores no contexto das instituições da Educação Infantil (Placco; Almeida; Souza, 2012). Segundo essas autoras:

[...] as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola, mediar as relações interpessoais, planejar organizar e conduzir as reuniões pedagógicas, enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas, efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados nele, o **que se reporta a necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador.** (Placco; Almeida; Souza, 2012, p. 18-9 grifo nosso)

Duarte (2020, p.124), em pesquisa de revisão sistemática, concluiu que “é fato de que existem pesquisas que já evidenciam e investigam processos formativos promovidos pelo coordenador pedagógico que acontecem nas escolas e unidades de Educação Infantil apesar dos entraves e das suas rotinas de atividades burocráticas que preenchem o tempo/espço da hora-atividade”. Da mesma forma, Davis, Nunes e Almeida (2012) coordenaram uma pesquisa em que identificaram ações de formação continuada desenvolvidas pelas Secretarias de Educação de municípios e estados brasileiros. Dentre seus achados, foi possível notar iniciativas de formações colaborativas realizadas nas escolas públicas pelos coordenadores pedagógicos. Nessa direção, as autoras refletem que:

[...] tarefa complexa, cujo encargo recai exclusivamente no CP, que nem sempre tem à sua disposição os subsídios necessários para realizá-la. Cobrar do CP a execução dessa atividade, sem lhe oferecer uma política de suporte e auxílio, implica desgaste profissional, além de não promover a escola como um lócus de formação permanente. Para alcançar esse objetivo, é preciso que as SEs, dentre outras ações, disponibilizem recursos ao CP, estabeleçam parcerias com universidades e demais agências formadoras e ofereçam suporte teórico e acompanhamento sistemático ao trabalho que ele realiza. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2012, p. 67)

Diante disso, compreendemos a necessidade do coordenador pedagógico, que atua, dentre suas funções, como formador do seu coletivo, também ter garantido tempos e espaços para seus percursos formativos. Em outras palavras, nos questionamos: *quem forma o coordenador pedagógico?*

Esta inquietação se aprofunda, quando refletimos os contextos de trabalho dos coordenadores pedagógicos nas instituições privadas de Educação Infantil. Em nossa experiência profissional no lugar de formadoras, observamos que nas redes públicas já existe, embora tímida, uma preocupação das Secretarias de Educação municipais em promover percursos de formação continuada ao coletivo de coordenadores pedagógicos das suas redes. Pesquisas, também, têm relatado esse esforço das Secretarias de Educação, organizando grupos de estudo, comunidades de prática, dentre outros percursos que permitem reunir coordenadores de suas diferentes unidades em uma proposta comum da Rede de Ensino (Duarte, 2021).

Diferente disso, em nossa realidade, ao observarmos as instituições privadas, esse movimento formativo, por vezes não acontece, pressupomos que um dos motivos seja a falta de uma cultura que valorize os coordenadores também como profissionais que precisam de investimento em sua (auto)formação. Além disso, os coordenadores pedagógicos assumem nestas instituições variadas funções que desviam da sua identidade profissional e, que muitas vezes, nem é refletida por eles, pois geralmente são professores que assumem o lugar de coordenação na unidade de Educação Infantil. Ainda, destacamos um motivo que nos levou a desenvolver uma experiência e a refleti-la neste estudo de caso é que a maioria das instituições tem apenas um coordenador pedagógico que, diferente das redes de ensino públicas que reúnem um coletivo desses profissionais, no contexto da instituição privada ele é “solitário” e, com isso, nos perguntamos: *quem forma o coordenador pedagógico das instituições privadas de Educação Infantil?*

Com base nestas reflexões, apresentamos um estudo de caso acerca de uma formação continuada, cujo objetivo de investigação foi depreender sentidos atribuídos por coordenadoras pedagógicas de instituições privadas de Educação Infantil às suas vivências em um percurso formativo que permitiu constituir um coletivo profissional. André e Vieira (2006, p. 23), destacam que quando o CP “pára, pensa, planeja, organiza e redimensiona as próprias ações [...] isso significa cuidar da própria formação contínua, reservando tempo para ler, estudar, pensar, criticar a prática cotidiana e rever constantemente as inten-

ções”. Nesse sentido, apresentamos nas próximas seções reflexões, a partir das análises de particularidades da atuação das coordenadoras que versam sobre as práticas, partilha, profissionalidade de um percurso de formação.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, busca posicionar questões teóricas e empíricas, a partir de interpretações aludidas ao percurso de investigação, permitindo a compreensão de sentidos que os sujeitos investigados atribuem a determinado fenômeno (FLICK, 2009). Com André (2013, p. 97), compreendemos que “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Para tanto, quanto ao procedimento, classificamos a pesquisa como um estudo de caso, pois entendemos que desenvolver um estudo para compreensão e conhecimento de uma realidade, em sua particularidade, possibilita compreender uma atividade em evidência. Assim, o estudo de caso, metodologicamente, nos permite elucidar um fenômeno contemporâneo em seu próprio contexto, como no caso de entender *quem forma o coordenador pedagógico das instituições privadas de Educação Infantil*. Ainda, segundo André (2013), esse método de pesquisa destaca uma particularidade e precisa considerar a multiplicidade de aspectos que lhe caracterizam. Nessa perspectiva, nosso caso pesquisado delimita particularidades sobre como coordenadoras pedagógicas de instituições privadas de Educação Infantil atribuem sentidos às suas vivências em um percurso formativo que permitiu constituir um coletivo profissional.

Para melhor compreender esse fenômeno, buscamos investigá-lo recorrendo à multiplicidade de aspectos, como a prática e a cultura profissional, identidade individual e coletiva, além da percepção da responsabilidade social, na comunicação do trabalho educativo fora da escola. Por isso, destacamos que o estudo de caso tem por desenvolvimento, segundo André (2013), uma sistematização que compõe três fases como: a fase exploratória, que seriam os primeiros passos para iniciação da pesquisa, com a identificação das fontes de dados, dos sujeitos e contextos; a fase de geração de dados, e por último a fase de análise sistemática e elaboração do relatório constituído das análises interpretativas.

A *fase exploratória* é uma etapa que a partir da pergunta de pesquisa, sistematizamos os primeiros passos para início da pesquisa em campo e as contextualizações do caso. Nessa fase, localizamos as fontes para o organizar o estudo e apresentamos o contexto e os sujeitos investigados:

A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados (André, 2013, p. 98)

O grupo de coordenadoras intitulado “Diálogos em ação para CP” é constituído por seis profissionais, quatro delas atuando em Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede privada. As integrantes sentiram a necessidade de buscar novas perspectivas e aprofundar seus conhecimentos para melhor atender às especificidades de suas funções. Essa busca por formação contínua se traduz na criação deste coletivo, que se constitui como um grupo de estudo comprometido com o desenvolvimento da prática pedagógica e da coordenação.

A formação do grupo se justifica pela necessidade de amparar o trabalho das coordenadoras, que desempenham papéis centrais na mediação entre a docência, as famílias e as crianças. Essa mediação exige uma compreensão aprofundada sobre como orientar os processos de ensino e de aprendizagem, e o grupo surge justamente para suprir essa necessidade, oferecendo um espaço de estudo, reflexão e acolhimento. Dessa forma, a aprendizagem é tomada como fundamento das ações do grupo, sendo não apenas o ponto de partida, mas também o objetivo central das atividades formativas.

Mensalmente, uma equipe se organiza para receber as demais coordenadoras, assumindo o acolhimento como um movimento formativo em si. Esses encontros proporcionam discussões sobre os saberes da profissão docente, os desafios e as possibilidades da função de coordenação, e o manejo de conflitos que surgem no cotidiano escolar. A troca de experiências e a construção coletiva de saberes permitem às participantes ampliar seu olhar para a prática diária e elaborar planos formativos que respondam às demandas e vulnerabilidades mais urgentes enfrentadas por suas escolas.

O grupo também se constitui como um espaço de estudo, onde leituras e debates sobre autores e teorias que embasam a importância do coordenador pedagógico são discutidos e entrelaçados aos olhares e experiências de cada membro. Assim, o “Diálogos em ação para CP” não apenas promove a formação

contínua das coordenadoras, mas também consolida uma prática de investigação que fortalece e legitima o trabalho do coordenador pedagógico. O grupo nasce, portanto, da vivência e da necessidade dessas coordenadoras, resultando de um processo contínuo de reflexão e ação, que se desenvolve a partir das interações e do conhecimento compartilhado no grupo.

Na segunda *fase de geração dos dados*, de acordo com André (2013), acontece após identificarmos os elementos-chave, como o contexto e os sujeitos, a fase de delimitação do estudo confere o pesquisador executar, de forma, sistemática a geração de dados:

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada. (André, 2013, p. 99)

Mediante isso, os instrumentos de geração de dados decorrem da escrita coletiva, em plataforma online de processamento de texto, que permitiu o registro colaborativo de compreensões sobre os fazeres e os saberes das coordenadoras pedagógicas de instituições privadas de Educação Infantil quanto às suas vivências no percurso formativo. Para esse registro, as coordenadoras estudaram a obra “Professores - Imagens do Futuro”, de Nóvoa (2009) e foram convidadas, após discussões, a irem registrando fragilidade e potencialidade para pensar a formação docente a partir de suas ações na coordenação pedagógica das instituições de Educação Infantil.

Por fim, a *fase de análise sistemática*, conforme André (2013, p. 101) “ está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”. Em nossa pesquisa, adotamos como método a Análise Textual Discursiva. Moraes e Galiazzi (2011, p. 89), conceituam esse método analítico como:

[...] exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.

Reconhecemos que essa abordagem de dados converge com a pesquisa qualitativa no sentido de compreender e interpretar o processo de constru-

ção de entendimentos que emergem da categorização das etapas de análise. Analisamos conjuntos de textos, corpus, gerados na pesquisa. O ‘corpus’ da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em determinado tempo e contexto.” (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 16, grifo do autor).

Com o *corpus* definido, partimos para primeira fase do ciclo de análise, o processo que Moraes e Galiazzi (2011, p. 49) denominam de desmontagem de textos ou unitarização, considerando os objetivos da pesquisa:

[...] a unitarização é parte do esforço de construir significados a partir de um conjunto de textos, entendendo que sempre há mais sentidos do que uma leitura possibilita elaborar. A construção de unidades de significado representa um movimento e interpretação dos textos, uma leitura rigorosa e aprofundada.

Segundo os autores, “quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias ‘a priori’, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias”. (Moraes; Galiazzi, 2011, p.19). Em nossa pesquisa, partimos de categorias *a priori* para análise dos textos dos professores e nesse processo de categorização, construímos de categorias antes de analisar os dados, assim, “as categorias são deduzidas das teorias e servem de fundamento para a pesquisa”. (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 23). Na próxima seção, compartilhamos as análises a partir da interpretação das categorias, produzindo argumentos pelas relações com os aportes teóricos acerca da formação docente e suas relações com a coordenação pedagógica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas pesquisas de Nóvoa (2009; 2017 e 2023), assumimos uma abordagem que vai além da racionalidade técnica para o percurso de formação docente, pois a proposta é mobilizar no coletivo de coordenadoras ações colaborativas de reflexão sobre seus fazeres. Por essa perspectiva, buscamos organizar encontros com as coordenadoras pedagógicas, fundamentando o percurso em cinco pilares, conhecidos como os “5 Ps”, que articulam aspectos pessoais, sociais e profissionais da prática pedagógica.

Além dessa condução teórica, nos amparamos também no estudo de Franco (2016) acerca da contextualização histórica e da formação identitária dos

coordenadores pedagógicos. Essa pesquisa intersecciona compreensões de Davis, Nunes e Almeida (2012), Placco, Almeida, Souza (2012) e André e Vieira (2006), sendo que discute aspectos das ações dos coordenadores pedagógicos como formadores de professores, em que indica os desafios que esses profissionais têm enfrentado no cotidiano das escolas para a organização de contextos de formação continuada ou formação em serviço no trabalho pedagógico. Nessa direção, estabelecemos relações da formação docente e da coordenação pedagógica pela compreensão que:

[...] ser formador de professores implica saberes que conciliem as ações prioritárias da função de coordenador às diferentes atividades que lhe são atribuídas, as quais, na maioria das vezes, vão além da função primacial que é a de promover a formação contínua dos professores e de reorientá-los em suas práticas, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos (Placco, Almeida, Souza, 2012, p. 38).

Nessa linha, interpretamos que os encontros de formação com as coordenadoras pedagógicas permitem elucidar que coordenar o pedagógico é tarefa complexa e multifacetada, que como toda ação pedagógica, compreende uma noção política, ética e com compromisso social. Assim, os posicionamentos pessoais, pedagógicos e administrativos contribuem para a construção de uma identidade profissional, em que as principais ações estão voltadas para o coletivo de formadoras e seus sentidos sobre os processos de formação de professores na escola. Por isso, nos encontros buscamos ressignificar compreensões sobre formação docente, além de refletir sobre as práticas pedagógicas em consonância com os objetivos das escolas envolvidas. Além disso, a abordagem dos encontros procurou demonstrar e oportunizar às coordenadoras, compreensões sobre a relação teoria-prática, subsidiam por meio do estudo e da pesquisa, estratégias de formação continuada.

Nessa direção, os “5 Ps” (Nóvoa, 2009) nos oportunizaram refletir uma perspectiva abrangente da profissão docente, que dentre os pilares, destacam os professores como indivíduos, em que pelas relações humanas na prática pedagógica, precisam da colaboração entre pares, da valorização de suas experiências e do reconhecimento da docência, para pensar sua formação continuada. De acordo com os Ps, o trabalho pedagógico consiste de cultura profissional, que compreende a escola e o diálogo, em que “dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (Nóvoa, 2009, p.21). Para

tanto, iniciamos as análises com o P, de pessoa, segundo para os demais pilares, apresentando a partir de excertos dos registros das coordenadoras, identificados com a primeira letra do nome, argumentos para a constituição de uma comunidade de prática entre coordenadores pedagógicos.

## O P DE PESSOA

Este primeiro P, refere-se à pessoa do professor, da professora, que nesse caso, ocupa também a ação de coordenar o trabalho pedagógico, destacando que, antes de ser um profissional, o docente é um indivíduo com uma história de vida, valores, emoções e características únicas. Nóvoa (2017) também enfatiza a importância de reconhecer essa dimensão humana, uma vez que a prática pedagógica envolve não apenas competências técnicas, mas também a expressão da personalidade e das experiências pessoais, uma disposição em se desenvolver profissionalmente.

Nessa linha, Franco (2018, p. 17) assevera:

[...] a necessária resignificação e reconstrução do papel identitário desses profissionais, na perspectiva de que o desenvolvimento profissional deveria emergir de processos de reflexão crítica dos sujeitos como pessoas historicamente inseridas num contexto político-institucional próprio.

Com essa perspectiva, para elucidarmos os sentidos acerca da coordenação pedagógica, é inevitável adentrar nos sentidos atribuídos a esse cotidiano, enquanto relação da extensão dos professores-coordenadores como pessoas, e suas percepções sobre como seu desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, os dados gerados demonstram as relações que os coordenadores estabelecem com a dimensão da personalidade para considerar a formação docente. Assim, podemos observar nos excertos:

*E manter um olhar para o **acolhimento** (Coordenadora P).*

*Conseguir atender a **individualidade** de cada profe e conseguir acompanhar o trabalho em sala (Coordenadora A).*

Pelos destaques, podemos perceber que as vivências pessoais se entrelaçam com suas práticas profissionais, como Nóvoa (2009) afirma. As professoras, que são coordenadoras, acabam por assumir consciência do seu trabalho por

meio de uma identidade que vai sendo construída na profissão. Por isso, inferimos que as coordenadoras, embora não a maioria, consideram questões pessoais de seu coletivo docente para pensar os percursos de formação na escola. Logo, a formação docente, a partir da coordenação pedagógica pode mobilizar hábitos de auto-análise e auto-reflexão.

Mas, Franco (2018, p. 18) corrobora essa compreensão, elucidando: “a dificuldade para a compreensão dos processos de formação da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos e das difíceis possibilidades de ressignificação desses processos quando não há, anteriormente, reconsideração daquilo que se coordena”. Por isso, interpretamos que a disposição para compreender que os processos formativos a partir da coordenação pedagógica, coincide com a falta de formação em serviço para o exercício dessa atuação, sendo que os coordenadores destas redes de ensino, não são incentivados para essa ação. Por isso, depreendemos que encontram-se impulsionadas pelas urgências do cotidiano e assim, passam a considerar a individualidade e o acolhimento, por suas próprias experiências. No entanto, quando as coordenadoras consideram esses pontos também passam a vincular-se com seu coletivo, se desviando da identidade da coordenação que fiscaliza o trabalho, que cobra o planejamento e passa a posicionar-se como pessoa, que reconhece a complexidade do trabalho docente e nesse sentido, se coordenar situações de aprendizagem entre os professores e sobre suas profissionalidade.

## O P DE PARTILHA

Os movimentos pedagógicos acabam por reforçar um sentimento de pertença e de identidade profissional coletiva, que com Nóvoa (2017), sabemos ser essencial para que os professores se desafiem a processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que também confere sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. Sendo assim, o P de partilha incide em valorizar o trabalho em equipe, que mais que uma somatória de competências, é considerar a troca de experiências e tão logo, propor reflexões sobre esses processos de aprendizagem entre pares. As coordenadoras registraram aspectos nesse sentido, como lemos nos excertos:

*Reconhecer nossa evolução. **Encorajar equipe** em constante estudo.*  
(Coordenadora L)

*Dedicação em melhorar sempre, para as melhorias para equipe e crianças. (Coordenadora A)*

Os destaques nos indicam a consideração do trabalho em equipe, mas como Nóvoa (2009) defende, a identidade profissional docente não se constrói de forma isolada, porém por meio da interação e cooperação com os colegas e entre pares. Essa partilha ocorre tanto em espaços formais, como reuniões pedagógicas e grupos de trabalho, quanto em momentos informais, como conversas e trocas de ideias. Interpretamos que para as coordenadoras trabalharem nessa perspectiva, também precisam compreender esse pressuposto de formação para si e refletir a oportunidade de condições de tempo e espaço para tanto, o que pode estar implícito nos registros.

Nesse sentido, Franco (2018, p. 18) sugere:

Um profissional, para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, precisa antes de tudo ter a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, e é permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos, propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

Por essa assertiva, interpretamos que o coletivo de coordenadoras ainda tem dificuldades para pensar a formação nesse viés de partilha, mas podemos inferir que essas dificuldades podem estar associadas às condições, e mesmo sobre suas próprias experiências dissonantes, que como coordenadoras encontram entre as requisições dos processos de formação e as condições para a realização. Nessa linha, as urgências cotidianas podem indicar resistências decorrentes da falta de condições para querer fazer e o não saber como fazer. Então, quando as coordenadoras têm a possibilidade de constituir um coletivo profissional, essas dificuldades podem ser minimizadas, se partilhadas e pensadas com pares, de modo, a ressignificar suas próprias ações nas instituições de Educação Infantil.

Por isso, a partilha entre o coletivo de coordenadoras pode enriquecer suas práticas e contribuir para a renovação dos processos e concepções de formação continuada. Nóvoa (2009, p. 30) destaca: “o objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos”.

## O P DE PROFISSIONALIDADE

O P de profissionalidade significa o reconhecimento da docência como uma profissão com saberes e competências específicas, mas que não se descola de uma compreensão de ensinar e aprender. Nóvoa (2017) argumenta que o ensinar está além de uma vocação ou mero trabalho executivo, mas que a profissionalidade deve ser encarada como uma prática profissional rigorosa, fundamentada em conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos. A profissionalidade exige conhecimentos sobre o que se ensina e as metodologias para isso. Ademais, a profissionalidade é também uma tomada de consciência ética do papel social que os professores desempenham e, por isso, as coordenadoras destacam em seus registros uma preocupação com o estudo e acompanhamento do desenvolvimento profissional docente nas escolas, como observamos nesses excertos quando se referem às suas atribuições:

**Estudos com a equipe pedagógica** e priorizar o que é essencial nesse iniciar a escola. (Coordenadora L)

Organização de horários, como por exemplo, para estudos e **estar mais em sala para acompanhar as professoras.** (Coordenadora T)

**Reconhecer quando há dedicação,** esforço do trabalho da professora com empatia. (Coordenadora S)

Dedicada na busca da orientação às professoras. (Coordenadora A)

Podemos inferir que as coordenadoras têm a compreensão de que os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas instrumentais, e que o acompanhamento pedagógico, também, faz parte do processo formativo. Assim, os registros delas colocam como potencialidade do trabalho na coordenação, pois as demandas acerca da profissionalidade docente tem potencialidade para reconduzir o trabalho docente. Essa preocupação revela que transformar a tarefa profissional em uma aplicação de meios e procedimentos, não é suficiente. Isso nos mobiliza a compreender que o coletivo de coordenadoras tem acepções à formação em perspectiva ao que Franco (2018, p. 21) pondera:

[...] ao profissional da coordenação pedagógica, perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado.

Contudo, inferimos que os desafios para formação docente, a partir da coordenação pedagógica, como a falta de uma reflexão profunda que reflita a prática em conhecimento, podem também mobilizar as coordenadoras para conjuntamente encontrar caminhos para o desenvolvimento de sua profissionalidade. Por conseguinte, iniciativas de pesquisa colaborativa com os coordenadores na mesma perspectiva na direção do trabalho que coordenam nas escolas podem subsidiar esses processos, mas para tanto, é importante que as coordenadoras saibam onde e como proceder com a pesquisa em Educação, como uma comunidade de prática se coloca.

Segundo Nóvoa (2009), embora o processo de formação de professores ainda seja dominado por referências externas ao trabalho docente, algo que precisa ser revertido nas realidades escolares com a ajuda dos coordenadores pedagógicos. Porém, para que esses também possam ter meios e recursos para instituir espaços de reflexão e formação para a construção de uma docência mais sólida e comprometida, é importante que os coordenadores ressignifiquem suas compreensões sobre formação, superando a cultura técnica e avançando em sentido mais cooperativo de aprendizagem docente.

## O P DE PRÁTICA

O P de prática, na compreensão de Nóvoa (2009; 2017) está ancorado em práxis, no sentido de estar centrado nos processos de aprendizagem, como referência ao seu próprio contexto de atuação e sua teorização. Nessa linha, o trabalho de coordenação pedagógica, precisa ser entendido como esclarecimento reflexivo e transformador da prática docente. Ou seja, o trabalho na coordenação pedagógica é “uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis” (Franco, 2018, p. 19). Nessa direção, podemos observar os destaques dos excertos, que recorre aos registros das coordenadoras uma compreensão de prática voltada à organização da instrução educativa, numa configuração instrumental:

*Atender a necessidade individual dos colaboradores para **ajudar na execução das práticas.** (Coordenadora J)*

*Estar mais em sala realizando **a pauta de olhar e auxiliar nas rotinas.** (Coordenadora A)*

Inferimos que essa compreensão é importante, mas não se esgota na reflexão dos sentidos da intencionalidade da prática, que se constrói por saberes engajados com a formação e a emancipação. Porque, segundo Nóvoa (2009, p. 24) as práticas precisam ser investidas de pontos de vista teóricos sobre ensinar e aprender, e que “a formação docente ganharia muito se se organizarem em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. Nesse sentido, corroboramos Placco, Almeida, Souza (2012, p. 39):

E essa construção implica em sua própria formação como profissional (autoformação), que conhece as expectativas e atribuições existentes em torno de seu desempenho, expectativas e atribuições essas provenientes de alunos, professores, pais e comunidade, direção da escola e sistema de ensino.

As autoras, por essa citação, argumentam que pensar a formação docente, considerando a prática nas escolas é um trabalho desafiador para os coordenadores pedagógicos, pois inferimos pelos excertos, as funções desse profissional são diversificadas e associadas aos âmbitos pedagógico e administrativo. As multitarefas da coordenação podem dificultar suas ações de mediação pela limitação de disponibilidade de tempo para realização dessas. Porém, quanto os coordenadores se aproximam das rotinas da escola e professores também ampliam seu conhecimento entre pares e podem refletir sobre possibilidades para percursos formativos necessários ao desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa linha, pensar que essas coordenadoras pedagógicas têm a oportunidade de constituir um coletivo profissional, o que se aproxima do viés de uma comunidade de prática. De acordo com Wenger (2001), uma comunidade de prática se compõe de três dimensões principais: um campo de conhecimento ou atividade em que a comunidade está envolvida, o compartilhamento de interesses ou práticas comuns e processos e recursos que essa comunidade elabora para alcançar seus objetivos. Essas dimensões interagem para constituir um lugar onde, nesse caso, as coordenadoras aprendem umas com as outras, compartilhando seus conhecimentos e desenvolvendo suas habilidades. E assim, a compreensão de comunidade pela relação com os Ps de Nóvoa (2009) como categorias analíticas, nos permite interpretar que as coordenadoras assumem questões da individualidade dos professores para coordenarem suas ações de formação, mas indicam como fragilidade pensar os processos de partilha e for-

mação coletivo, ressignificando os sentidos para pensar a formação docente no contexto da escola. Ademais, sabemos que a formação inicial não prepara os professores, professoras, para assumirem a função na coordenação pedagógica, para tanto, pensar coletivamente com outras coordenadoras, demonstra-se uma estratégia profícua para a constituição da identidade deste profissional que coincidem com a reflexão crítica sobre suas compreensões sobre formação docente a partir da coordenação pedagógica.

## O P DE PÚBLICO

Por fim, quando chegamos ao P de público, que é marcado pelo princípio de responsabilidade social, pela comunicação das práticas em contextos mais amplos, para além da escola, enfatizamos com Nóvoa (2009, p. 31) que “há uma urgência da voz dos professores nos debates públicos”. Esse ponto ficou sem registro das coordenadoras pedagógicas, em que depreendemos que esse silenciamento se deve ao fato delas não perceberem que os processos de comunicação da escola, seja pela publicação de práticas em redes sociais, dão visibilidade social ao importante papel da instituição na formação das crianças. As publicações decorrem ainda da necessidade de marketing da escola.

Nesse sentido, compartilhamos da acepção de Franco (2018, p. 20) quando destaca que “as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas, a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente.” Por essa assertiva, inferimos que o trabalho da coordenação pedagógica é mais entendido como centrado na escola, porém com Nóvoa (2009), defendemos o estímulo à comunicação e visibilidade do fazer pedagógico na sociedade e, a coordenação pedagógica pode contribuir nesse aspecto.

Contudo, para isso, o trabalho na coordenação precisa ser percebido como coletivo ou cooperativo, priorizando a organização de um trabalho planejado, para conseguirem lidar com as urgências, e evitar ações espontaneístas. Ademais, os Ps nos mobilizam a refletir que os coordenadores pedagógicos precisam empreender esforços para continuarem sua formação, para qualificar suas tarefas de coordenar. Portanto, estabelecer pontes de diálogos, como neste estudo de caso de uma formação continuada, em que as coordenadoras puderem refletir sobre a complexidade de suas diversas ações e, também, com os registros das fragilidade e potencialidades, tiveram a oportunidade de refletir as

condições, suas necessidades e anseios, no desenvolvimento de suas práticas de formação continuada na escola. Por fim, compreendemos que as coordenadoras pedagógicas precisam, enquanto grupo crítico e reflexivo, de percursos formativos para que consigam visualizar processos na direção da resignificação de sua profissionalidade, principalmente em perspectiva de social e de comunicação da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caso, objetivamos depreender sentidos atribuídos por coordenadoras pedagógicas de instituições privadas de Educação Infantil às suas vivências em um percurso formativo que permitiu constituir um coletivo profissional. Partimos da inquietação de que a maioria das instituições tem apenas um coordenador pedagógico que, diferente das redes de ensino públicas que reúnem um coletivo desses profissionais, no contexto da instituição privada ele é “solitário” e, com isso, nos perguntamos: *quem forma o coordenador pedagógico das instituições privadas de Educação Infantil?*

Para tanto, desenvolvemos uma experiência de formação com coordenadoras pedagógicas que, nos possibilitou estudar particularidade de percursos formativos para a constituição de um coletivo profissional da e para coordenação pedagógica. As análises de particularidades da atuação das coordenadoras versam sobre as práticas, partilha, profissionalidade de um percurso de formação, com embasamento teórico de Nóvoa (2009; 2017) e, especialmente, com Franco (2018) e Placco, Almeida, Souza (2012).

Dentre as análises, interpretamos que as ações da coordenação pedagógica assumem diferentes níveis de atuação, entre a gestão e o trabalho com a formação de professores. Nesse sentido, quando as coordenadoras participantes do percurso de formação registraram suas percepções sobre potencialidade e fragilidades na ação de coordenar, pedagogicamente, em consonância com os Ps de Nóvoa, interpretamos que as coordenadoras assumem questões da individualidade dos professores para coordenarem suas ações de formação, mas indicam como fragilidade pensar os processos de partilha e formação coletivo, resignificando os sentidos para pensar a formação docente. Ademais, sabemos que a formação inicial não prepara os professores, professoras, para assumirem a função na coordenação pedagógica, por isso, pensar coletivamente com outras

coordenadoras, demonstra-se uma estratégia profícua para a constituição da identidade destes profissionais.

Para tanto, caberá à tarefa da coordenação pedagógica considerar que é preciso transformar o cotidiano em atos científicos, sob a luz de práticas de pesquisa, sendo importante a constituição de comunidades de prática entre coordenadores pedagógicos. Outro ponto, é a potencialidade do trabalho de coordenação como relevante socialmente, em possam expandir os fazeres da escola para além de suas instituições, para as comunidades do entorno. Por fim, esse estudo de caso evidenciou que pensar a formação de coordenadoras pedagógicas de instituições de Educação Infantil, enquanto coletivo profissional, perpassa o refletir o exercício da prática de formação, ressignificando compreensões, ampliando dimensões de pesquisa e estudo. Assim, quando inseridas em uma comunidade de prática passam a experienciar dinâmicas entre o ser e o fazer; entre o pensar e fazer acontecer e entre o querer e saber como fazer. Ainda, o estudo permitiu compreender a importância que instituições privadas de educação infantil garantam condições de tempo e materiais para o coordenador poder estudar, realizar formação continuada na escola, bem como possibilitar espaços de formação com seus próprios coletivos docentes.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. A. de; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

DUARTE, G. N. **Processos de formação continuada docente em hora-atividade promovidos pelo coordenador pedagógico**: uma revisão sistemática. 2021. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021. Disponível em: [http://www.bc.furb.br/docs/DS/2021/368111\\_1\\_1.pdf](http://www.bc.furb.br/docs/DS/2021/368111_1_1.pdf). Acesso em: 18 out. 2024.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Coleção Textos FCC, 34. FCC/DPE. São Paulo, 2012.

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

PLACCO, V. M. N. S.; **ALMEIDA, L. R. (Orgs.)** O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: ALMEIDA, L. R. de; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 25-32.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S. Processos multidimensionais a formação de professores. In: ARAUJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI**. Aracaju/SE: UFS, 2008, p. 185-198.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico – CP e a formação do professor: intenções, tensões e contradições. São Paulo: **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**, n. 2, Fundação Victor Civita, 2011, p. 225-285

PLACCO, V. M. N. de S. Dossiê do coordenador pedagógico. In: GENTILE, Paola. Coordenador pedagógico: profissional em busca de identidade. **Gestão Escolar. Revista Nova Escola**. ed. 14. jun.-jul. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/coordenador-pedagogico-profissional-busca-identidade-632174.shtml?page=2>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de pesquisa** v.42, n.147, p.754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.059

# O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA: INTERFACES COM A PSICOLOGIA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>

Thyago Ycaro Souza de Menêzes<sup>2</sup>  
Cynara Teixeira Ribeiro<sup>3</sup>

## RESUMO

No âmbito da formação de professores, o conceito de identidade docente é de extrema relevância por relacionar-se com o processo de constituição do ser professor e, conseqüentemente, com o fazer profissional. A literatura da área aponta que a identidade docente é multifacetada, constituída por dimensões sociais e subjetivas, de forma processual, ao longo das experiências que o sujeito tem ao longo de sua vida. Considerando a necessidade de maior discussão do tema, o objetivo da pesquisa é compreender a dinâmica da constituição da identidade docente por estudantes dos cursos de Pedagogia e suas inter-relações com Psicologia Educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza exploratória, a partir de busca realizada no portal Google Acadêmico por materiais bibliográficos que abordem a temática da identidade docente de estudantes do curso de Pedagogia, utilizando o recorte temporal de 2019 a 2024 e os descritores: pedagogia, identidade docente, psicologia educacional, estudantes de pedagogia. Os resultados foram analisados a partir de três categorias de análise, construídas a posteriori: Identidade docente no contexto da formação inicial; Identidade docente no contexto da prática pedagógica; Efeitos dos preceitos pedagógicos na construção da identidade docente. Os trabalhos selecionados convergem que a formação inicial é uma etapa forma-

1 Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, thyagomenezespsi@gmail.com

3 Professora Associada da UFRN. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, cynara\_ribeiro@yahoo.com.br

tiva imprescindível na construção da identidade docente, marcando a transição da posição de estudante para a posição de professor. Conclui-se, portanto, que a construção da identidade docente de estudantes de pedagogia é realizada a partir de interação estabelecida entre o sujeito e seus contextos, incluindo-se como elementos importantes a história pessoal e os percursos formativos.

**Palavras-chave:** Identidade Docente, Formação Docente, Psicologia Educacional, Pedagogia.

## INTRODUÇÃO

Historicamente, os estudos sobre a formação docente no Brasil contribuem para a reformulação de conceitos, aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e debates sobre os impactos da formação inicial no fazer/ser de cada estudante que venha a se tornar docente. No âmbito de tais estudos sobre formação docente, merecem destaque as pesquisas relativas à construção da identidade docente, sendo esse um construto de vasta importância por marcar a transição da posição de estudante para a posição de professor.

De acordo com Nóvoa (2017), no âmbito da formação docente, é crucial que o docente em formação construa elos com a cultura profissional docente. Para tanto, o autor afirma ser necessário instituir, nos cursos de formação, uma temporalidade que propicie interrelações entre conteúdos científicos e a análise das práticas pedagógicas, em uma alternância curricular e pedagógica que favoreça “a aquisição progressiva de uma identidade docente de forma a que cada um construa a sua posição no seio da profissão” (Nóvoa, p. 24, 2017).

Esse é um desafio que se torna ainda mais complexo ao considerarmos que a constituição da identidade do professor ocorre por intermédio de um processo longitudinal que inclui o percurso formativo de uma pessoa desde estudante na Educação Básica, passando pela formação inicial até as experiências enquanto docente na trajetória profissional (Barreto, 2016). Tendo em vista esse processo longitudinal, a demanda posta aos cursos de formação inicial de professores é contribuir, por meio da estrutura curricular, das condições institucionais, dos procedimentos metodológicos, entre outros, na transição da posição de estudante à posição de professor, logo, propiciar a construção de identidade profissional docente (Rocha; Aguiar, 2015). Em concordância com tais concepções e compreensões acerca da docência, propomos que identidade docente decorre de um processo de construção que envolve as dimensões social e subjetivas (história de vida, escolhas, contexto familiar e condicionantes sociais) bem como dimensões formativas e profissionais (formação inicial, continuada, experiências vivenciadas em estágios, disciplinas, etc.).

A fim de discutir teoricamente o conceito de identidade docente, faz-se necessário situar, primeiramente, as concepções de “docência” subjacentes às Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam os currículos dos cursos de licenciatura, de forma geral, e o curso de licenciatura em Pedagogia, particularmente. A Resolução CNE/CP N° 2/2015, de 1º de julho de 2015, que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, compreende que a docência se estrutura nas “dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (Brasil, 2015). Por sua vez, a Resolução CNE/CP N° 1/2006, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, define a docência como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”, destacando que a docência é construída de forma relacional e desenvolve-se por meio da articulação entre conhecimentos, valores e visões de mundo diversas.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a investigação sobre a construção da identidade profissional docente nos cursos de Pedagogia envolve o estudo sobre os currículos, as instituições de ensino, bem como os professores, estudantes e demais profissionais envolvidos no processo de formação. Portanto, o presente trabalho visa compreender o processo de constituição da identidade docente no curso de Pedagogia e suas inter-relações com Psicologia Educacional, alicerçada na Psicologia Histórico-Cultural no contexto da formação docente.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, que utilizou como procedimento metodológico a busca e análise de materiais bibliográficos acerca da temática investigada. A escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se por possibilitar ao pesquisador o acesso aos conhecimentos, saberes e lacunas existentes perante um assunto já estudado (Brito; Oliveira; Silva, 2021). Como portal de busca, foi escolhido o Google Acadêmico e os descritores usados foram: pedagogia, identidade docente, psicologia educacional, estudantes de pedagogia, separados pelo operador boleano “AND”.

Foram utilizados como critérios de inclusão: trabalhos em português, publicados entre 2019 a 2024 no Brasil e com pertinência à temática investigada, a saber, a construção da identidade profissional docente no curso de Pedagogia. Inicialmente foram encontrados 16.000 trabalhos. Após a leitura do

título, resumo dos trabalhos e, considerando a relevância no decorrer da busca das produções analisadas e observadas no portal, foram selecionados onze artigos e duas dissertações, os quais estão apresentados no Quadro 01, a seguir.

A análise dos materiais bibliográficos selecionados tomou como base as propostas da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica aliçada na Psicologia Histórico-Cultural. Enfatizamos a utilização de alguns autores como Bzuneck (1999); Diogo e Christ (2022), além de obras clássicas do Vygotsky e alguns conceitos do autor que auxiliam no processo de compreensão das temáticas encontradas nos textos.

**Quadro 01** – Materiais bibliográficos selecionados na pesquisa

Natureza	Título	Autor	Método	Ano
Artigo	A escolha das(os) acadêmicas(os) de pedagogia a constituição de uma identidade profissional	QUEIROZ, C; CAMARGO, D; DIAS, M.	Entrevista semiestruturada	2019
Artigo	(Auto)produção na profissão docente: olhares a partir dos portfólios de aprendizagem do estágio	MOURA, K; CARVALHO, M; KROEFF, R.	Análise narrativa	2019
Artigo	Estudo sobre docência ampliada nos processos de ensino-aprendizagem brasileiros.	FERREIRA, A; SIRINO, M; MOTA, P.	Pesquisa bibliográfica	2019
Artigo	Identidade e formação docente: Metamorfoses de uma guerreira	FALCÃO, G; FARIAS, I	Entrevista (história de vida)	2020
Artigo	Pedagogia e didática na formação docente no ensino superior – construção da identidade profissional	BORGES, M; SILVA, J.	Pesquisa bibliográfica	2020
Artigo	A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná	TOZETTO, S; MARTINEZ, F; KAILER, P	Análise documental	2020
Artigo	O curso de pedagogia, sua constituição e os desafios para pensar sua identidade profissional	AGUDO, M; TOZINI-REIS, M.	Pesquisa bibliográfica e análise documental	2020
Dissertação	A identidade docente expressa em memoriais de formação de estudantes de Pedagogia – UNB	LIMA, L.	Análise do Discurso Crítica e documental	2020
Artigo	O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019)	MEDEIROS, M; ARAÚJO, O; SANTOS, J.	Análise documental.	2021
Artigo	A formação do Pedagogo em reflexão	FIALHO, L; SOUZA, F.	Entrevistas abertas	2021

Natureza	Título	Autor	Método	Ano
Dissertação	O PIBID na constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia: um balanço do conhecimento no GT 8 da ANPED	BORGES, L.	Pesquisa bibliográfica e documental	2023

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos materiais encontrados permitiu classificar os trabalhos em três categorias, a saber: 1) trabalhos que relatam a identidade docente no contexto da formação inicial (Queiroz; Camargo; Dias, 2019; Moura; Carvalho; Kroeff, 2019; Lima, 2020; Borges, 2023); 2) trabalhos que versam sobre a identidade docente no contexto da prática pedagógica (Falcão; Farias, 2020; Borges; Silva, 2020; e 3) trabalhos que discutem os efeitos dos preceitos pedagógicos na construção da identidade docente (Aguo; Tozini-Reis, 2020; Medeiros; Araújo; Santos, 2021; Tozetto, Martinez, Kailer, 2020).

Além disso, três trabalhos contam com o uso da entrevista, cinco usam a análise documental como procedimento metodológico, dois usam exclusivamente a pesquisa bibliográfica enquanto fundamento e um usa a análise narrativa a partir de portfólio no contexto de iniciação à docência. Embora tenhamos definido o período temporal de busca dos trabalhos entre 2019 a 2024, não foram selecionadas produções durante o ano de 2024.

### 1) IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL

Nessa categoria, são analisados os materiais bibliográficos selecionados que versam especificamente sobre o processo de construção da identidade docente no contexto da formação inicial, mais especificamente nos cursos de graduação em Pedagogia.

Nessa direção, o artigo de Queiroz, Camargo e Dias (2019) relata uma pesquisa empreendida por meio de quinze entrevistas semiestruturadas com estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia de duas faculdades de Curitiba/PR. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo e revelam que os motivos da escolha pelo curso relacionam-se a aspectos subjetivos e sociais, possuindo relação com o gosto pelo cuidado da infância, estando relacionada a um sistema de ideologias internalizado pelos sujeitos.

As autoras indicam que as entrevistas dos estudantes por vezes revelaram uma consciência ingênua e uma visão fatalista. Segundo elas, “As motivações da escolha da pedagogia se relacionam com uma concepção fatalista que transforma os acontecimentos sociais em fenômenos naturais cuja alteração é improvável” (Queiroz; Camargo; Dias, 2019, p. 216). Por sua vez, a visão fatalista relaciona-se a expectativas/fantasia com o curso; à crença na obrigatoriedade de fazer algum curso superior; e a necessidades financeiras e de crescimento profissional.

É importante ressaltar que os estudantes entrevistados se encontravam no primeiro período do curso. Nesse sentido, considerando que a formação inicial apresenta fundamentos históricos para pensar a educação e organização do trabalho docente, arcabouços teóricos, e novas possibilidades de práticas pedagógicas, pontuamos a necessidade de que sejam investigados também os aspectos curriculares e institucionais enquanto mediadores do processo de construção de uma identidade docente por estudantes do curso de Pedagogia.

Em outra perspectiva, Moura, Carvalho e Kroeff (2019) discorrem sobre as seis autoproduções situadas em portfólios de aprendizagem feitas por estudantes de Pedagogia que estavam realizando estágio em docência. A partir da teoria da auto-poiese (Maturana; Varela, 1997), as autoras afirmam que, na formação docente, “deveríamos privilegiar a invenção em detrimento da reprodução e, por conseguinte, avançaríamos na concepção de aprendizagem” (Moura; Carvalho; Kroeff, 2019, p. 4).

Ao compreender a construção da identidade como uma produção singular e, por isso, intrasferível, as autoras apontam que as autoproduções analisadas revelam percepções envolvidas no estágio como parte inerente do processo de profissionalização, pois permitem o “sentirpensar” a educação e a experimentação. De acordo com elas, “O estágio é um momento privilegiado da formação por reunir dois espaços/tempos do sujeito, a formação proporcionada na universidade e a ações desenvolvidas nas escolas de educação básica” (Moura; Carvalho; Kroeff, 2019, p. 6), o que favorece a produção de saberes a partir da experiência.

No âmbito dessa discussão, consideramos pertinente refletir sobre o conceito de vivência em Vigotski. Em seu levantamento sobre as traduções do conceito de *perjivanie*, Prestes (2010, p. 117) pontuou as diversas formas como o termo aparece na literatura da Psicologia Histórico Cultural: ora como emoção, ora como vivência, ora como sentimento. No desenvolvimento da criança, é

compreendida como “uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade” (Vigotski, 2004, p. 188). Trata-se, assim, de uma relação entre a personalidade e o ambiente, a partir da qual elementos subjetivos e ambientais se concretizam em uma série de diversas vivências do sujeito, pois “toda a vivência é vivência de algo” (Vigotski, 2006, p. 384).

Para Roberti (2019), “vivência” é o uso consciente da experiência acumulada pelo sujeito, como ato criativo do novo no mundo. Nesse sentido, entendemos que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, o processo de construção da identidade docente, por ser uma criação que, para cada pessoa, envolverá algo de único e de novo, envolve as vivências de cada sujeito. É nesse sentido que a docência é uma atividade que produz e é produzida pelo sujeito (Moura; Carvalho; Kroeff, 2019).

Com o objetivo de ampliar o conceito de docência na formação inicial de professores a partir das contribuições do autor Xesús Jares, Ferreira, Sirino e Mota (2019) afirmam que as novas posturas na realidade educacional vão se desdobrar na produção da “identidade profissional docente diferenciada” (Ferreira, Sirino e Mota, 2019, p. 176). No referido artigo, os autores promovem reflexões sobre a identidade docente nos espaços não-escolares, instigando-nos a pensar em como os docentes podem construir uma identidade profissional sem conceber “a escola como o único espaço de formação dos indivíduos” (Ferreira, Sirino e Mota, 2019, p. 191).

Por sua vez, a dissertação de Borges (2023) analisa as produções científicas publicadas, no âmbito do GT8 (Formação de Professores), nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2008 e 2021, relativas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Oito das produções analisadas versam sobre os efeitos do PIBID na formação inicial no contexto das licenciaturas em educação física e matemática, bem como na formação continuada, com o objetivo de investigar sobre a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia.

Nessa perspectiva, as autoras encontram que os trabalhos discutem experiências pedagógicas, reflexões e aprendizagens em diversos contextos onde o PIBID funcionou como uma ferramenta mediadora entre universidade e escola. Logo, nesses trabalhos são debatidos tanto a identidade docente como também a do professor formado em pedagogia, tendo como elemento central para sua constituição, a prática docente, logo essa identidade “deve ser a de um exe-

curator de tarefas” (Borges, 2023, p. 87). A pesquisa reconhece e defende que o processo de constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia aconteça no percurso da formação inicial, “em um campo de formação de professores que tenha o conhecimento científico, a unidade teoria e prática, a arte, a ética e a política como fundamentos” (Borges, 2023, p. 87).

Ainda sobre produções que versam sobre a construção da identidade docente por graduandos, a dissertação de Lima (2020) objetiva analisar a identidade docente que pode ser apreendida em treze Memoriais de Formação de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Estes memoriais consistem em um trabalho no qual o estudante narra sua trajetória de vida e as vivências ao longo do curso. A autora propõe que, assim como a docência se produz no contato com o outro, “a identidade docente também se constrói por essa mesma noção” (Lima, 2020, p. 35).

Em um dos memoriais, a autora localiza a pergunta: “Basta gostar de criança?”, a partir do que questiona se esse “gostar” pode ser “o suficiente para tornar-se um pedagogo?” (Lima, 2020, p. 92). Na medida em que a história da Pedagogia é entrelaçada à infância, é notório as raízes instituídas na identidade profissional do pedagogo, visto por muitos como “o ensinador de criança” (Libâneo, 2001, p. 156). Esse é um elemento que precisa ser discutido de forma mais aprofundada, posto que hoje a formação no curso de Pedagogia destina-se à docência em sentido amplo e em diferentes etapas da educação.

Esta categoria de análise perpassa por conteúdos e diversidade de pensamento e metodologias que facilitando e mediam o processo de identidade docente no contexto da formação inicial. Assumindo que a docência é a base da identidade profissional do pedagogo (Brasil, 2006) e que ensinar é uma atividade humana que envolve a compreensão da realidade, bem como o diálogo e a reflexão perante os elementos da prática, pesquisa científica e ética na educação (Brzezinski, 2007), torna-se crucial compreender os aspectos subjetivos e objetivos implicados na prática pedagógica.

É nesse raciocínio que situamos também a Psicologia Educacional presentes nas licenciaturas, em seus debates sobre desenvolvimento psíquico humano e processo de aprendizagem, como uma possibilidade de análise e intervenção perante os fenômenos decorrentes da formação de professores, em especial na Pedagogia, posto isso questionamentos: Como a Psicologia Educacional, enquanto integrante da grade curricular e fundamento para a educação, pode promover reflexões e atividades que instituíam novas formas de investigar e

emancipar o sujeito em desenvolvimento na educação. Para Diogo e Christ, a psicologia na educação (2022) deve apresentar conteúdos teórico-metodológicos na produção de reflexões críticas sobre os processos pedagógicos com o debate perante a diversidade dos alunos matriculados nos sistemas educativos com suas histórias e contextos diversos, “superando reducionismos e a aplicação utilitarista dos saberes deste campo” (Diogo; Christ, 2022, p. 3).

## 2) IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em seu artigo, Falcão e Farias (2020) buscam compreender o processo de construção da identidade docente de uma professora da Educação Básica a partir da metodologia da história de vida. A participante possui 42 anos, mora no estado do Ceará, concluiu Pedagogia, é professora efetiva da rede municipal há 20 anos, assim como também atua como professora no ensino superior no curso de Pedagogia de uma instituição privada. Participou, também, como professora supervisora do PIBID de 2011 a 2013.

Segundo os autores, para debater sobre identidade docente é necessário pensá-la em um processo histórico, constituída e influenciada por aspectos econômicos, políticos, sociais, territoriais e temporais, assim como “requer o entendimento desse processo como um caminho singular, trilhado por várias escolhas, ações, intenções, sentimentos e vivências” (Falcão; Farias, 2020, p. 176). Nessa perspectiva, o recurso metodológico da história de vida mostra-se bastante pertinente para a compreensão da identidade docente pois possibilita conhecer e compreender as personagens que a participante assumiu durante seu percurso, o que reforça a “a necessidade de se ouvir o professor” (Falcão; Farias, 2020, p. 188).

O processo de escuta possibilita investigar aspectos e articulações provenientes das dinâmicas psíquicas. Vigotski (2001) considera a palavra enquanto um fenômeno do discurso, pois “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (Vigotski, 2001, p. 398). Sendo assim, é fundamental franquear a palavra aos docentes para que esses possam elaborar e produzir sentidos acerca do seu processo de construção enquanto docente.

O artigo de Borges e Silva (2020), por sua vez, sistematiza, a partir de uma pesquisa bibliográfica, os conceitos de pedagogia, didática, formação de professores, desenvolvimento profissional e identidade docente. Na discussão discutir

sobre o entrelaçamento dos conceitos, e considerando que a prática pedagogia demanda conhecimentos não apreendidos na formação inicial/continuada, “a formação didático-pedagógica é indispensável nas licenciaturas” (Borges; Silva, 2020, p. 196).

Nessa perspectiva, a identidade docente se constrói por meio de experiências, estudos e desafios pedagógicos. Entendendo que a mesma não é fixa e que se constitui ao longo do tempo, são nas dificuldades e desafios enfrentados pelo profissional docente atualmente que se mobilizam processo de reconstrução da identidade. Considerando a sociedade atual, são nos “ombros desse profissional que são jogadas todas as mazelas da sociedade, a ele cabe a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso do estudante” (Borges e Silva, 2020, p. 196). A pesquisa considera que as discussões explicitam o reconhecimento da importância da didática na formação de professores e, conseqüentemente, na atualização continuada, possibilitando o redimensionamento contínuo da identidade profissional (Borges e Silva, 2020)

O artigo de Fialho e Souza (2021) busca compreender como oito professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) percebem a formação do pedagogo por eles desenvolvida. Por meio de entrevistas abertas, orientadas pela história oral temática, e submetendo os dados à Análise de Conteúdo, as autoras apresentam os resultados da pesquisa em três categorias: 1. Atuação docente; 2. Formação pedagógica e saberes docente; e 3. Pensamento crítico e reflexivo. Dos resultados apresentados, ressaltamos dois: “Todos os docentes apontaram o pedagogo como o profissional que é, acima de tudo, professor de crianças” (Fialho e Souza, 2021, p. 176); e a constatação acerca dos inúmeros e constantes acontecimentos que tendem a limitar o campo de atuação da pedagogia, “reduzindo-a à docência em sala de aula” (Fialho e Souza, 2021, p. 182). Nessa perspectiva, as autoras pontuam que as dificuldades de constituir uma identidade docente decorrem, em grande parte, da crença de que o pedagogo deve ser construído para atender às exigências da sociedade.

Percebemos que o trabalho aparece como uma categoria de análise a ser investigada no contexto da formação continuada. Vygotsky (2007), em uma perspectiva de reconhecer as implicações do trabalho no desenvolvimento psíquico, questiona sobre quais são as formas de atividade humana que produziram uma relação entre o homem e a natureza, a partir do trabalho como um meio essencial para esse elo. O autor é enfático ao pontuar e elaborar questões sobre

quais são os efeitos psicológicos dessas novas formas de atividade humana (Vygotsky, 2007).

### 3) EFEITOS DOS PRECEITOS PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Analisamos, nessa categoria, os materiais bibliográficos selecionados cuja abordagem diz respeito de forma mais direta aos efeitos dos preceitos pedagógicos na construção da identidade docente. Por preceitos pedagógicos entendemos os pressupostos, conceitos, teorias e *ethos* desenvolvidos historicamente nos cursos de Pedagogia no Brasil.

O artigo de Agudo e Tozini-Reis (2020) visa entender a formação do pedagogo a partir de um cotejamento com as disputas internas existentes na história do desenvolvimento do curso de pedagogia no Brasil, tomando como base teórica a pedagogia histórico-crítica. Para tanto, os autores analisam, a priori, o Decreto-Lei nº 1.190/1939, que institui a Faculdade Nacional de Filosofia, a qual possuía três finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e, por fim, c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto de ensino (Brasil, 1939). O decreto ainda cria o Curso de Pedagogia no Brasil e institui o esquema “3+1”, a partir do qual a formação docente se dava em quatro anos do curso, sendo três voltados ao estudo dos conhecimentos específicos e um ano de estudos didáticos destinados para o grau de licenciado, ou seja, “o estudo da realidade em que o formando atuará” (Medeiros; Araújo; Santos, 2019, p. 566).

Já o Parecer nº 251/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu um novo currículo mínimo para o Bacharelado em Pedagogia, a partir do qual deixou de vigorar o esquema “3+1” e fez surgir o curso de Pedagogia enquanto licenciatura em Pedagogia atrelada ao Bacharelado. Nesse modelo, o Curso de Pedagogia continuou com quatro anos de duração, sendo destinado a formar profissionais bacharéis e licenciados ao mesmo tempo. Mudanças adicionais foram instituídas por meio do Parecer nº 252/1969 do CFE, que criou o modelo das habilitações, com a intenção de que o curso formasse o especialista em Educação e o professor para atuação no Ensino Normal (Medeiros; Araújo; Santos, 2019).

Adicionalmente, no referido artigo, Agudo e Tozini-Reis (2020) discutem a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, além de suas versões anteriores, bem como a Resolução nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2006) e a Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (Brasil, 2019). A análise cronológica de tais documentos revela que historicamente o curso de Pedagogia no Brasil esteve envolto em muitas polêmicas que resultaram em ampliações e (re)formulações.

Segundo os autores, por meio dessas inúmeras modificações curriculares e legais “podemos verificar que a identidade do profissional pedagogo permanecia indefinida” (Agudo, Tozini-Reis, 2020, p. 768). Essa indefinição é potencializada pela característica da pedagogia enquanto campo científico alicerçar-se em diferentes fundamentos que “embasam diferentes perspectivas pedagógicas, o que também influencia no papel e na identidade do pedagogo a ser formado” (Agudo, Tozini-Reis, 2020, p. 770-771). Temos, assim, que aspectos históricos e legais relativos ao curso de Pedagogia produzem efeitos na construção da identidade profissional do pedagogo.

Em perspectiva semelhante, Medeiros, Araújo e Santos (2021) apresentam uma sistematização dos currículos de Pedagogia, a partir da qual consideramos interessante localizar o lugar atribuído à Psicologia Educacional nas diferentes formatações propostas para o curso. No Decreto-Lei de 1939, a Psicologia Educacional aparece nos três anos iniciais do curso de Pedagogia; no Parecer de 1962, a “Psicologia da Educação” aparece como parte do bacharelado nas disciplinas obrigatórias e nas disciplinas na licenciatura com o nome “Prática de Ensino em Psicologia da Educação”; já no Parecer de 1969, a “Psicologia da Educação” está na Parte Comum do curso. Já nas Diretrizes de 2006 e 2015, estão presentes os conhecimentos da Psicologia em partes do trabalho do professor.

De acordo com Bzuneck (1999, p. 2), a Psicologia Educacional é uma disciplina científica que tem a finalidade de compreensão e melhoria da educação, pois “busca descobrir problemas, situá-los, defini-los e compreendê-los, sinalizando soluções práticas”. Nesse sentido, compreender os diferentes lugares ocupados por esta disciplina nos currículos dos cursos de Pedagogia pode auxiliar no entendimento acerca de suas contribuições para o processo de construção da identidade docente do pedagogo, incentivando um debate perante as questões de desenvolvimento humano e psíquico, alinhado aos estudos sobre identidade.

O terceiro artigo que integra a presente categoria de análise tem como autores Tozetto, Martinez, Kailer (2020), os quais afirmam que na história da pedagogia houve propostas que negligenciaram a identidade e a profissionalidade, nas quais os pedagogos figuraram não como produtores de saber, mas como reprodutores. Para tais autores, a construção da identidade docente possui, portanto, relação direta com os currículos dos cursos de Pedagogia, bem como com as práticas empreendidas na formação inicial. Nessa perspectiva, constatam que “a identidade docente é socialmente construída e está relacionada à perspectiva curricular adotada” (Tozetto, Martinez, Kailer, 2020, p. 9). Desse modo, concluímos que, de fato, os preceitos pedagógicos produzem efeitos não apenas na prática pedagógica, mas no próprio modo de reconhecer-se enquanto profissional pedagogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou compreender o processo de constituição da identidade docente por estudantes do curso de Pedagogia e suas inter-relações com Psicologia Educacional, a partir da pesquisa bibliográfica realizada no Google Acadêmico. Apesar de inicialmente terem sido encontrados diversos materiais bibliográficos, somente onze atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa: publicados entre 2019 a 2024, produzidos em português, no contexto brasileiro e agregassem ao estudo da temática.

Os onze materiais bibliográficos selecionados apresentam diversidade de objetivos, metodologias e propostas, com diferentes compreensões acerca dos fatores intervenientes no processo de construção da identidade docente dos pedagogos. Tais materiais foram analisados a partir de três categorias de análise, construídas *a posteriori*, que revelam a necessidade de entender a construção da identidade docente como um processo que alicerçado tanto na história dos sujeitos como também na história do curso no território brasileiro e das legislações que o regulamentam. É nesse sentido que propomos a Psicologia Educacional enquanto um campo de conhecimento que fundamenta e proporciona novas condutas e concepções frente à formação docente, e conseqüentemente, nos processos identitários.

No entanto, não foram encontrados materiais bibliográficos que investigassem diretamente e de forma intencional os efeitos da Psicologia Educacional no que tange à construção da identidade docente no curso de Pedagogia. Por

essa razão, sugerimos que as próximas pesquisas possam preencher essa lacuna existente na literatura da área.

## REFERÊNCIAS

AGUDO, Marcela; TOZINI-REIS, Marília. O curso de pedagogia, sua constituição e os desafios para pensar sua identidade profissional. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, jan 2020 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8659013>. Acesso em: 19 ago. 2024.

AGUIAR, Wanda; BOCK, Ana. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

BARRETO, Magna Sales. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18666>

BORGES, M. C.; SILVA, J. de S. Pedagogia e didática na formação docente no ensino superior – construção da identidade profissional. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 182–199, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3054>. Acesso em: 13 out. 2024.

BORGES, L. M. **O PIBID na constituição da identidade docente e do professor formado em Pedagogia: um balanço do conhecimento no GT8 da ANPED**. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, GO. Disponível em: <https://www.btdtd.ueg.br/handle/tede/1189>

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União -Seção 1 -6/4/1939, Página 7929. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251/1962**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.11 Brasília, DF, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Documenta, Brasília, 1969.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 11 out. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 11 out. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2011. DOI: 10.21573/vol23n22007.19127. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19127>. Acesso em: 15 out. 2024.

BZUNECK, José. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, n. 1, p. 41–52, 1999.

DIOGO, Maria Fernanda; CHRIST, Charles Augusto. Psicologia e formação docente: memórias evocadas acerca da disciplina psicologia educacional. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 60, n.66, e30005, out. 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-77352022000400205&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352022000400205&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 out. 2024

FALCÃO, Giovana; FARIAS, Isabel. IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: METAMORFOSES DE UMA GUERREIRA. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 175-189, jan. 2020. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432020000100175&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100175&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 13 out. 2024.

FIALHO, Lia; SOUSA, Francisca. A formação do pedagogo em reflexão. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 6, n. 3, p. 171–186, 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/8600>. Acesso em: 13 out. 2024.

LIMA, Laryssa. **A identidade docente expressa em memoriais de formação de estudantes de Pedagogia – UnB. Dissertação (Mestrado em Educação).**

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2020.

Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_c465c19b6bac4a980cf-db2572c5c09f5](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_c465c19b6bac4a980cf-db2572c5c09f5). Acesso em 13 out, 2024

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxXQgnS/?format=pdf&lang=pt>

MEDEIROS, Emerson; ARAÚJO, Osmar; SANTOS, Jean. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939-2019). **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5447. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfases/article/view/5447>. Acesso em: 13 out. 2024

MOURA, Kessia Mileny; CARVALHO, Marie Jane; KROEFF, Renata Fischer. (Auto) produção na profissão docente: olhares a partir dos portfólios de aprendizagem do estágio. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e32358, 2019. DOI: 10.15448/2179-8435.2019.1.32358. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/32358>. Acesso em: 11 out. 2024.

NÓVOA, Antônio. **UM NOVO MODELO INSTITUCIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/10/Um-novo-modelo-Institucional-para-a-Formac%CC%A7a%CC%83o-de-Professores-na-UFRJ.pdf>

PRESTES, Zoia. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/9123>. Acesso 11. agos. 2024.

QUEIROZ, Carolina; CAMARGO, Denise; DIAS, Maria. A escolha das(os) acadêmicas(os) de pedagogia a constituição de uma identidade profissional. **Psicologia**

**Argumento**, [S. l.], v. 37, n. 96, p. 207–229, 2019. DOI: 10.7213/psicolargum.37.96.AO04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/25215>. Acesso em: 13 out. 2024.

ROBERTI, Daniel. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 1, p. 16–19, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/dN98bm7J3M3XftmqBNDZCz/abstract/?lang=pt>

ROCHA, Âurea; AGUIAR, Maria. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. Reunião Nacional da ANPEd, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais**. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em: 09 out. 2024.

TOZETTO, Susana; MARTINEZ, Flavia; KAILER, Priscila. A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2014106, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092020000100115&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100115&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 out. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A crise dos sete anos**. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. Obras esco-gidas. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psirrologuia razvitiia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004, p. 5-192.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicol. USP**. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt>. Acesso 11. agos, 2024.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.060

# A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA UNB: A PERSPECTIVA INCLUSIVA E O USO DAS TDIC NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Elizabete Maria de Souza Silva<sup>1</sup>  
Amaralina Miranda de Souza<sup>2</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa traz reflexões sobre aspectos importantes do estudo de doutorado no PPGE/FE/UnB, ainda em realização, que tem como objetivo compreender, nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) na Universidade de Brasília, a perspectiva da formação inicial para a educação inclusiva e o uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação - TDIC na prática pedagógica dos seus egressos nas escolas públicas do Distrito Federal. Neste contexto, o estudo buscará identificar em que medida a formação inicial do pedagogo da UnB, atuantes nas instituições de ensino público do Distrito Federal tem respondido à diversidade de formas de aprender de todos os estudantes na realidade das salas de aulas. Neste sentido, será considerada identificar a contribuição do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como princípio orientador

- 1 Elizabete Maria de Souza Silva Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília/UnB, na Faculdade de Educação/FE do Programa de Pós-graduação/PPGE. Graduação em Pedagogia em séries iniciais na UnB, especialista em Avaliação com Ênfase no Ensino Médio, Gestão Escolar e Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Orientação Educacional, Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade FAIARA. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Email: [elizabete.souza@gmail.edu.se.df.gov.br](mailto:elizabete.souza@gmail.edu.se.df.gov.br)
- 2 Amaralina Miranda de Souza, graduada em Psicologia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília especialista na área da Educação Especial pela UFRJ/RJ e Especialista em Educação a Distância pelo Instituto Ibero Americano de Educación a Distancia – IUED/Es; é mestre em Educação Especial, pela Universidade de Salamanca – Espanha, doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Educación à Distancia - UNED - Espanha com pós-doutorado pelo PPGE/UnB (2015). Integra o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UnB, enquanto orientadora de Mestrado e Doutorado Acadêmico. Email: [amara@unb.br](mailto:amara@unb.br)

do processo educacional, considerando a diversidade dos estilos de aprendizagem presentes no cotidiano escolar. Igualmente considerar a contribuição da TDIC e a Tecnologia Assistiva (TA), como recurso de apoio à mediação pedagógica do professor na atenção às necessidades educacionais específicas dos estudantes, visando o seu desenvolvimento e aprendizagem. De abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa utilizará estratégias diversificadas para a coleta de dados por meio de mapeamentos dos pedagogos da UnB no período de 2019 à 2023 e, que estão atualmente como professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Almeja-se com esta tese conhecer a realidade, discutir e refletir as contribuições, não só das diretrizes curriculares nacionais na formação inicial no curso de Pedagogia da UnB, mas as evidências levantadas sobre esta formação ofertada a estes professores para o enfrentamento dos desafios no ensino, considerando a diversidade presentes na sala de aula e o uso de TDIC como recurso pedagógico, de forma a proporcionar uma educação de qualidade para todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Formação Inicial do Pedagogo. TDIC. Prática Pedagógica. Estilos de Aprendizagem. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Inclusão.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi delineado a partir do olhar lançado na realidade das escolas públicas do Distrito Federal da Educação Básica nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais e, o interesse inicial para a realização deste estudo advém das inquietações da trajetória profissional e acadêmica.

A participação no grupo de pesquisa na Universidade de Brasília (UnB) assim como a minha trajetória como docente em instituições públicas de ensino e que nos trouxeram a algumas reflexões, uma vez que as referências alcançadas nestes contextos nos levaram as discussões de temas como a formação inicial do pedagogo, TDIC e a Educação Especial e Inclusiva.

Assim este estudo de doutorado surge com o objetivo de compreender as diretrizes curriculares e todo o aspecto histórico e político que repercutem na formação inicial do pedagogo. Entendendo que, para que esta formação aconteça na universidade, é preciso que haja um lugar institucional, “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente (NÓVOA, 2017, p.1114), ou seja, a universidade abre suas fronteiras e dialoga com os professores, no comprometimento com as escolas públicas. Assim, tem sido incontestável o papel das universidades na promoção da educação e do desenvolvimento, em que a formação inicial do pedagogo deve ser pensada como uma formação profissional de nível superior.

Quando se fala em formação inicial do pedagogo há uma referência ao curso de Pedagogia que, Libâneo (2021, p.748) traz a compreensão sobre “a docência, no sentido quando se trata de ensino e da formação escolar de crianças e jovens e os métodos de ensino”, entendendo que a Pedagogia não se resume a um curso, mas a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Este mesmo autor ainda coloca que a Pedagogia é uma relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela.

Saviani (2011, p. 66) traz sua colaboração no entendimento de que a pedagogia é um “processo pelo qual o homem se torna plenamente humano”. O autor enfatiza que a educação não se limita apenas à aquisição de habilidades técnicas ou de conteúdos específicos, mas também envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica, da capacidade de reflexão e da autonomia.

Deve-se levar em conta de que a formação inicial do pedagogo é um processo complexo e que as experiências adquiridas durante essa fase repercutem em toda a carreira docente, desta forma, torna-se crucial estudar as implicações desse processo. Nesse contexto, para Imbernón (2017, p.15) a formação assume um papel que transcende o ensino em uma mera atualização científica, pedagógica e didática, possibilitando “a criação de espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza”.

Desta forma, deve-se pensar nesta formação voltada também para o campo da educação especial e inclusiva que é dinâmico e está em constante evolução e tendo as TDIC como aliadas neste processo de inclusão. Neste sentido, as tecnologias digitais podem oferecer a possibilidade de personalizar o aprendizado, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Assim, é importante a formação dos professores no uso destas tecnologias para que possam lidar melhor com a diversidade em sala de aula, atendendo diferentes estilos de aprendizagem e favorecendo um ambiente, verdadeiramente, mais inclusivo.

Kenski (2012, p. 24) nos traz o conceito de tecnologia como “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”. Aqui a tecnologia é vista como uma combinação de ciência e prática, onde o conhecimento científico é aplicado de forma prática para criar soluções que atendam às necessidades humanas em diversos campos da vida cotidiana, ciência esta a disposição nas universidades por meio de suas qualificações.

Segundo Souza (2015), as tecnologias oferecem benefícios significativos para todos os estudantes e, quando consideramos os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), tornam-se ainda mais essenciais, não apenas como recursos de apoio, mas também como ferramentas de ampliação para o ensino e aprendizagem.

Assim as tecnologias aparecem como uma proposta de colaborar com o professor para uma prática inclusiva, pois “quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maior as possibilidades de aprendê-lo (ZERBATO, 2018, p. 58).

Compreende-se, pois, que a preocupação atual se centre na aplicação prática de uma pedagogia inclusiva, procurando-se identificar os modelos pedagógicos que facilitam a inclusão escolar assegurando assim o envolvimento e a

participação de todos os estudantes (KATZ, 2014), em uma sala diversificada. E, esta prática, pode estar centrada em tecnologias na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e oferecendo ao aluno com NEE a acessibilidade que necessita por meio das Tecnologias Assistivas (BERSCH 2017, 2008; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020; GALVÃO FILHO, 2022).

E, tanto o DUA quanto a TA, podem fazer parte da prática pedagógica e da mediação do professor e que para Vygotsky (2003), as tecnologias são importantes como mediadoras do processo de aprendizagem, fornecendo oportunidades para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades dos alunos, desde que sejam utilizadas de forma adequada e sob a orientação do professor que precisa ter as qualificações necessárias.

Diante do exposto, a formação inicial do pedagogo desta pesquisa trouxe como partes das instituições de Ensino Superior a Universidade de Brasília (UnB) que se situa no contexto específico do locus deste trabalho. Desta forma, temos como objetivo geral compreender as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) na Universidade de Brasília, a perspectiva da educação inclusiva, o uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação TDIC e a prática pedagógica dos egressos nas escolas públicas do Distrito Federal. E os objetivos específicos o de analisar as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia da FE/UnB para identificar a sua estrutura geral, a perspectiva inclusiva e o uso das TDIC; identificar, por meio de mapeamentos, os professores egressos do curso de pedagogia da UnB que estão atuando como docentes em instituições públicas do Distrito Federal e promover grupos de discussão com os professores egressos para reflexões acerca da formação inicial do pedagogo na UnB a perspectiva da inclusão e o uso das tecnologias na sua prática pedagógica.

Assim sendo, esta pesquisa deverá nos levar a compreender se há esta relação entre os conhecimentos que devem ser adquiridos na formação inicial do pedagogo e a prática pedagógica deste professor egresso voltadas para a inclusão, atendendo aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) e com a mediação das TDIC. Sendo observado esta relação entre a formação inicial e as habilidades necessárias para o trabalho pedagógico do professor egresso da universidade.

Para a revisão da literatura foi realizada a construção do Estado da Arte que, segundo Minayo (2013), é uma etapa essencial para contextualizar a pes-

quisa dentro do campo científico, permitindo ao pesquisador identificar o que já foi produzido e onde existem lacunas ou novas possibilidades de investigação.

Assim, o primeiro passo foi a definição temporal e espacial do objeto de estudo: pesquisas científicas produzidas e publicadas, no período 2015 e 2024, a data de início foi considerada por ser o ano em que foi promulgada a Lei Brasileira da Inclusão-LBI/2015 e, a data de 2024 foi homologado em 23 de maio de 2024 o Parecer CNE/CP nº 4/ de 2024. Para a pesquisa do estado da arte decidimos por teses de doutorados, dissertações de mestrado e artigos científicos na possibilidade de acessar trabalhos mais originais, rigorosos e de longo prazo.

O segundo passo foi, então, a definição de quais bases de dados seriam utilizadas para a busca de teses, dissertações e artigos. Foram consultadas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Portal de Periódicos Capes e Catálogo de Teses e Dissertações (Capes).

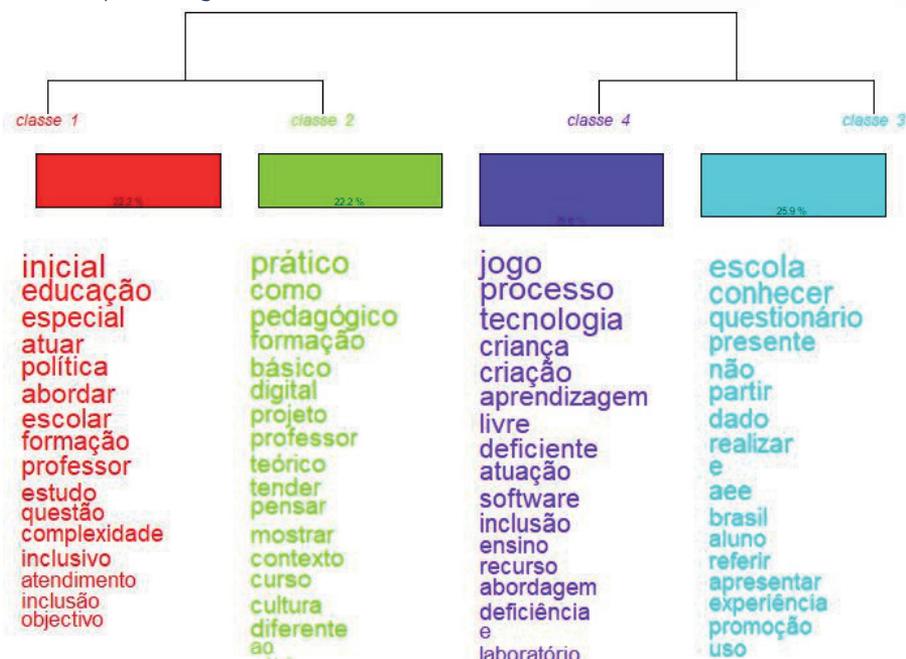
Logo em seguida, para auxiliar no processo de análise dos artigos, utilizamos o software IRaMuTeQ, desenvolvido para análise de dados qualitativos, perfazendo desde as análises mais básicas, como frequência de palavras, até as mais complexas, como as multivariadas, utilizando também tipos diferentes de análise dos dados textuais como a análise lexicográfica, o método da classificação hierárquica descendente (CHD) e a análise de similitude. Cada tipo de análise tem sua importância e características próprias, as quais serão aqui discutidas, de acordo com os artigos científicos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Assim, em relação aos artigos, foram selecionados quinze textos dos quais foram processados e analisados com o apoio do software IRaMuTeQ. Em uma das etapas de categorização o software apresentou 4 classes de acordo com o vocabulário dos textos. Estas classes são apresentadas em uma representação icônica em forma de árvore, a partir do agrupamento e à ordenação dos dados, como mostra o dendograma ilustrado na Figura 1.

Analisando o dendograma acima, percebe-se que as Classes 1 e 2 obtiveram a mesma porcentagem de 22,2%, perfazendo um total de 44,4% do corpus analisado, discutindo a questão da formação inicial do pedagogo na Educação Básica, no atendimento a inclusão, citando os dispositivos legais e discutindo as políticas públicas da Educação Especial. Dentre os artigos temos o de Lopes e Fürkotter (2016) que apresentaram os resultados de uma pesquisa que abordava a formação do futuro professor da Educação Básica para o uso das TDIC. Estes resultados ampliaram a compreensão sobre a formação ainda não alcançada

pelos cursos de licenciatura, que já está prevista há algum tempo pela legislação educacional, em documentos como o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2002a), a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002b).

**Figura 1** – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com a porcentagem relativa às classes do corpus - Artigos



**Fonte:** Elaborado pela autora com o software IRaMUTeQ, 2024.

Retornando ao dendograma a Classe 3 teve uma porcentagem de 25,9% do corpus que, na pesquisa de Caramori et al. (2018) foi observado que os professores tendem a valorizar a própria formação, em geral o curso de Pedagogia, mas fazem críticas a ela e sugerem mudanças curriculares que implicariam em descaracterizar esse curso.

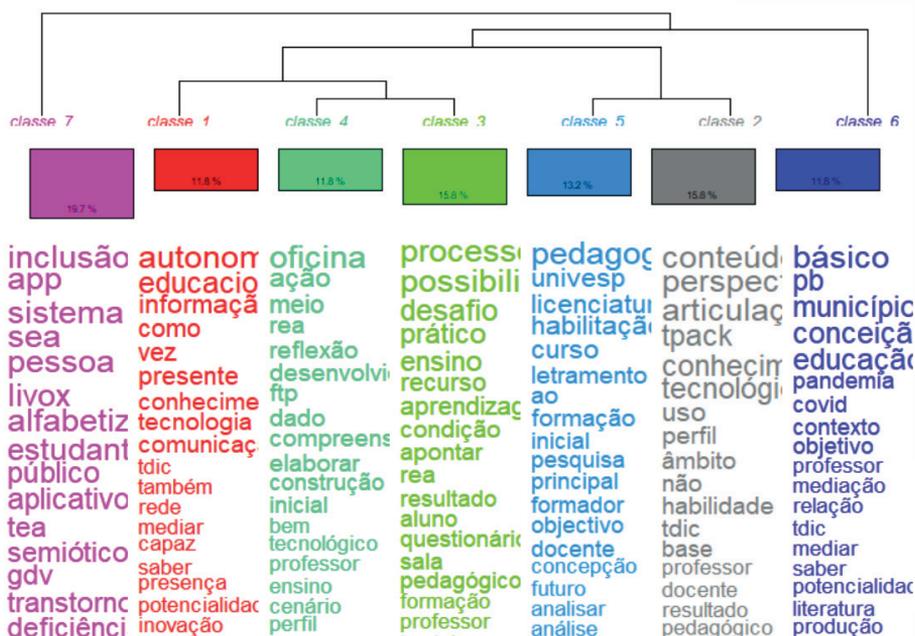
Já na Classe 4 com o total de 29,6%, a maior porcentagem do dendograma, demonstra as potencialidades das tecnologias, uma vez que as palavras que possuem o maior destaque nessa categoria são: tecnologia, processo, jogo, software, recurso e laboratório. Através destas palavras pode-se perceber que, nas pesquisas realizadas, os professores procuram trazer uma didática melhor para ser ensinada com o uso das ferramentas tecnológicas, sendo, portanto, um meio que se vale desta tecnologia para cumprir com o propósito educacional.

Vale esclarecer que os temas dos artigos citados, até o momento, vão de encontro em parte com a pesquisa que pretendemos realizar, demonstrando a

sua relevância dado o contexto da formação inicial dos docentes e a perspectiva inclusiva. No entanto, não houve contribuição nestes artigos em relação as TA, ao DUA e aos dispositivos legais necessários para a formação do pedagogo e, já na nossa pesquisa, pretendemos trazer a discussão acerca destes temas considerados relevantes para a formação inicial do pedagogo.

Na busca por teses e dissertações nos bancos de dados tivemos 81 dissertações que após exclusões de repetições, narrativas e divergentes da nossa temática foram selecionados destas 6 dissertações e, em relação as Teses eram ao todo 36 e, após análise das pesquisas, restaram 3 destas teses. O Dendograma (Figura 2) foi utilizado para representar a análise de classes lexicais por meio do método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

**Figura 2** – Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com a porcentagem relativa às classes do corpus - Dissertações e Teses



**Fonte:** Elaborado pela autora com o software IRaMUTeQ, 2024.

Analisando o dendograma acima de forma geral, percebe-se que a Classe 7 é que obtém um total maior de 19,7% do corpus analisado e discute a questão da inclusão, tecnologia assistiva (Livox), transtornos, deficiências e aplicativos. O software apresenta os dados e o sentido dado aos mesmos, bem como o nome da categoria das atividades realizadas pelos pesquisadores (nas teses e dissertações), a partir do referencial teórico de base escolhido. A palavra inclusão pode

ser analisada em termos de sua frequência e proximidade com outros termos, revelando como é abordada em discussões sobre políticas educacionais, práticas pedagógicas e estratégias para acolher alunos com NEE.

Dentre as pesquisas de teses e dissertações temos apenas uma que traz as questões com TA, DUA, TDIC e inclusão, palavras estas que fazem parte da nossa pesquisa de doutorado, que foi a pesquisa de dissertação de Cândido (2015) que teve como objetivo a análise do uso do *software* GRID2, ferramenta de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) em escolas públicas do DF e a implicação dessa tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem, de comunicação e de inclusão escolar de um estudante com NEE.

Neste sentido, nossa pesquisa abordará os conceitos de Tecnologia Assistiva, e DUA de forma a conectá-los entre si, tendo a formação inicial do professor como um dos pilares para a construção de uma educação de qualidade, pois é durante esse processo que acreditamos que os egressos desenvolvem as competências necessárias para atuar de maneira eficaz e inovadora em contextos educacionais diversificados. Juntas, as abordagens da TA e DUA, promovem uma educação mais equitativa e eficaz, garantindo que todos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo e com o docente respeitando o estilo de aprender de seus alunos.

Estilos estes que, segundo Gutiérrez (2018), são os estilos de aprendizagem que desempenham um papel fundamental na promoção de um ensino de qualidade. Ao compreender as preferências de aprendizagem dos alunos permite aos professores adaptar suas metodologias pedagógicas às características individuais dos estudantes.

As estratégias de ensino devem, portanto, ser selecionadas de acordo com os estilos de aprendizagem dos alunos, garantindo um suporte mais eficaz e uma orientação contínua ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao alinhar as práticas pedagógicas com as necessidades dos alunos, o professor contribui para uma experiência educacional mais significativa e personalizada (GUTIÉRREZ, 2018).

Assim, após todo este estudo realizado sobre o estado da arte destacaremos, a seguir, o histórico dos dispositivos legais que impactam na formação inicial do pedagogo no período de 1939 quando foi instituída o primeiro curso de Pedagogia até 2024, com a última Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024, no Quadro 1. Estes marcos legais são importantes na formação docente, pois orientam os cursos de formação e definem as competências e

habilidades que os egressos do curso de pedagogia devem desenvolver em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

**Quadro 1** - Histórico dos dispositivos legais para formação inicial do pedagogo

Marco Legal do Curso	Estrutura do Currículo	Organização da Matriz Curricular	Observações
<b>Decreto Lei nº 1.190 de 1939</b> - Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia e cria o curso de Pedagogia.	A Pedagogia era centrada em uma formação no aspecto profissional.	Um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas- laboratório.	Para Saviani (2009, p. 146) o modelo de formação de professores em nível superior foi generalizado e perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais compete fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.
<b>Parecer nº 251/62 de 14 de novembro 1962</b> - do Conselho Federal de Educação (CFE) que fixa o currículo mínimo	Homologado pelo Ministro da Educação Darcy Ribeiro e foi fixado o currículo mínimo	Os currículos plenos continuavam tendo disciplinas previamente definidas, mas agora as Instituições de Ensino Superior (IES) poderiam organizar essas disciplinas ao longo dos quatro anos do curso, acordo com suas escolhas e foram estabelecidas onze disciplinas opcionais e os estudantes passaram a compor seu currículo de formação. Dentre estas disciplinas havia uma disciplina de pesquisa com componente de pesquisa.	Após Lei nº 4.024 de 1961 /LDB “fixaram o currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse” (SAVIANI, 2012, p. 339).
<b>Resolução CFE nº 252/69 11 de abril de 1969</b> - que fixa os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.	Fragmentação do currículo de formação do licenciado, composto por uma base comum, correspondente à formação pedagógica, desassociada da parte diversificada, cuja função era formar o egresso em algumas das habilitações disponíveis, como Orientação Educacional, Administração escolar, Inspeção escolar e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais.	Houve modificação não apenas modificou na sua constituição curricular, como também seu foco de formação, pois extinguiu a formação do pedagogo no bacharelado, limitada apenas à licenciatura.	Segundo Saviani (2012), no Art.3 deste Parecer são enumeradas as habilitações e especificadas as matérias exigidas para cada uma delas, assim como a parte comum. As habilitações previstas possibilitavam a atuação do pedagogo licenciado nas escolas de 1º e 2º graus e na Escola Normal.

Marco Legal do Curso	Estrutura do Currículo	Organização da Matriz Curricular	Observações
<b>Parecer CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002</b> - Institui as DCN com o curso de licenciatura de graduação plena.	Perspectiva pedagógica adotada é a Pedagogia das Competências, uma vez que ela aparece no bojo do Sistema de formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências	A nova estrutura do curso de Pedagogia é constituída por três núcleos: o núcleo de estudos básicos, o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores. E, no grupo IV, a inclusão de carga horária dedicada ao enriquecimento cultural e científico na formação docente.	Brzezinski (2006) foi um dos que fez uma crítica desta legislação pois acreditava que a proposta de modificação do sistema de educação brasileiro desde a concepção das práticas pedagógicas até a formação de professores, satisfazia às urgências do mercado internacional.
<b>Resolução CNE/CP Nº 1/2006, de 15 de maio de 2006</b> - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - DCNPs	Com as DCN são extintas as habilitações, acabando por tornar o Professor polivalente, e há também um enfoque interdisciplinar	Promulgação das DCN para o curso de Pedagogia	Pimenta et al. (2017) observou que com as DCN ampliou-se o campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares, o que poderia comprometer a formação do pedagogo.
<b>Resolução CNE/CP nº 02/2015</b> - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.	Vale esclarecer que as DCN de 2015 não se apresentaram como uma proposição de um currículo mínimo, desta forma às universidades, tinham a autonomia para gerir como estes conteúdos seriam contemplados nas licenciaturas, segundo suas necessidades e peculiaridades.	As exigências de organização da matriz curricular e a disponibilização de espaços e tempos curriculares se expressariam em eixos sobre quais se articulariam dimensões a serem contempladas, considerando a identidade do profissional. A inclusão da Gestão Educacional, como aspecto formativo, em todas as licenciaturas.	ANFOPE (2015), reforçou seu apoio à Resolução e passou a exigir sua imediata entrada em vigência. Mesmo assim, esse processo foi sofrendo novas postergações por meio do adiamento de datas em sucessivas ações do CNE. A intenção era ganhar prazo para a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica/BNCC (2017) e exigir o alinhamento da formação de professores.
<b>Resolução CNE/CP nº 2/2019 de 20 de dezembro de 2019</b> - Definiu as DCN e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação).	A formação de professores, tendo a BNCC como orientação, em nada se assemelha ao proposto para a formação docente expressa nas DCNs de 2015.	O modelo curricular, das DCN, coloca o professor como mero tarefairo e os alunos como receptores passivos.	Freire (2004) sinaliza que a Educação bancária é aquela que apenas reproduz acriticamente aquilo que é passado, isto é, não há construção por meio da curiosidade que mediada pode transformar-se em consciência epistemológica.

Marco Legal do Curso	Estrutura do Currículo	Organização da Matriz Curricular	Observações
<b>Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024</b> - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica	Documento que não teve uma efetiva participação democrática com audiências públicas para a escuta e debate com a sociedade civil. Contou ainda com a coincidência da aprovação e divulgação deste Parecer no mesmo período em que o setor educacional se voltava à defesa da revogação do Novo Ensino Médio (NEM).	Indefinição da base comum nacional para a Formação de Professores que constitui em um conjunto de princípios de organização curricular e que conta com o percurso formativo do curso.	A ANFOPE (2024) ressalta que no Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória. O texto acaba por ser confuso e tornando-se uma bricolagem das Resoluções CNE/CP n. 2/2015 e com Resolução CNE/CP n. 2/2019.

**Fonte:** Elaborado pela autora de acordo com os documentos Brasil (Decreto Lei nº 1.190 de 1939; Parecer nº 251/62; Resolução CFE nº 252/69; Parecer CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 1/2006; Resolução CNE/CP nº 02/2015; Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 4/2024

Observa-se que ao longo das trajetórias histórica, política, social e econômica a formação inicial do pedagogo tem sido marcada por uma série de cenários diversos e desafiadores. Esses cenários suscitaram debates intensos sobre os espaços destinados ao desenvolvimento dos processos formativos, revelando as múltiplas facetas da identidade e perfil do egresso, com modelos de cursos e seus currículos, muitas vezes impostos por dispositivos legais, evidenciando a necessidade de adaptações contínuas para atender às demandas contemporâneas da educação. Lembrando que as DCN definem os princípios e estruturas dos cursos de formação docentes, dada a sua relevância nesta formação.

## METODOLOGIA

Segundo Minayo (2019) toda investigação começa com a identificação de um problema, uma dúvida ou uma pergunta, que é então articulada com o conhecimento já existente. Ao longo do processo, pode ser necessário desenvolver novos referenciais teóricos, que emergem do próprio objeto de estudo, à medida que o conhecimento se expande por meio da pesquisa realizada.

A metodologia está caracterizada como uma pesquisa de abordagem qualitativa pela necessidade de se compreender um fenômeno a partir do local onde ele ocorre e considerando a percepção dos sujeitos envolvidos neste processo (CRESWELL, 2010). Uma pesquisa qualitativa, de acordo com Creswell (2010, p. 26) “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Neste sentido, para a realização da investigação desta pesquisa que busca compreender as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) na Universidade de Brasília, a perspectiva da educação inclusiva e o uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação - TDIC na prática pedagógica dos seus egressos nas escolas públicas do Distrito Federal, será realizada através da pesquisa *ex post facto*.

Cohen, Manion e Morrison (2007) discutem a aplicação da pesquisa *ex post facto* no campo da educação, especialmente para estudar eventos e condições que não podem ser manipulados diretamente.

Gil (2008) ainda coloca que muitos problemas nas ciências sociais são de natureza *ex-post-facto* e, exigindo que as variáveis independentes não podem ser manipuladas diretamente. Nesse tipo de estudo, é essencial identificar outras variáveis que possam ser relevantes e controlá-las por meio de métodos estatísticos, especialmente através da análise multivariada.

## PROCEDIMENTOS PARA A PESQUISA

Com o intuito de eleger os participantes da pesquisa e posterior descrição dos seus perfis foi enviado um e-mail para o Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) para solicitação de dados dos egressos do curso de Pedagogia nos anos de 2019 à 2023. A resposta do email foi de que entrasse na página <https://falabr.cgu.gov.br/web/> e fosse ao Acesso de Informação - LAI e registrasse a solicitação. E que estes, dados gerais, estavam disponíveis no Anuário Estatístico, disponibilizado no endereço: [http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=872](http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=872).

## MAPEAMENTO REALIZADO

Após estes contatos iniciais, foi realizado o mapeamento, de acordo com o Anuário Estatístico de 2019 a 2023, fazendo constar, de cada ano respectivamente, os ingressantes e os formados dos 1º e 2º semestres, conforme Tabela 1:

**Tabela 1:** Ingressantes e formados no curso de Pedagogia UnB

Curso de Pedagogia FE/UnB	1º semestre	2º semestre	Total dos semestres	Formandos 1º semestre	Formandos 2º semestre	Total de Formandos
2022 (ano base)	75	77	152	118	23	141
2021 (ano base)	68	73	141	38	39	77
2020 (ano base)	82	71	153	29	32	61
2019 (ano base)	82	90	172	44	55	99

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024

É preciso esclarecer que ainda não consta o anuário de 2023, uma vez que estes dados só estão disponíveis no ano seguinte, mas até o momento não consta para consulta. No entanto, temos um total de 378 formandos, entre os anos de 2019 e 2022.

A UnB/FE conta também com o acesso livre ao relatório da pesquisa de egressos de graduação realizado pela Diretoria de Avaliação e Informações Gerenciais - DAI e o Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional - DPO, com última atualização em: 20/07/2023. Por meio de convênio com o Ministério do Trabalho e Previdência (MTP), a UnB tem acesso aos dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS. Este relatório apresenta os resultados das análises realizadas para o curso de graduação em Pedagogia, opção Pedagogia, grau Licenciatura, com base na RAIS mais recente disponível, referente ao ano de 2021.

Com essa base de dados, tornou-se possível acessar uma ampla gama de informações sobre a atuação dos ex-alunos da UnB ao longo dos anos no mercado de trabalho formal brasileiro, como faixa de renda, tipo de vínculo empregatício, área de atuação, unidade da Federação de trabalho, entre outras. A metodologia empregada permite identificar apenas os egressos que possuíam algum vínculo formal de trabalho no ano-base da RAIS utilizada. A identificação destes egressos da UnB obedece a dois critérios principais: estudantes que ingressaram na UnB e saíram da graduação, por formatura ou evasão, até o ano

de 2021, tendo como ponto de partida o início dos registros acadêmicos nos sistemas da UnB; profissionais que estão presentes na RAIS 2021, não sendo apresentados dados comparativos sobre remuneração mensal média dos egressos antes dos estudos de graduação na UnB. Foram considerados apenas os cursos presenciais.

Os dados que consta na RAIS demonstra a turma mais de 2021, que descreve melhor a representatividade dos egressos, por ano de ingresso. Com um total de 797 egressos, sendo destes, apenas 30 que constam na RAIS. É preciso esclarecer que deste número total de egressos representam os estudantes de todo o curso de Pedagogia da UnB do diurno, noturno e a distância.

Assim, para eleger os participantes desta pesquisa precisamos o contato direto e, isso só será possível após a qualificação do projeto para a realização dos procedimentos institucionais, segundo a Plataforma Brasil.

## INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme Gil (2008) é recomendável usar mais de uma estratégia de coleta de dados para obter uma visão mais completa, oferecendo diferentes perspectivas sobre o fenômeno estudado.

De acordo com Yin (2016) vê as estratégias de coleta de dados como uma combinação de rigor, variedade de fontes, e sistematização, que juntos asseguram a qualidade e a validade do estudo de caso. Ele enfatiza a necessidade de abordar a coleta de dados com cuidado metodológico e com atenção à integração de diferentes fontes de informação.

Assim os instrumentos utilizados para esta pesquisa seguiram as seguintes etapas: análise documental, aplicação do questionário e organização do grupo de discussão. Gil aborda as estratégias de coleta de dados como uma etapa central da pesquisa, que deve ser cuidadosamente planejada e executada, levando em conta o tipo de pesquisa, os objetivos, e as características do público-alvo. Ele defende a utilização de múltiplos métodos, quando possível, para enriquecer a análise e assegurar a robustez dos resultados.

Desta forma as etapas para a coleta de dados (Figura 3) acontecerão da seguinte forma:

**Figura 3** - Etapas para a coleta de dados

Análise dos documentos	Questionário	Grupo de discussão
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diretrizes curriculares, normativas relacionadas a formação inicial do professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contato inicial por email e envio de uma carta convite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contato inicial por email</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Projeto Político</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração, no Google Forms, de um questionário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação do grupo no WhatsApp para os informes e envio do TCLE</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia FE/UnB.</li> <li>Regimentos e estatutos FE/UnB.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respostas dos Questionários serão armazenadas para o Google Drive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Marcar os encontros via WhatsApp</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024

Gil (2008) considera a análise de documentos uma estratégia complementar importante, especialmente quando se trata de entender contextos históricos, organizacionais ou legais. Documentos como relatórios, atas de reuniões, correspondências, e outros registros podem fornecer insights valiosos e evidências que corroboram outras formas de coleta de dados.

Nesta pesquisa utilizamos como fontes documentais as diretrizes referentes à Formação de Professores (recorte temporal de 1939 a 2024), com as resoluções e os pareceres já mencionados, e em específico os dispositivos legais da FE/UnB do curso de Pedagogia como o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC, 2018), Regimentos, Estatutos e o Plano de Desenvolvimento Institucional - (PDI referente ao período de 2023 a 2028), sendo que esses documentos servirão de fonte para coleta das informações que serão efetivamente submetidas à análise dos resultados. Ainda se faz necessário esclarecer que estes documentos constam no site da FE/UnB, estando para consulta pública.

E, segundo Creswell (2010), os questionários são instrumentos valiosos para a coleta de dados estruturados, que permitem ao pesquisador obter informações padronizadas de um grande número de participantes e, enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso ao elaborar um questionário. Para este autor deve-se definir claramente os objetivos da pesquisa e as informações específicas que se deseja obter, garantindo que cada pergunta contribua para responder às hipóteses ou questões de pesquisa formuladas.

Após conseguir o contato dos egressos, de acordo com os procedimentos institucionais, faremos um primeiro contato via e-mail em que será enviado uma

carta convite e um questionário realizado no *Google Forms* para a realização do mapeamento.

A aplicação deste questionário será importante para definição dos participantes desta pesquisa, assim como seus perfis, de modo a verificar quantos e quais são os docentes que são egressos do curso de Pedagogia da FE/UnB e que estão atuando na SEEDF como professores da Educação Básica. As respostas dos Questionários serão armazenadas no *Google Drive* para posterior análise.

Com isso formaremos o Grupo de Discussão (GD) que é um processo de interpretação, de uma leitura da realidade feita a partir da escuta e da fala, com a pretensão de construir um saber científico consciente e capaz de apresentar uma forma a mais de explicar os fenômenos da vida (GUTIÉRREZ, 2011).

Ao contrário de uma simples coleta de opiniões individuais, Ibáñez (2003) vê o grupo de discussão como um processo coletivo de construção de sentido. Através da interação, os participantes não apenas expressam suas opiniões, mas também revisam e reconstróem essas opiniões à luz das contribuições dos outros.

Na explanação de Gutiérrez (2011), o GD utiliza a cooperação dos participantes de modo que, a partir de discussões, matizes, silêncios, ecos da fala, o grupo consiga atingir, ao final, o consenso sobre os objetivos da investigação. O consenso, portanto, é o horizonte do GD.

Logo após os resultados dos Questionários, serão selecionados os sujeitos da pesquisa para formação do GD, que terá de 10 a 14 participantes, sendo um professor para representar as Coordenações Regionais de Ensino.

O contato inicial acontecerá por e-mail (o mesmo cadastrado para o Questionário) sendo enviado um link para participação do grupo no WhatsApp. Com o GD formado no WhatsApp será marcado a primeira reunião, com data e horário mais viável a todos, para esclarecimento com relação aos objetivos do grupo, organização e as autorizações necessárias como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o professor.

## PERSPECTIVAS DOS RESULTADOS

A partir dos objetivos propostos desta pesquisa a análise e interpretação dos resultados serão realizados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), com a adaptação de Franco (2018), sendo uma técnica clássica utili-

zada na pesquisa qualitativa para interpretar e descrever o conteúdo de textos, imagens, ou qualquer forma de comunicação. Essa metodologia é baseada na sistematização do conteúdo, dividindo-o em categorias temáticas ou conceituais. A adaptação de Franco (2018) a essa técnica visa torná-la mais acessível e aplicável a contextos brasileiros, com ênfase em aspectos pedagógicos e sociais.

As análises serão realizadas por meio do *software* IRaMuTeQ, um software para análise qualitativa dos dados que serão coletados dos Questionários e do Grupo de Discussão.

Para Bardin (2016) a Análise de Conteúdo se divide em três fases: a primeira chamada de pré-análise, a segunda denominada exploração do material e a última em que é realizado o tratamento dos resultados por meio da inferência e da interpretação.

É importante ressaltar que na aplicação prática da análise de conteúdo, os pesquisadores devem: selecionar o material de acordo com o contexto específico da pesquisa, garantindo que os documentos, textos ou dados escolhidos sejam relevantes e representativos; contextualizar as categorias dentro da realidade brasileira, adaptando as categorias de análise ao cenário social e educacional específico do país; manter a flexibilidade na interpretação dos dados, permitindo que novas categorias ou subcategorias emergem conforme a análise avança e focar nos resultados práticos, interpretando os dados de forma que possam ser aplicados na prática educativa ou em intervenções sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualificação do Projeto desta pesquisa está prevista para início de dezembro de 2024 e, após este procedimento, seguirá com a realização de todas as etapas referentes ao estudo completo a partir das autorizações interinstitucionais pertinentes e necessárias para dar o devido prosseguimento junto ao PPGE DA FE UnB e as assinaturas dos termos de consentimentos e aceite pelos professores da Secretaria de Educação de Brasília.

Já se têm dados relevantes, de acordo com o Projeto Político e Pedagógico do Curso (PPPC/UnB), sobre o curso de graduação em pedagogia da UnB, como: objetivos do curso, perfil profissional do egresso, área de atuação e estrutura curricular (com grade horária, créditos necessários, disciplinas), estrutura geral do curso e conteúdos curriculares.

Após as análises da Matriz Curricular e suas respectivas ementas, é importante destacar que foram mapeados 34 disciplinas obrigatórias e 15 disciplinas optativas e, que destas, foram selecionadas 15 disciplinas que fazem parte da formação do egresso do curso de pedagogia e que dialogam com os temas relevantes desta tese.

E, para conhecer os egressos do período de 2019 e 2023 foi realizado o mapeamento, de acordo com o Anuário Estatístico e o relatório da pesquisa de egressos de graduação realizado pela Diretoria de Avaliação e Informações Gerenciais - DAI e o Decanato de Planejamento, fazendo constar, em cada ano respectivamente, os ingressantes e os formados neste período. É preciso esclarecer que estes dados ainda não são suficientes para selecionar os egressos que serão os participantes deste estudo e a continuidade deste mapeamento só acontecerá após a qualificação.

Retornando aos objetivos do nosso estudo pretende-se, na voz do sujeito egresso do curso de Pedagogia da UnB, procurar saber se este professor adquiriu os conhecimentos necessários na sua formação inicial frente a realidade que tem enfrentado nas salas de aulas diversificadas nas escolas públicas do Distrito Federal. E em que medida este curso, com toda sua estrutura, tem preparado o pedagogo em uma perspectiva inclusiva e em relação ao uso das tecnologias em sua prática pedagógica. Desta forma, é importante saber como está a formação deste pedagogo atuante em nossas escolas e quais tem sido os seus desafios atualmente.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP N° 4/2024. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf) Acesso em Junho de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, São Paulo, Edições 70, 2016.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI (Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil), 2008.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: (Assistiva/ Tecnologia da Educação), 2017. 20 p.

BRZEZINSKI, Iria. (coord.). Formação de profissionais em educação. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 16 de março de 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1961.

BRASIL. Parecer n. 251/62, de 14 de novembro de 1962a. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Documento, n. 11, pp. 59-65, 1962a.

BRASIL. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia**. Documenta, n. 100, pp. 101-17, 1969.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior**. Brasília, DF, 2002

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em 10 de dezembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. 2024.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas em Psicologia, vol. 21, núm. 2, pp. 513-518 Sociedade Brasileira de Psicologia, 2013.

CÂNDIDO, Flávia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID 2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em uma escola pública do Distrito Federal**. Dissertação, Universidade de Brasília/UnB, 2015.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. Abingdon: Routledge. 2007.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre, Artmed, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. 87 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALVÃO, Filho, Teófilo. **Tecnologia Assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2022, 146 p.

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

GUTIÉRREZ, Mariano Tapias. (2018). **Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”**. Publisher Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, 2018.

GUTIÉRREZ, Jesús. (2011). **Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? Cinta Moebio**,41, 105-122

IBAÑEZ, J. (2003). **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y crítica** (5rd ed.). Madrid: Sieglo Veintiuno Editores.

IMBERNÓN, Francisco. **Um futuro desejável na formação docente**. Entrevista (fimebrnon@ub.edu) (2017). Revista Pátio ed.81 fev./abr. 2017.

KATZ, Jay. **Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teacher’s self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classroom K-12**. International Journal of Inclusive Education, 19(1), 1 -20, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Revista Eletrônica Pesquiseduca Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos, V.13, N. 31, Especial, p.743-774, 2021.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Rosemara Perpetua. **Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto**. Educação em Revista|Belo Horizonte, v.32. n.04. p. 269-296. Outubro-Dezembro 2016.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, Maria Cecília, & Costa, A. P. **Técnicas que fazem uso da Palavra, do Olhar e da Empatia: Pesquisa Qualitativa em Ação** (1a). Oliveira de Azeméis - Aveiro – Portugal. NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PIMENTA, S.; FUSARIL, J.C.; PEDROSO, C.C.A; PINTO, U. A. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.** Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012. (Col. Memória da Educação).

SEBASTIÁN-HEREDERO Eladio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020. SOUZA, Amaralina Miranda de. **As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação para todos.** Educação Em Foco, 349–366, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim.** Tradução de Daniela Bueno, revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.061

# PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO PAPEL DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL

Anna Dhara Guimarães Tannuss<sup>1</sup>

Yasminn Thays Andrade dos Santos<sup>2</sup>

Patricia Nunes da Fonseca<sup>3</sup>

Dayane Gabrielle do Nascimento Dias<sup>4</sup>

## RESUMO

O abuso sexual infantil (ASI) caracteriza-se como toda relação entre um adulto e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente estes ou usá-los para a obtenção de prazer sexual. A escola, como ambiente de socialização na infância e adolescência, surge como um importante espaço de identificação de crianças com comportamentos indicadores do ASI bem como de apoio às vítimas e aos familiares. O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos professores acerca do papel da escola no enfrentamento do abuso sexual infantil. Para tanto, contou-se com a participação de seis professores, com idades entre 26 e 52 anos, majoritariamente do sexo feminino. Foram utilizados como instrumentos a entrevista semiestruturada e o questionário sociodemográfico. Os resultados demonstraram que, entre as variáveis demográficas, apenas uma das profissionais possuía capacitação específica sobre o tema, o que evidenciou a escassez de formação sobre o assunto no ambiente escolar. Além disso, os profissionais destacaram

1 Mestranda do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, anna.dhara@academico.ufpb.br;

2 Graduada pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, yasminn.andrade97@gmail.com;

3 Doutora pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, pnfonseca.ufpb@gmail.com;

4 Mestranda do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, dayane.gabrielle@academico.ufpb.br;

o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como uma ferramenta importante. Entretanto, houve uma constância nas afirmações de que não haviam lido o próprio material do ECA. Apresentaram também o processo de comunicação como essencial para a identificação do ASI, além da educação emocional e o trabalho em conjunto com o conselho tutelar como importante papel de prevenção. Conclui-se que é de extrema importância abordar essa temática na formação dos professores para capacitá-los a desempenhar adequadamente esse papel, considerando sua posição estratégica na identificação e intervenção em casos de ASI. A formação adequada dos profissionais não apenas aumenta a proteção das crianças, mas também contribui para criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, em que os direitos das crianças são respeitados e promovidos.

**Palavras-chave:** Abuso Sexual, Infância, Professores, Escola, Psicologia.

## INTRODUÇÃO

O Abuso Sexual Infantil (ASI) é um dos fenômenos mais graves e ameaçadores na vida de crianças e adolescentes, deixando-os vulneráveis a inseguranças diárias resultantes da falta de conhecimento da sociedade sobre essa problemática (BRINO; WILLIAMS, 2008). De acordo com o Ministério da Saúde, entre os anos de 2015 e 2021, foram notificados 202.948 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. Desses, 41,2% correspondem a situações de violência contra crianças, enquanto 58,8% equivalem a ocasiões de abuso envolvendo adolescentes (BRASIL, 2023).

Embora as estatísticas sejam consideradas alarmantes, a sociedade ainda carece de uma melhor compreensão sobre o ASI, a sociedade ainda carece de uma compreensão mais profunda sobre o ASI, o que torna urgente o desenvolvimento de mecanismos eficazes de prevenção e identificação dessa forma de violência (MARIA; ORNELAS, 2010). Nesse sentido, a conceituação do ASI é frequentemente inconsistente e variável, em razão da sua complexidade e das particularidades que cercam esse fenômeno, o que dificulta sua identificação e prevenção.

Na literatura, a definição do ASI de se distingue de outros termos, revelando uma imprecisão terminológica, pois é comumente confundida como violência sexual, agressão sexual, vitimização sexual, maus-tratos e crime sexual (FALEIROS, 2000). Florentino (2015) conceitua o ASI como atos e/ou atividades sexuais contra crianças e/ou adolescentes, com o objetivo de satisfazer sexualmente o agressor.

Ademais, o ASI é definido como qualquer prática de natureza sexual envolvendo uma criança ou indivíduo com menor desenvolvimento psicossocial em relação ao agressor. Isso abrange situações em que um adolescente interage sexualmente com uma criança, especialmente quando há uma diferença significativa de idade e desenvolvimento (ESPÍNDOLA; BATISTA, 2013). Além disso, o ASI pode ocorrer tanto em relações heterossexuais quanto homossexuais, evidenciando a diversidade de contextos em que essa violência pode se manifestar (HABIGZANG et al., 2005).

Essa violência pode se expressar em duas vertentes: 1) ASI intrafamiliar, que ocorre quando o perpetrador possui laços consanguíneos ou de parentesco com a vítima; e 2) ASI extrafamiliar, em que estes vínculos não existem (TEIXEIRA-FILHO et al., 2013). Além disso, o ASI considera dois aspectos funda-

mentais. O primeiro é a diferença de idade entre o agressor e a vítima, que deve ser igual ou superior a cinco anos. O segundo aspecto refere-se aos comportamentos sexuais específicos, que podem ou não envolver contato físico. Entre os comportamentos que não envolvem atos físicos, destacam-se o *voyeurismo* (prática em que o agressor obtém prazer ao observar outras pessoas em situações íntimas), produções de fotografias e exibicionismo. Como ações físicas têm-se toques e penetração (COLLIN-VÊZINA; MILNE, 2019).

Devido ao estágio de desenvolvimento das vítimas de ASI, essas não têm a capacidade de consentir com tais ações, o que torna imprescindível a proteção contra essas condutas criminosas por meio do sistema legal e de justiça do país (QUENAN; DOMINGUEZ, 2013). Embora a legislação vigente não ofereça uma definição ou tipificação penal formalizada de ASI, devido à sua complexidade e abrangência, diversas leis já contemplam condutas que afetam crianças e adolescentes.

Nesse contexto, tanto o Código Penal quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) abordam crimes que envolvem vítimas menores de idade. Por exemplo, o artigo 217-A do Código Penal tipifica como crime a conjunção carnal ou a prática de outros atos libidinosos com menores de 14 anos (BRASIL, 1940). O artigo 218 do mesmo código trata da corrupção de menores, caracterizando a indução de alguém menor de 14 anos a satisfazer a lascívia de outrem. Além disso, o artigo 241-D do Estatuto da Criança e do Adolescente criminaliza a conduta de aliciar, assediar, instigar ou constranger, por qualquer meio de comunicação, uma criança com o objetivo de praticar ato libidinoso (BRASIL, 1990).

Vale destacar que, a promulgação da Lei nº 13.431, em 2017, representou um marco significativo no ordenamento jurídico brasileiro, estabelecendo um sistema de garantia de direitos para crianças e adolescentes que são vítimas ou testemunhas de violência. Essa legislação introduziu mecanismos para prevenir e coibir a violência, conforme o artigo 227 da Constituição Federal e classificou o ASI como uma forma de violência sexual, o diferenciando da exploração sexual, comercial e do tráfico de pessoas para fins de exploração sexual, contribuindo para uma compreensão mais clara da temática (BRASIL, 2017).

A literatura aponta que as vítimas de ASI são predominantemente do gênero feminino, com prevalência entre 18% e 20%, em comparação a 8% para o gênero masculino (STOLTENBORGH et al., 2011). Esses dados corroboram os achados de Finkelhor (1994), que ao analisar dados internacionais, revelou que

revelou que 34% dos casos denunciados, cometidos por familiares, envolviam meninas, enquanto 18% diziam respeito a meninos. No que tange à faixa etária das vítimas, observa-se que o intervalo de 7 a 12 anos é o mais vulnerável para a ocorrência de ASI (FINKELHOR et al., 1990; SAUNDERS et al., 1999). Essa vulnerabilidade pode ser atribuída ao fato de que indivíduos nessa faixa etária estão em uma fase de desenvolvimento em que tendem a respeitar a autoridade de pessoas mais velhas, tornando-se mais suscetíveis a ameaças, coerção e manipulações. Além disso, esses não possuem a maturidade necessária para identificar e denunciar o agressor, o que contribui para essa vulnerabilidade (HEWITT, 1998).

Em contrapartida, a compreensão dos agressores ainda é limitada, refletida na escassez de estudos que investigam suas personalidades e características. A literatura indica que a maioria dos agressores são homens, sendo comum apresentarem transtornos de sexualidade e de personalidade (BALLINT; DUQYUE, 2012; HALPÉRIN et al., 1996). Segundo o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde, os agressores são predominantemente masculinos, com meninas como vítimas em 80,9% dos casos e meninos em 82%. Além disso, 40,4% das agressões contra meninas e 44,3% contra meninos são cometidas por familiares, seguidas por amigos ou conhecidos, que representam 42,6% dos casos de abuso (BRASIL, 2023).

Nesse cenário, torna-se importante avaliar as consequências que as vítimas de ASI podem enfrentar. Os estudos demonstram que o ASI pode comprometer a evolução saudável das vítimas, levando ao desenvolvimento de transtorno de ansiedade, depressão, sequelas físicas e problemas de aprendizagem, que podem se manifestar tanto na infância quanto na fase adulta (FERGUSON; MCLEOD; HORWOOD, 2013; SILVA; RESENDE, 2011). De modo similar, o trauma gerado pelo ASI gera nas vítimas sentimento de medo, evitamento social, lesões genitais e/ou anais, dificuldades para dormir, transtornos alimentares, comportamentos sexuais inadequados à idade, excesso de masturbação e simulação de atos sexuais (MANITA, 2003).

Quanto às consequências na natureza cognitiva, o ASI impacta significativamente o desenvolvimento escolar das vítimas, resultando em diversas dificuldades em manter a atenção, realizar funções executivas, desenvolver a memória e a linguagem (MARQUES, 2015). Dito isto, a escola se torna um ambiente propício para observar, de maneira mais detalhada, as dificuldades

de aprendizagem, uma vez que o ASI pode afetar a capacidade do cérebro de compreender, recordar e comunicar informações (YAEGASHI; AMARAL, 1994).

A escola, em articulação com a sociedade e, principalmente, com uma família compreensiva, pode ser um ambiente favorável à mitigação de fatores de risco e vulnerabilidade infantil (BEE, 1997). Dessa forma, a escola desempenha um papel crucial na detecção de comportamentos disfuncionais em crianças, que podem se manifestar por meio de mau desempenho escolar, evasão, desregulação emocional, explosões de raiva, vergonha excessiva, distúrbios do sono, medo do escuro, dificuldade em formar laços com os colegas, mudanças no apetite e comportamentos sexuais inadequados para a idade.

Para que a escola consiga identificar e implementar mecanismos de prevenção ao ASI, é fundamental que os professores sejam devidamente capacitados e informados sobre conhecimentos básicos, legislação pertinente e os direitos da criança e do adolescente. Essa capacitação é especialmente necessária em face dos dados alarmantes que indicam um aumento no número de crianças cada vez mais jovens sendo vítimas de abuso, além do longo intervalo que se passa entre o primeiro contato sexual e a revelação do abuso (WILLIAMS; ARAÚJO, 2009). Nesse sentido, a escola frequentemente se torna o primeiro ambiente onde as vítimas manifestam sinais de possíveis abusos que estão sofrendo, que se expressam por meio de dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais (ZULIANI et al., 2017).

No entanto, muitas vezes, crianças e adolescentes passam despercebidos pelos profissionais da educação, mesmo quando deveriam levantar suspeitas e despertar o interesse sobre o que pode estar acontecendo (CRAMI, 2002). É importante considerar que a identificação de casos de ASI não é uma tarefa simples, especialmente devido à dificuldade que a vítima enfrenta para relatar seu abuso, tanto por conta da sua faixa etária quanto pelas inconsistências cognitivas e verbais resultantes dos traumas sofridos (BRINO; WILLIAMS, 2003).

Adicionalmente, conforme estabelece o ECA, no Artigo 245, os professores têm a responsabilidade de assegurar os direitos dos alunos e de encaminhar casos suspeitos de maus-tratos e violências, sob pena de multa (BRASIL, 1990). Diante disso, e considerando que a maior parte das denúncias de ASI se origina no ambiente escolar, é de fundamental analisar o papel dos educadores e suas responsabilidades ao se depararem com situações de ASI. Isso requer, de forma urgente, especialização, conscientização e uma resposta adequada à sua atribuição como agentes educacionais, com uma abordagem correta do problema.

Perante o exposto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a percepção dos professores acerca do papel da escola no enfrentamento do Abuso Sexual Infantil (ASI). Especificamente, espera-se: 1) Conhecer o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes da pesquisa; 2) Avaliar a compreensão dos professores acerca do abuso sexual infantil; 3) Investigar como os professores podem identificar casos de abuso sexual infantil na escola; 4) Entender como os professores percebem a escola como espaço social de prevenção de comportamentos indicadores de abuso sexual; 5) Examinar se os participantes reconhecem o papel social do professor no enfrentamento do ASI, conforme o ECA; 6) Identificar o conhecimento dos professores sobre os mecanismos utilizados para prevenção e combate ao ASI em âmbito escolar.

## METODOLOGIA

### PARTICIPANTES

Contou-se com uma amostra por conveniência composta por seis professoras, entre 26 e 52 anos. Todas as participantes eram do sexo feminino e com formação em pedagogia. A média de tempo de atuação profissional é de 24 anos, com uma carga horária diária de 7 horas. Apenas uma das participantes possui curso de capacitação e possui experiência na identificação de um caso de ASI. As participantes lecionam na mesma unidade de ensino onde a coleta de dados foi realizada.

### INSTRUMENTOS

Questionário sociodemográfico e profissional. Conjunto de perguntas com o objetivo de caracterizar a amostra, a exemplo das seguintes variáveis: idade, sexo, raça, religião, tempo de formação e formação voltada para manejos de casos de ASI.

Roteiro de Entrevista semi-estruturada. Contemplou as seguintes temáticas: (1) Compreensão do abuso sexual infantil; (2) Identificação de casos de ASI; (3) Comportamentos indicadores e percepção dos professores; (4) Desafios enfrentados pelos professores; e (5) Estratégias e prevenção do ASI na escola.

## PROCEDIMENTO

Seguiram-se todos os procedimentos éticos de acordo com o que estabelecem as Resoluções N° 466/12 e N° 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo a realização do estudo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Universidade Federal localizada na região Nordeste (CAAE: 74432323.9.0000.5188). As interessadas em participar da pesquisa expressaram sua concordância por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Especificamente, o TCLE forneceu informações sobre a pesquisa, seus objetivos, a natureza voluntária e anônima da participação, garantindo a confidencialidade das informações fornecidas e deixando claro o direito da participante de desistir a qualquer momento, sem sofrer prejuízo. As entrevistas foram realizadas presencialmente em um local reservado e combinado previamente com a participante. Cada entrevista teve uma duração média de 25 minutos, permitindo que as participantes respondessem livremente às perguntas. As entrevistas foram gravadas por meio de um aparelho celular e, posteriormente, transcritas na íntegra pela pesquisadora.

## ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados textuais das entrevistas foram analisados por meio do software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). Foram realizadas as etapas de adequação do *corpus* textual e Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A CHD é uma técnica que organiza segmentos de texto (STs) em classes temáticas homogêneas com vocabulários similares. Para avaliar as relações entre as formas linguísticas do *corpus* e as Classes Temáticas (CT), foi realizado o teste de qui-quadrado ( $\chi^2$ ), cujos resultados foram utilizados para a construção de um dendrograma.

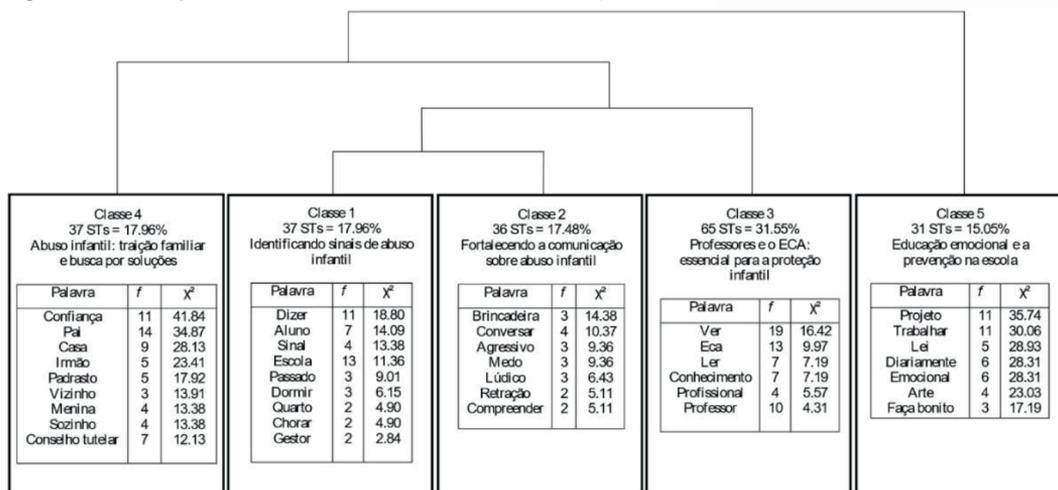
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para conhecer o perfil de cada professora entrevistada utilizou-se um questionário sociodemográfico. Todas as participantes eram do sexo feminino, com idades variando entre 26 e 52 anos. A média de atuação em sala de aula foi de 24 anos. Um aspecto significativo identificado foi a escassez de cursos de capacitação voltados para o Abuso Sexual Infantil (ASI), com apenas uma professora

reportando ter realizado tal formação. Esse perfil profissional reflete a literatura que aponta a falta de capacitação e um certo despreparo dos educadores para lidar com alunos potencialmente vítimas de abuso sexual infantil.

Para compreender a percepção dos professores sobre a ASI foi utilizada a análise de CHD, que desmembrou o corpo textual em 233 segmentos (ST). Desses, 206 segmentos foram aproveitados, totalizando 88,4% do corpus. O resultado foi considerado significativo, uma vez que, para que a CHD tenha robustez, é fundamental reter pelo menos 75% dos segmentos de texto (STs) (Castro et al., 2020). O dendrograma resultante da análise revelou cinco classes temáticas: (1) Identificando sinais de abuso infantil; (2) Fortalecendo a comunicação sobre o abuso infantil; (3) Professores e o ECA: essencial para a proteção infantil; (4) Abuso infantil: traição familiar e busca por soluções; e (5) Educação emocional e prevenção na escola. Observa-se uma relação mais próxima entre as classes 1 e 2, que se conectam diretamente à classe 3. Além disso, as classes 1, 2 e 3 são mediadas pela classe 4, que, por sua vez, é mediada pela classe 5, formando o dendrograma apresentado na Figura 1.

**Figura 1.** Dendrograma de classes da classificação hierárquica descendente



## CLASSE 1 - IDENTIFICANDO SINAIS DE ABUSO INFANTIL

Essa classe corresponde a 17,96% (f = 37 ST) do corpus textual e é composta por palavras que variam entre  $\chi^2 = 18,92$  (Sempre) e  $\chi^2 = 4,48$  (Perceber). A classe 1 discute a importância de manter uma atenção constante aos sinais de abuso infantil, enfatizando a colaboração com o conselho tutelar e o trabalho

de conscientização, além da responsabilidade dos educadores na proteção dos menores. Para que esse processo seja efetivo, foi mencionado a importância dos professores se familiarizar com o tema, capacitando-se para identificar esses sinais de forma adequada.

*“As nossas crianças precisam ser protegidas e perceber quando a **criança** está se sentindo sozinha ou até mesmo retraída, então a **escola** sempre tem que ter essa preocupação de estar conhecendo o seu aluno para identificar esses tipos de circunstâncias” (Participante 5)*

*“Eu com minha pouca experiência eu já creio que ela já é um sinal quando ela faz o x com a mãozinha na parte de baixo para não baixar a calcinha ou se irrita quando a gente tenta ajudar” (Participante 2)*

## CLASSE 2 - FORTALECENDO A COMUNICAÇÃO SOBRE DO ABUSO INFANTIL

Essa classe corresponde a 17.48% (f = 36 ST) do corpus textual e é formada por palavras que variam entre  $x^2 = 30.29$  (Passar) e  $x^2 = 4.24$  (Sentir). Nessa classe, as professoras destacaram que a comunicação é a chave para identificação e prevenção do ASI, destacando indicadores comportamentais, como retração e agressividade, podem sinalizar que os menores necessitam de atenção e cuidado especial. Elas ressaltaram a importância de discutir o tema com mais frequência, promovendo campanhas e uma conscientização abrangente que seja acessível a todos os membros da comunidade escolar.

*“Como a pessoa adulta vai se aproximar de como ela vai então através até de uma dramatização de coisas desse tipo que a gente pode chegar junto e fazer com que o pensamento daquela criança se abra” (Participante 1).*

*“As campanhas de prevenção eu acho que assim aumentando essa campanha não se restringir só ao 18 de maio ter mais vezes se falar mais sobre isso acho que também seria uma forma de contribuir mais” (Participante 3).*

## CLASSE 3 - PROFESSORES E O ECA: ESSENCIAL PARA A PROTEÇÃO INFANTIL

Essa classe corresponde 31.55% (f = 65 ST) do corpus textual, abrangendo palavras no intervalo entre  $x^2 = 16.42$  (Ver) e  $x^2 = 4.31$  (Professor). Observou-se a relevância do ECA na percepção dos professores, sendo considerado uma ferramenta essencial para complementar o trabalho escolar na proteção das crianças, com ênfase na colaboração entre educadores. No entanto, apesar de

sua importância destacada, houve uma consistência nas afirmações de que muitos professores não leram o material do ECA, sugerindo que sua familiaridade com o conteúdo se dá de maneira indireta, por meio de palestras, campanhas, conversas informais e cursos.

*“Eu acredito que o ECA vem para realmente somar com a escola e quando se fala nele, eu acho que seja um trabalho de mão dupla, professor e ECA” (Participante 1).*

*“Geralmente comunicar a gestão primeiro passo com certeza seria esse comunicar alguma atitude estranha para a gestão antes de contar aos pais, não sei informar, não tenho conhecimento porque realmente nunca li o ECA” (Participante 3).*

#### **CLASSE 4 - ABUSO INFANTIL: TRAIÇÃO FAMILIAR E A BUSCA POR SOLUÇÕES**

Essa classe representa 17,96% (f = 37 ST) do corpus textual, composta por palavras variando entre  $x^2 = 41,97$  (Próprio) e  $x^2 = 4,31$  (Relatar). Nela, destaca-se a percepção dos professores de que o abuso infantil ocorre com maior frequência no ambiente familiar, evidenciando que a confiança em figuras parentais ou pessoas próximas pode ser traída. Além disso, a classe ressalta a importância de implementar medidas preventivas para evitar a ocorrência dessas situações, promovendo a proteção das crianças e a conscientização sobre o tema.

*“Os próprios pais, os próprios familiares, muitas vezes em casa, até mesmo um vizinho, os pais confiam de deixar o filho e ele sofre o abuso imediatamente o conselho tutelar para poder dar essa assistência” (Participante 5).*

*“Na maioria das vezes é o próprio pai, avô, padrasto, geralmente é aquela pessoa que ela tem mais confiança que acaba partindo dessa confiança.” (Participante 6).*

#### **CLASSE 5 - EDUCAÇÃO EMOCIONAL E A PREVENÇÃO NA ESCOLA**

Essa classe representa 15,05% (f = 31 ST) do corpus textual, composta por palavras variando entre  $x^2 = 64,71$  (Projeto) e  $x^2 = 3,90$  (Ambiente). Nela, os professores destacam a importância da educação emocional dentro das diretrizes educacionais, reconhecendo seu papel crucial na prevenção do abuso infantil. A classe enfatiza a necessidade de uma colaboração eficaz entre a escola e o conselho tutelar em projetos relacionados a essa temática. Um exemplo iden-

tificado é o projeto “Faça Bonito”, desenvolvido na escola, que inclui atividades abordando questões pertinentes ao tema.

*“Dentro das leis de bases e diretrizes da educação também vai ser abordado também a educação emocional por lei não que a gente não trabalhe a gente trabalha só que assim de modo mais concreto diariamente” (Participante 4).*

*“A gente faz o ‘faça bonito’, uma semana de prevenção de apresentação de palestras como houve esse ano as palestras e as atividades são temáticas relacionadas à campanha de prevenção de esclarecimento para a criança” (Participante 3).*

Os resultados, especialmente da Classe 1, revelam que a maioria das respostas dos docentes indica que a identificação de casos de abuso sexual infantil (ASI) muitas vezes se baseia em comportamentos observáveis dos próprios alunos. Esses sinais podem se manifestar de forma direta ou indireta na fala das crianças, permitindo que elas compartilhem suas experiências traumáticas ou expressem seus medos. Além disso, comportamentos não verbais, como choros frequentes, sonolência e mau desempenho escolar, também podem indicar a ocorrência de violência sexual. A literatura reforça que a escola, como ambiente de convivência diária das crianças, facilita a identificação desses comportamentos (GUIMARÃES et al., 2020)

De acordo com Abrapia (1997), a escola é importante na detecção de casos de violência contra crianças e adolescentes, sublinhando a responsabilidade dos profissionais, especialmente dos professores, em estarem preparados para reconhecer esses sinais. As professoras mencionaram que o aumento do comportamento agressivo, a falta de interesse em brincar, dormir e estudar são indicadores de que algo pode estar errado, corroborando com os achados das entrevistas. Nesse contexto, a Classe 1 está diretamente relacionada à Classe 2, que aborda o fortalecimento da comunicação sobre ASI nas escolas, focando em como os professores podem identificar e relatar possíveis sinais de abuso.

Nessa perspectiva, para Spaziani (2013), a escola é um espaço privilegiado para romper o silêncio das crianças por meio de ações e medidas preventivas. As brincadeiras e dinâmicas são instrumentos essenciais para facilitar o reconhecimento de situações de ASI, alinhando-se com os resultados analisados e destacando a ludicidade como fundamental em momentos tão delicados. A literatura também aponta que práticas pedagógicas, como a ludicidade e

a contação de histórias, são eficazes na abordagem do tema com as crianças (RODRIGUES, 2013).

Assim, por meio da implementação das atividades mencionadas, observa-se que a dramatização utilizando livros ilustrativos pode ser uma ferramenta eficaz para identificar comportamentos sinalizadores de possíveis abusos, como medo, agressividade e retração. Em consonância com os estudos de Soma e Willians (2019), a contação de histórias se destaca como um mecanismo preventivo na abordagem do abuso sexual infantil (ASI), facilitando a identificação das vítimas com os personagens. Essa identificação permite que as crianças reconheçam experiências similares às suas, ajudando-as a se conscientizar sobre a violência que podem estar vivenciando.

Por outro lado, as recomendações dos docentes entrevistados para promover conversas com as crianças como forma de fortalecer a comunicação precisam ser tratadas com cautela. A literatura aponta que essa abordagem pode ser inadequada se o profissional não estiver devidamente capacitado para atuar como facilitador e mediador. A falta de preparação pode dificultar a abertura das crianças ao relatarem experiências de abuso ou ameaças, resultando em consequências negativas que podem prejudicar o desenvolvimento e a saúde mental da vítima. Além disso, a carência de formação específica sobre temas de violência e abuso infantil durante a formação de professores, bem como a falta de capacitação para lidar com vítimas, pode agravar ainda mais a situação, causando danos às crianças (LERNER, 2020).

As Classes 1 e 2 estão intimamente conectadas à Classe 3, que aborda a importância do papel do professor na proteção infantil, conforme estipulado pelo ECA. As pesquisas analisadas indicam que é fundamental que os educadores leiam, interpretem e compreendam os preceitos legais, a fim de tornarem ainda mais clara sua missão de zelar pelos interesses e direitos das crianças. Isso reforça a necessidade de implementar de maneira consciente e capacitada as diretrizes relacionadas às Classes 1 e 2. No entanto, as respostas coletadas revelam que a maioria dos professores nunca leu o ECA, optando por adquirir informações de forma indireta, por meio de palestras, campanhas e outras fontes.

Nesse contexto, os estudos apontam que a obrigatoriedade estabelecida pela legislação brasileira desde 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, alterou significativamente as relações entre médicos e pacientes, bem como entre professores e alunos. Desde então, uma postura

mais protetiva tornou-se exigida de ambos os profissionais (LANDINI, 2011). O desconhecimento percebido leva à conclusão de que a prevenção e a identificação de casos de abuso sexual infantil (ASI) por parte desses educadores se tornam difíceis, especialmente quando tentam observar e confirmar a violência sofrida pelas crianças. Isso pode resultar em uma relutância em notificar adequadamente as autoridades competentes, conforme os dispositivos legais pertinentes à matéria.

A Classe 4 atua como uma mediadora das três classes discutidas anteriormente. Ela aborda a traição familiar e a busca por soluções, elementos centrais nos casos de abuso sexual infantil (ASI) que os professores tentam identificar nas escolas. Conforme já mencionado neste estudo, e corroborado pela literatura e pelos dados coletados nas entrevistas, as participantes relataram que a violência sexual contra as crianças geralmente resulta de uma quebra de confiança em relação a pessoas próximas, especialmente familiares. Esses abusadores se aproveitam de momentos de vulnerabilidade, como a situação de estar sozinho em casa, para perpetrar seus atos criminosos. Estudos indicam que 83% dos casos investigados de ASI ocorrem dentro da própria família, atribuindo à violência sexual um caráter intrafamiliar.

Além dos fatores parentais, a quebra de confiança também pode ocorrer quando os responsáveis delegam a proteção das crianças a terceiros, como vizinhos ou amigos. Essa delegação pode levar a situações de risco, uma vez que os verdadeiros responsáveis retiram seu olhar protetor e confiam a segurança de seus filhos, netos ou sobrinhos a pessoas que podem se aproveitar de oportunidades específicas, como a literatura já evidenciou.

Por fim, a Classe 5, conforme apresentada pelo grupo docente, aborda a educação emocional no currículo como uma medida preventiva nas escolas. Nesse sentido, destaca-se a importância da implementação de psicoeducação voltada para o fortalecimento das emoções. Como afirma Bisquerri (2000), "a Educação Emocional pode ser compreendida como um processo educativo, contínuo e permanente, que visa potencializar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos essenciais para o desenvolvimento integral da personalidade". Essa abordagem é fundamental para criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, promovendo a saúde emocional das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que o aumento constante das incidências de abuso sexual infantil, considerado um grave problema de saúde pública, evidencia a necessidade urgente de estratégias de prevenção. Essas estratégias devem ser direcionadas especialmente aos profissionais diretamente envolvidos, com o objetivo de facilitar a compreensão dos eventos traumáticos que trazem sérios prejuízos ao desenvolvimento das crianças vítimas.

Diante disso, o presente estudo buscou investigar a percepção dos professores sobre o papel da escola no enfrentamento do abuso sexual infantil (ASI). O dever de responsabilidade dos educadores se intensifica nesse contexto, seja por força da legislação específica, seja em função dos indícios ou comportamentos que podem surgir nas crianças. Afinal, a escola é um espaço propício para a comunicação e a orientação sobre esse fenômeno.

A construção deste trabalho foi baseada em uma revisão da literatura, complementada por uma proposta de contribuição empírica. Através da análise das categorias e classes utilizadas para descrever os resultados, ficou claro que há uma necessidade premente de estudos e capacitações para os educadores. Os dados coletados indicam um despreparo significativo do corpo docente em relação à compreensão, identificação e prevenção dos casos de ASI.

Além disso, as respostas obtidas revelaram uma escassez de pesquisas e reflexões aprofundadas sobre o ECA. Essa lacuna resulta na desqualificação dos profissionais da educação e na desinformação acerca das responsabilidades e incumbências legais que envolvem a proteção das crianças. Por essa razão, é fundamental promover o aprendizado contínuo, visando uma melhor compreensão e consciência do compromisso social e moral que os educadores devem ter, especialmente em relação a questões tão delicadas que afetam um grupo de alta vulnerabilidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAPIA. Associação Brasileira Multi-Profissional de Proteção à Infância e Adolescência. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção - guia de orientação para educadores**. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, 1997.

BALINT, C. **Psicopatologia dos autores de delitos sexuais contra crianças.** São Paulo: Summus, 1997.

BEE, H. **O ciclo vital.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar.** 1. ed. Barcelona: Praxis, 2000.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940.** Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

BRASIL. LEI Nº 13.431, DE 4 DE ABRIL DE 2017. **Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e da adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).** Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. **Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021,** Boletim epidemiológico, v. 54, n. 8, 2023.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L.C.A. **Professores Como Agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil.** Educação & Realidade, v. 33, n. 2, p. 209-19, 2008.

BRINO, R.F.; WILLIAMS, L.C.A. **Capacitação do Educador acerca do Abuso Sexual Infantil.** Interação em Psicologia, UFSCar, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2003.

COLLIN-VEZINA, D.; MILNE, L. **Child sexual abuse: An overview.** Encyclopedia on Early Childhood Development, v. 1, n. 1, 2019.

CRAMI. *Abuso Sexual Doméstico. Série Fazer Valer os Direitos (Unicef).* Volume 1, São Paulo: Editora Cortez: Brasília, DF: Unicef, 2002.

ESPINDOLA, G.A.; BATISTA, V. **Abuso sexual infanto-juvenil: a atuação do programa sentinela na cidade de Blumenau/SC.** Psicologia: Ciência e Profissão, v. 33, n. 3, p. 596-611, 2013.

FALEIROS, E. T. S. **Repensando os Conceitos de Violência, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e de Adolescentes.** UNICEF: Brasília, 2000.

FERGUSSON, D.M.; MCLEOD, G.F.H.; HORWOOD, L.J. **Childhood sexual abuse and adult developmental outcomes: findings from a 30-year longitudinal study in New Zealand.** Child Abuse Negl, v. 37, n. 9, p. 664-74, 2013.

FINKELHOR, D. et al. **Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, characteristics, and risk factors.** Child Abuse and Neglect, v. 14, n. 1, p. 19-28, 1990.

FLORENTINO, B. R. B. **As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes.** Fractal: Revista da Psicologia, v. 27, n. 2, p. 139-144, 2015.

GUIMARÃES, A. P. A.; MACHADO, L.; ORMENO, G. R. **Conhecimento de educadoras a respeito dos maus-tratos infantis: Identificação e notificação de casos.** Dialogia, n. 36, p. 518-531, 2020.

HABIGZANG, L F. et al . **Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos.** Psic.: Teor. e Pesq., v. 21, n. 3, p. 341- 348, 2005.

HALPERIN, D. et al. **Prevalence of child sexual abuse among adolescents in Geneva: results of a cross sectional survey.** BMJ, v. 321, n. 7042, p. 1326-9, 1996.

HEWITT, S. **Assessing allegations of sexual abuse in preschool children: Understanding small voices.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

LANDINI, T.S. **O professor diante da violência sexual.** – São Paulo: Cortez, v. 4, 2011.

LERNER, T. **Tratamento Em Situações de Abuso Sexual de Crianças e Adolescentes.** Jornal da Rede Saúde, n. 22, p. 15-16, 2000.

MANITA, C. **Quando as portas do medo se abrem: do impacto psicológico ao(s) testemunho(s) de crianças vítimas de abuso sexual.** In: Sottomayor, M.; Silva, A.; Fonseca, A.; Fernandes, L. (Coords.), Cuidar da justiça de crianças e jovens. Coimbra. Almedina, 2003.

MARIA, S.; ORNELAS, J. **O papel da comunidade na prevenção dos Abusos Sexuais de Crianças (ASC).** Análise Psicológica, v. 28, n. 3, p. 411-436, 2010.

MARQUES, N.M. **Fatores clínicos e de risco associados ao desempenho cognitivo em crianças vítimas de abuso sexual.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo USP. São Paulo, 2015.

QUENAN, N.N.E.; DOMINGUEZ, G.C.S. **Sexual Child Abuse: Epidemiology and a Study of Pediatrician Case Management before and after Supplementary Training.** *Pediatría*. Asunción, v. 40, n. 2, p. 126, 2013.

RODRIGUES, M.S. **O lúdico como ferramenta para orientar a sexualidade na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2013.

SAUNDERS, B. et al. **Prevalence, case characteristics, and long-term psychological correlates of child rape among women: a national survey.** *Child Maltreatment*, v. 4, n. 3, p. 187- 200, 1999.

SILVA, L.M.; RESENDE, V.R. **A violência doméstica contra crianças e adolescentes: uma (re)visão.** *PPI*, v. 1, n. 5, 2011.

SOMA, S. M. P.; WILLIAMS, L. C. A. **Livro infantil especializado como estratégia de prevenção do abuso sexual.** São Paulo: Ed. Psicologia: Teoria e Prática, v. 21, n. 1, p. 186-203, 2019.

SPAZIANI, R.B. **Violência sexual infantil: compreensões de professoras sobre conceito e prevenção.** 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

STOLTENBORGH, M. et al. **A Global Perspective on Child Sexual Abuse: Meta-Analysis of Prevalence around the World.** *Child Maltreatment*, v. 16, n. 1, p. 79-101, 2011.

TEIXEIRA-FILHO, F. S. et al. **Tipos e consequências da violência sexual sofrida por estudantes do interior paulista na infância e/ou adolescência.** *Psicologia & Sociedade*, v. 25, p. 90–102, 2013.

WILLIAMS, L.C.A.; ARAÚJO, E.A.C. **Prevenção do Abuso Sexual Infantil: Um Enfoque Interdisciplinar.** Curitiba, PR: Editora Juruá, 2009.

YAEGASHI, S. F. R.; AMARAL, M.D.S.B. **A Psicopedagogia no Brasil: contextualização e prática.** Cadernos de Metodologia e Técnicas de Pesquisa. Maringá: Eduem, nº5, 1994.

ZULIANI, G.M.; MANARIN, T.; GAGLIOTTO, G.M.. **O professor frente a violência sexual intrafamiliar e o impacto no desenvolvimento da aprendizagem da criança.** V Simpósio Internacional em Educação Sexual, 2017.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.062

# VIVÊNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS PRIL<sup>1</sup> DA UNICAP

Neuza Maria Pontes de Mendonça<sup>2</sup>  
Flávia Tavares da Costa Ramos<sup>3</sup>

## RESUMO

O Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL) tem como objetivo promover a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, a fim de atender às necessidades e organização da atual política curricular da educação básica, bem como a formação de professores e diretores escolares para atuarem nessa etapa de ensino. Dessa forma, os programas de Curso e as ações propostas para as turmas participantes do Programa devem estar alinhados à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aos currículos e matrizes curriculares elaborados pelas Redes de Ensino da Educação Básica. A Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) faz parte da rede PRIL com a oferta de turmas de licenciatura para estudantes bolsistas, contribuindo para a formação de professores na Região Nordeste. Nessa perspectiva, este trabalho visa apresentar o desenvolvimento do componente curricular “Fundamentos e Prática de Ensino de Língua Portuguesa” do Curso de Letras/PRIL, no semestre 2023.2, contemplando atividades práticas a partir da análise, problematização e estudo dos pressupostos teóricos que embasam as diretrizes para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa. Assim, descrevem-se as etapas vivenciadas com a turma: estudos teóricos; planejamento de oficinas pea-

1 Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares

2 Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [neuza.mendonca@unicap.br](mailto:neuza.mendonca@unicap.br);

3 Professora orientadora: Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [flavia.ramos@unicap.br](mailto:flavia.ramos@unicap.br)

dagógicas; vivência e apresentação de relatório das aprendizagens. É importante ressaltar a diversidade de situações didáticas elaboradas para o desenvolvimento das oficinas, por meio de metodologias inovadoras e recursos diversos. Além disso, destaca-se o relato dos cursistas acerca da atuação nas escolas com o apoio dos professores e das equipes gestoras, e também a valiosa experiência de colocar em prática o conhecimento construído no percurso em turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, promovendo uma formação mais prática, contextualizada e próxima da realidade da sala de aula.

**Palavras-chave:** PRIL, Prática Pedagógica, Ensino, Língua Portuguesa.

## INTRODUÇÃO

A Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) participou do Edital nº 35/2021 do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores escolares do Ministério da Educação (MEC) com o propósito de colocar-se como instituição comprometida e interessada em ofertar vagas nos Cursos de Pedagogia e licenciaturas, contribuindo para a formação inicial de qualidade para futuros professores, estudantes oriundos do Ensino Médio de escolas públicas.

Ao se considerar o Edital, destaca-se, dentro da Portaria (MEC/SEB nº 412/2012) que instrui o Programa, o objetivo que prevê a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos currículos e às matrizes estabelecidas pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de Educação Básica e à BNC-Formação Inicial, bem como incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da Educação Básica, por meio do uso pedagógico das tecnologias, das metodologias ativas, de ensinamentos híbridos e de empreendedorismo.

Nessa perspectiva, a matriz curricular do Curso de Letras contempla a disciplina “Fundamentos e Prática de Ensino de Língua Portuguesa” que visa ao estudo teórico e prático em relação ao desenvolvimento de atividades práticas a partir da análise, problematização e estudo dos pressupostos teóricos que embasam as diretrizes para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, o planejamento desse componente construiu-se na relação teoria e prática.

Assim, este artigo busca descrever o processo de desenvolvimento das atividades relativas à disciplina ofertada à turma de Letras, contemplando os estudos teóricos; o planejamento de oficinas pedagógicas; vivência das mesmas em escolas de anos finais do Ensino Fundamental e apresentação do relatório da prática executada. Em tempo, as oficinas pedagógicas foram realizadas em turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino do Recife - RMER, a partir do planejamento elaborado, no segundo semestre de 2023.

Para a BNCC (2018) o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa deve promover práticas que possam garantir ao aluno a capacidade de reconstruir, refletir e identificar as condições de produção de um texto oral

ou escrito, adequando-os às diversas situações de interação. Logo, o planejamento didático precisa:

- Incorporar ao ensino-aprendizado da língua materna as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais, a fim de saber lidar de forma crítica e responsável com as *fake News*;
- Analisar a língua de maneira contextualizada às práticas sociais, ou seja, a memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação;
- Desenvolver conhecimentos essenciais, as competências e as habilidades linguísticas relacionadas às práticas de oralidade;
- Produzir um texto, ou mesmo a sua leitura, em um ambiente digital, envolvendo sempre a dimensão do hipertexto, que inclui os textos multimodais e os multissemióticos.

Logo, conforme a BNCC (2018), o foco do planejamento do componente está em formar para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa, considerando a semiótica, como a possibilidade de estudo das múltiplas linguagens; os campos de atuação para contextualizar as práticas de linguagem a partir da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, da produção artístico/literária; a gramática compreendida em seu funcionamento a partir do uso; conteúdos que expressem a diversidade cultural do nosso país para a ampliação do repertório dos alunos, a interação com culturas, línguas e usos linguísticos diversos; a leitura crítica e as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais.

A partir desses estudos, os estudantes foram motivados a elaborar, planejar e desenvolver oficinas pedagógicas que contemplassem as orientações propostas pela BNCC para a proposição de atividades a serem realizadas junto às turmas das escolas indicadas da RMER.

## METODOLOGIA

As atividades com os cursistas foram desenvolvidas por meio de estudos, trabalhos e produções em grupos, fortalecendo a socialização de conhecimentos e a integração das pessoas, mobilizando a criatividade. Assim, foram consideradas as referências das produções de Irandé Antunes, Marcuschi e

Bagno, além das Orientações Curriculares, como a BNCC, acerca dos conceitos e possibilidades para o Ensino de Língua Portuguesa.

Após os momentos de estudo e pesquisa referencial, na etapa seguintes, os estudantes, em grupos, passaram a elaborar a proposta de planejamento das oficinas pedagógicas, contemplando gêneros textuais, atividades inovadoras com uso de recursos digitais e produção, a serem aplicadas com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme modelo (ANEXO 1).

Em seguida, as propostas das oficinas foram avaliadas e validadas para serem realizadas, considerando cronograma articulado com as equipes gestoras das escolas e a possibilidade de acompanhamento pelos professores titulares das turmas. Após o desenvolvimento das oficinas, nas escolas, os estudantes elaboraram relatório de execução (ANEXO 2) que foram socializados na sala de aula por todos os grupos, promovendo a socialização das experiências vivenciadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se considerar a afirmação de Candau (2012) de que o planejamento pedagógico indica a intencionalidade da ação docente, as oficinas pedagógicas foram propostas com o objetivo de contribuir para a formação dos futuros docentes, por meio da atuação junto a turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, no processo de formação inicial, torna-se de significativa importância o desenvolvimento de atividades em que os estudantes possam refletir e propor o estudo da língua por meio desses gêneros para atuação na Educação Básica.

É importante ressaltar que o planejamento pautou-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe a ampliação do trabalho com a linguagem por meio dos gêneros textuais, incluindo os digitais, bem como sua relação com os estudos da Semiótica. Logo, todas as propostas apresentaram gêneros textuais atuais que exploram recursos digitais, semióticos e, portanto, textos multimodais.

Foram elaboradas nove (09) oficinas pedagógicas que contemplaram gêneros digitais e outros, como crônicas, contos, cordel, enfim, textos indicados na BNCC como importantes no processo de formação do leitor e o desenvolvimento do letramento, ratificando o que afirma

Marcuschi (2008, p. 56) ao se posicionar em relação ao ensino de língua a partir do que defende Joaquim Fonseca (1984, p. 260 apud MARCUSCHI, 2008, p. 56):

A preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – no que se conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na actuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social.

Dessa forma, o trabalho com os gêneros textuais apresenta-se como o caminho adequado nessa perspectiva, destacando-se como um dos princípios na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) anteriormente, ampliando as questões relativas aos textos multimodais e ao muticulturalismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos referirmos à importância da formação inicial relacionada à prática na Educação Básica, validamos a necessidade de revisão dos cursos de licenciatura de currículos que dialoguem com a prática cotidiana escolar no processo de ensino e de aprendizagem e, especialmente, em Língua Portuguesa, no que se refere ao letramento, conforme um dos objetivos do Edital nº 35 (2021):

Estimular o desenvolvimento e a oferta de novos formatos de curso de formação de professores, visando promover licenciaturas interdisciplinares, em rede e com ênfase na vivência prática na escola básica, buscando preencher as lacunas acadêmicas no que concerne à formação interdisciplinar dos professores da Educação Básica.

Assim, na proposta apresentada aqui, reconhecemos a relevância desse propósito ao acompanharmos as produções e vivências dos estudantes da licenciatura em Letras, nas turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, ao destacarem os desafios de entrar em sala de aula e se relacionarem com os adolescentes/jovens. Durante a apresentação dos relatórios, foram reafirmadas situações de superação do “medo” de estar em atividade com os estudantes; a construção de novas relações com as equipes escolares, professores e estudantes; as avaliações positivas em relação às atividades desenvolvidas.

Enfim, a proposição do desenvolvimento de atividades pedagógicas na prática contribuem para a formação dos graduandos, ratificando o que afirma Freire (1996),

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 24)

Logo, nesse processo dialético e dialógico, o conhecimento de constrói, o futuro profissional se desenvolve, contemplando os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao exercício do seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2015.

BRASIL. MEC. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BRASIL. MEC. **Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares**. EDITAL Nº 31, DE 21 DE junho de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-basica/editais/arquivos/edital-no-35-de-21-de-junho-de-2021-edital-no-35-de-21-de-junho-de-2021-dou-imprensa-nacional.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

## ANEXO 1

### MODELO DE PLANEJAMENTO DA OFICINA PEDAGÓGICA

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS  
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I  
MODELO DE PLANO DE OFICINA PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PORTUGAL

**Título da Oficina:** (Dê um nome descritivo à sua oficina)

**Objetivos:**  
Descreva claramente os objetivos da oficina. O que você espera que os participantes aprendam ou realizem ao final da oficina?

**Público-Alvo:**  
Quem são os participantes da oficina? (ex. professores, alunos, pais)  
Qual é o nível de conhecimento ou experiência esperado dos participantes?

**Duração:**  
Especifique a quantidade de tempo que a oficina levará. Pode ser um dia inteiro, meio período, ou várias sessões ao longo de um período de tempo.

**Materiais e Recursos Necessários:**  
Liste todos os materiais, equipamentos e recursos que serão necessários para a oficina. (ex. livros, materiais impressos, equipamentos audiovisuais, computadores)

**Estrutura da Oficina:**  
Divida a oficina em sessões ou etapas. Descreva o que será abordado em cada sessão.  
Inclua uma breve descrição das atividades a serem realizadas em cada sessão.  
Estabeleça o tempo aproximado a ser gasto em cada atividade.

**Métodos de Ensino:**  
Descreva como você planeja ministrar a oficina. Isso pode incluir palestras, discussões em grupo, atividades práticas, etc.  
Distribua as atividades em momentos pedagógicos: Problematização inicial; Organização do conhecimento; Aplicação do conhecimento.

**Avaliação:**  
Como você planeja avaliar o progresso dos participantes e o sucesso da oficina? (ex. testes, questionários, projetos)

**Recursos Adicionais:**  
Se houver recursos adicionais, como leituras sugeridas ou links úteis, liste-os aqui.

**Cronograma:**  
Crie um cronograma detalhado que inclua datas, horários e locais para todas as sessões da oficina.

**Responsabilidades:**  
Atribua tarefas e responsabilidades a qualquer pessoa envolvida na condução da oficina, como instrutores, facilitadores ou palestrantes convidados.

**Referências**  
Indicação das referências das obras utilizadas para o estudo e planejamento.

## ANEXO 2

### PLANEJAMENTO DE OFICINA PEDAGÓGICA

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS  
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I  
MODELO DE PLANO DE OFICINA PEDAGÓGICA



**Oficina: "A Arte da Imaginação: Escrevendo Contos Fantásticos"**

**Objetivo geral:** Trabalhar a construção e aprendizagem do gênero conto fantástico.

• **Objetivos específicos**

1. Conhecer as características e estrutura narrativa do gênero conto fantástico;
2. Apreciar a leitura de contos fantásticos;
3. Produzir um conto fantástico atentando-se às características do gênero.

**Público-Alvo:**

1. Estudantes do 6º ano do ensino fundamental anos finais

**Duração: 1h40min**

1. 02 aulas

**Materiais e Recursos Necessários:**

1. Materiais impressos, slides, equipamentos audiovisuais (notebook e projetor), folheto com as ilustrações dos contos e roda de conversa.

**Estrutura da Oficina:**

1. Iniciaremos a oficina com a leitura da história de Aladim. (5 minutos)
2. Debate entre alunos e professores sobre o conto lido, por meio de perguntas. (10 minutos)
3. Apresentação do gênero conto (conceito, tipos, estrutura, diferença entre conto e romance, dentre outras temáticas). (30 minutos)
4. Utilização do Kahoot, plataforma de aprendizagem baseada em jogos, para fixar os conteúdos apresentados. (5 minutos)
5. Divisão da turma em 4 a 6 grupos, cada grupo terá um orientador. (5 minutos)



ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS  
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I  
MODELO DE PLANO DE OFICINA PEDAGÓGICA



6. Haverá um sorteio em que os grupos receberão um personagem, como por exemplo: Peter Pan, A Pequena Sereia, Stitch, Homem Aranha, Minions, Malévola, Pernalonga, Coraline, Cosmo e Marceline. Eles terão que escrever um conto de acordo com os personagens, entretanto, a produção do conto não pode seguir fielmente a história original dos personagens. (30 minutos)
7. Por fim, os alunos criarão o "Mural dos Contos" e apresentarão seus textos. (15 minutos)

#### Métodos de Ensino:

1. Discussão em grupo;
2. Atividades práticas;
3. Produção textual;
4. Leitura;
5. Criatividade.

#### Avaliação:

1. O processo de avaliação será feito de diferentes formas. Em um primeiro momento, haverá uma discussão sobre um conto lido (Aladim), a fim de que os estudantes sejam introduzidos acerca do que é um conto. Em seguida, será realizado um Kahoot, após explicação e aprofundamento do gênero trabalhado. Por último, a avaliação se encerrará com uma dinâmica de escrita de um conto, no qual a sala será dividida em grupo, que ficará responsável por desenvolver uma história de acordo com um personagem que será sorteado, para que depois as produções sejam apresentadas e coladas em um cartaz para exposição.

#### Recursos Adicionais:

1. Leitura abordada (conto): Aladim

#### Cronograma:

1. **Data da realização da oficina:** 24 de Novembro de 2023.
2. **Local:** Escola Municipal Reitor João Alfredo.





ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS  
FUNDAMENTOS E PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I  
MODELO DE PLANO DE OFICINA PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE PERNAMBUCO



3. **Horário:** Tarde.

**Responsabilidades:**

1. Cauã Gomes: ler o conto; dividir a turma; explicar a dinâmica; organizar e fazer o sorteio; auxiliar os grupos.
2. Ester Ingrid: ler o conto; conduzir a discussão sobre o conto; utilizar o kahoot para fixar o conteúdo; auxiliar os grupos.
3. Marta Vitória: ler o conto; apresentar o gênero conto e suas características; auxiliar os grupos.
4. Maysa Vasconcelos: ler o conto; apresentar o gênero conto e suas características; auxiliar os grupos.

**Referências**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**

Elementos da narrativa: quais são, características e para que servem?.  
Stoodi, 2021. Disponível em:  
<https://blog.stoodi.com.br/blog/portugues/elementos-da-narrativa/>

Portela, Angela Scheffer. **O Gênero Textual Contos de Fadas como Instrumento de Integração do Aluno de 6º Ano.** Cornélio Procópio. 2013.  
Disponível em:  
[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uenp\\_port\\_pdp\\_angela\\_scheffer\\_portela.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_port_pdp_angela_scheffer_portela.pdf)

Souza, Warley. **Conto fantástico.** Português.  
Disponível em:  
<https://www.portugues.com.br/literatura/o-conto-fantastico-.html>



## ANEXO 3

### RELATOS DE VIVÊNCIA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS



## RELATO DE EXPERIÊNCIA

### Gêneros Digitais e seus tipos: um olhar sobre a importância da tecnologia no ensino e na aprendizagem.

### 3. OBJETIVOS:

- Compreender quais são os gêneros digitais e como eles são usados na comunicação online;
- Conhecer o conceito de gêneros digitais, suas características e sua relevância;
- Identificar os diversos exemplos de gêneros digitais, como memes, vlogs, podcasts, webcomics, entre outros;
- Estimular os alunos a aplicar o conhecimento adquirido na prática, escolhendo e criando projetos em gêneros digitais específicos.

## 6. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS:

- Ressaltamos a importância do entendimento e domínio desses gêneros na sociedade.
- Exploramos a diversidade das formas de comunicação online.
- Apontamos as oportunidades oferecidas pelo ambiente digital.
- Desenvolvimento de habilidades para compreender e para produzir gêneros digitais.

### Assim,

**encorajamos os estudantes a aplicarem o conhecimento adquirido, contribuindo para um uso mais eficaz das tecnologias digitais em suas vidas cotidianas.**

## 5. METODOLOGIA:

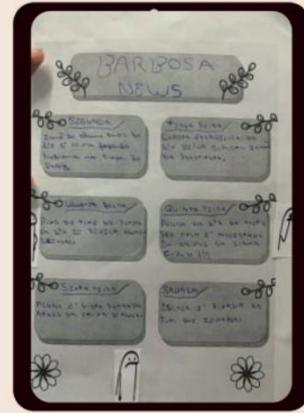
**Aprendizagem Baseada em Projetos:** Os alunos trabalham em projetos práticos que abordam questões do mundo real, aplicando o que aprenderam em sala de aula.

**Aprendizagem Cooperativa:** Os alunos trabalham em grupos, colaborando para alcançar objetivos de aprendizado comuns. Isso promove habilidades sociais e aprendizado mútuo.



## ANEXOS

## RESULTADOS



## MOMENTO DA APLICAÇÃO



## Metodologia

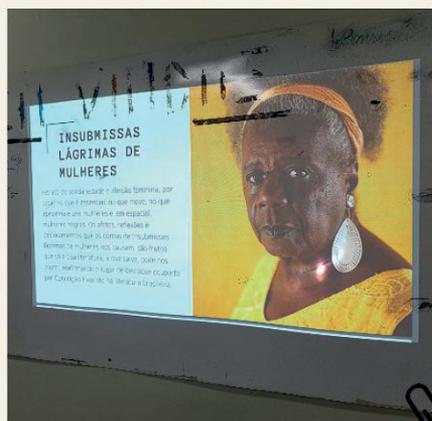
- **Problematização Inicial:** A presença de autoras negras no cenário literário do Brasil e sua importância para aumentar a diversidade de vozes e pontos de vista na literatura.
- **Organização do conhecimento:** Aula expositiva; Apresentação das características do gênero, qual sua estrutura. Como elaborar; apresentação/uso do Roteiro e exemplos
- **Aplicação do conhecimento:** Elaboração do Roteiro em sala e início das gravações.

## Resultados e Considerações Finais

A turma tem um perfil participativo e dinâmico.

Quando o grupo iniciou o projeto, foi levantado um questionamento sobre a visibilidade dos atores negros no mundo cinematográfico. Os alunos conseguiram relacionar o debate com o tema central do projeto, que foi o livro da Conceição Evaristo. Em seguida, foi apresentado o que os alunos deveriam produzir, que seria o relato pessoal. Após isso, foi proposto que os alunos mandassem áudios para o grupo. O intuito era criar um podcast com os relatos pessoais dos alunos. O projeto foi bastante produtivo e os alunos conseguiram captar a mensagem trazida pelo grupo.

## Anexos (Evidências)



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.063

# O ESPAÇO DA ORALIDADE EM CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA

Laís Maria de Brito Lima Penha<sup>1</sup>  
Rosemary Lapa de Oliveira<sup>2</sup>

## RESUMO

Por um longo tempo, pairou a ideia de que estudantes, ao chegarem à escola, já dominavam a oralidade e não era necessário um ensino sistemático dos gêneros orais. Embora, as mudanças nos documentos oficiais tenham contribuído para realocar a oralidade como objeto de estudo escolar, ela ainda ocupa um espaço não privilegiado na escola. Esse cenário contribuiu para a o problema da pesquisa: qual o espaço que a oralidade ocupa nos currículos de Pedagogia? O objetivo geral da pesquisa é: investigar o espaço ocupado pela oralidade nos currículos de Pedagogia nas publicações acadêmicas de 2014 a 2024. A pesquisa utilizou como metodologia a revisão de literatura, a partir de uma busca orientada por palavras-chave. Na busca, foram encontradas 98 produções acadêmicas no Google Acadêmico e 42 no Scielo Brasil, após uma pré-seleção feita a partir do título, resumo e discussão de dados restaram 10. O critério para a última seleção foi a identificação da oralidade como uma abordagem deliberada, quer seja pelo nome do componente ou ementa da disciplina. Dessas, foram selecionadas 4 produções acadêmicas que avaliaram Instituições de Ensino Superior (IES) de Pedagogia, sendo 1 artigo publicado em revista sobre Pernambuco e Paraíba, 2 trabalhos de conclusão de curso (TCC), um de São Paulo e outro do Rio Grande do Sul, 1 dissertação de mestrado do Rio Grande do Norte. Os currículos analisados trazem a oralidade, quando apa-

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC-UNEB). Membro integrante do grupo de pesquisa e estudo em Leitura e Contação de histórias (GPELCH). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. UNEB- Salvador/Bahia/Brasil, laisbpenha@gmail.com

2 Professora Plena, atuando na Graduação e Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB), Líder do grupo de pesquisa e estudo em Leitura e Contação de histórias (GPELCH). UNEB- Salvador/Bahia/Brasil, rloliveira@uneb.br

rece, em disciplinas de aquisição, literatura, fundamentos e em contraponto com a escrita, apenas um dos currículos analisados apresentou oralidade alocada em uma disciplina de prática pedagógica. Nenhum currículo apresentou disciplina voltada exclusivamente para oralidade. Isso evidencia ainda uma lacuna da oralidade como uma modalidade independente da escrita, de relevância na formação docente.

**Palavras-chave:** currículo, oralidade, formação de professores, educação

## INTRODUÇÃO

A oralidade foi preterida, durante por muito tempo, no ambiente escolar por conta de concepções equivocadas a respeito desta modalidade. Por um longo tempo, foi atribuída à oralidade uma ideia de que, diferente da escrita que precisava ser aprendida, os alunos ao chegarem à escola já a dominavam e não era necessário um ensino sistemático dos gêneros orais.

É nesse universo institucional, primordialmente, grafocêntrico, que o advento dos Parâmetros Curriculos Nacionais (Brasil,1998) foi, sem dúvida, um grande divisor de águas na forma como o eixo oralidade passou a adentrar as escolas. A partir desse documento, na teoria, o eixo oralidade ganhou a mesma importância que eixos como leitura e escrita dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, os livros didáticos, norteados pela PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) passam a dedicar um espaço para esse eixo alguns anos depois das proposições dos PCn's. Ademais, a BNCC (Brasil, 2017 p.78) também utiliza a ideia de Eixo e atribui à oralidade características como "compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face."

Apesar das mudanças que ocorreram nas documentações oficiais, como PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil,2017), a oralidade ainda ocupa um espaço não privilegiado dentro dos currículos e planos de aula escolares e universitários, isso é fruto da reprodução cultural da sociedade em que vivemos que em geral, "ignora a fala autônoma e crítica". (Oliveira, 2010, p.61)

Ainda que pareça um cenário desafiador, nos últimos anos a oralidade tem sido tema de inúmeras pesquisas, com recortes diversos, há vários estudos no campo de letras como os de Magalhães (2020), Magalhães, Bueno e Costa-Maciel (2021), o principal foco dos trabalhos que envolvem formação e oralidade concentra-se em a avaliação do livros didáticos e oralidade, experiências didáticas ou cursos de formação. Grupos interinstitucionais, como por exemplo Labor – Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (2021), comandado pela professora Tânia Magalhães tem ganhado força e colaborado na divulgação dessas produções através de repositório.

Em uma dessas produções Magalhães e Lacerda (2019) pesquisaram as "Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes" e observaram através de sua revisão bibliográfica e resultados de pesquisa que há uma ausência de formação específica para a oralidade.

Mesmo que, recorrentemente, nas considerações finais de produções científicas seja apontada que a dificuldade de trabalhar este eixo é fruto de ausência ou insuficiência na formação inicial de docentes, esse não tem sido um campo muito explorado, principalmente no que tange à formação inicial em Pedagogia e oralidade. Além disso, na prática do pedagogo, há uma grande preocupação com a alfabetização e conseqüentemente um foco maior no ensino da leitura e escrita e muitas vezes o eixo da oralidade é utilizado como apenas suporte para atividades voltadas para esse fim. Assim, é a partir dessa lacuna apontada por diferentes pesquisadores, docentes e de minha experiência como aluna e profissional de Letras e

Pedagogia que surge o problema da pesquisa: qual o espaço que a oralidade ocupa nos currículos de Pedagogia?

Como objetivo geral da pesquisa tem-se: investigar nas publicações acadêmicas o espaço ocupado pela oralidade nos currículos de Pedagogia e como objetivo específico: realizar através da revisão sistemática a identificação das disciplinas que possuam relação com o eixo oralidade.

Durante o artigo serão apresentadas alguns teóricos para dialogar com a problemática apresentada, entre as categorias que serão exploradas estão **oralidade e suas concepções** (Marcuschi, 2007; Magalhães, 2019 e Oliveira, 2011), **formação do educador** (Freire, 1987; Tardif, 2002) e **currículo** (Macedo, 2011 e 2018; Pacheco, 2009). O método utilizado é pesquisa de revisão de literatura com consulta no Google Acadêmico e Scielo Brasil.

## ORALIDADE E CONCEPÇÕES

Todos os povos do mundo dispõem de linguagem oral. Esta é uma manifestação humana que adentra as relações sociais. Ou melhor as relações sociais, concretizam-se na e pela corrente linguagem. [...] podemos conceber a oralidade como o primeiro encontro rebuscado com a linguagem, pois em inúmeras culturas a identidade de grupo estava sob a guarda de contadores de história [...] que na prática eram os portadores da memória da comunidade [...] enraizando-se como patrimônio imaterial dessa comunidade. (Estrella e Sousa, 2021 p.01)

É importante a partir do que nos apresenta Estrella e Sousa (2021) observar que existe uma diferença entre fala e oralidade, os autores enfatizam a ideia de que a oralidade é uma prática social. É necessário ter muito claro que a fala e

oralidade não são sinônimos e que a oralidade não é ensinar a falar, já que os alunos quando ingressam no ambiente escolar já verbalizam. Assim, estabelecer essa diferença é a primeira condição necessária para compreender a concepção de oralidade estabelecidas nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Sem dúvida, ao relegar a oralidade a apenas a produção da fala e atribuir valores como não organizada, espontânea e com variabilidade linguística há um desprestígio da oralidade diante da escrita. Isso é fruto de uma cultura grafocêntrica que estabelece uma relação de superioridade e até de maior inteligibilidade para quem domina a escrita. Marcuschi (2007, p.34) derruba essa premissa ao afirmar “ não podemos tomar a ideia de que escrita e inteligência andam juntas. Isso introduz o preconceito e certas concepções errôneas da própria escrita” . Vale ressaltar que esse prestígio social que sobrepõe a escrita à oralidade tem um caráter mais ideológico, político e de forma de exclusão social do que fundado em valores intrínsecos à parâmetros linguísticos. (Marcuschi,2007)

Assim, neste longo percurso em que a oralidade tenta recobrar e reafirmar seu espaço, foram apresentadas diversas concepções de oralidade, mas sem dúvida os estudos que contribuíram para a desmistificação da ideia de dicotomia entre oralidade e escrita ganharam bastante força e contribui para mudanças nos documentos oficiais. As produções das últimas décadas já partem desse pressuposto , inspirado em Marcuschi, de que oralidade e escrita são um continuum, o qual não elimina as especificidades de cada modalidade.

Essa nova concepção que é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a oralidade adquire um status de características próprias de trabalho e não apenas a ideia de um trabalho que serve para verbalizar /oralizar a escrita. Nonato, (2019, p.55) salienta que “ a oralidade vai adquirindo um estatuto autônomo com relação aos outros componentes curriculares, o que exige uma proposição de um conjunto de objetos de ensino ou conteúdos e de métodos de ensino a ela concernentes”. Assim, é necessário um ensino sistemático e focado nas especificidades dessa modalidade.

Os documentos oficiais como PCN (Brasil, 1997) e Base Nacional Curricular Comum - BNCC ( Brasil, 2017) tratam de um elemento importante dentro do ensino de oralidade, a escuta. O PCN aponta que “ a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.” (p.25) . Assim no processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;

reconheça a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);

utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;

amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (p.49)

Já a BNCC (2018, p.79) orienta no tocante à escuta

proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.

Oliveira (2010) aponta a importância do turno da fala como uma habilidade essencial na formação do falante/ouvinte, já que é uma condição valiosa para a interação comunicativa, embora não seja discutido esse tema nos PCN's, porém a BNCC já considera essa uma habilidade importante e a incorpora aos seus documentos dentro das habilidades esperadas no Ensino Fundamental.

Apesar dessas concepções, ainda há uma divergência na forma como esse eixo aparece nos livros didáticos e na prática de docentes. O PNLD (Programa Nacional do Livro e Material Didático) é um programa do MEC que avalia e distribui os livros didáticos. Os livros aprovados pelo PNLD são frequentemente alvo de estudos por serem o orientador do trabalho de docentes em sala de aula. Desse modo, esses estudos apresentam um panorama de como os eixos são trabalhados dentro desses materiais. Em relação ao eixo oralidade, há uma profusão de artigos dentro dessa temática, Magalhães (2007) enfatiza que há um descompasso entre as exigências dos PCN's e o Guia PNLD/2005, pois a própria concepção do Guia considera também atividades de oralidade a oralização, sem sistematização e foco na maior parte em situações espontâneas de interação. O grande impacto dessa concepção é que dificulta "o entendimento do professor quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas à oralidade" (p.10).

Mesmo quase 20 anos depois, Mendes et al (2023) ao analisar livros aprovados pelo PNLD/2019 constata que "o foco da maioria das atividades ainda é

a fala informal e as situações de conversação, pois poucas foram as atividades que propuseram o oral formal e público como objeto de ensino para as crianças dos anos iniciais.” (p.32). O que não difere das observações de Oliveira (2010) que adverte que as abordagens dos livros didáticos se fundamentam primordialmente em sessões com questões norteadoras como “em sua opinião”, “agora é a sua vez”, “converse com os colegas e a professora” e no máximo um espaço para tirar dúvidas e fazer uma aula dialogada.

Logo, não é surpresa quando várias pesquisas sobre concepção de oralidade com professores apresentem associação entre oralidade, informalidade e erro, a concepção de ensino de oralidade como conversação livre, discussão sobre os textos escritos) e oralização da escrita. (Magalhães e Lacerda, 2019). Não obstante, Magalhães e Lacerda (2019) já vislumbram uma mudança nas concepções de docentes, quando eles citam gêneros orais que já fazem parte de sua prática, como entrevista, seminários, debates e outros.

Há um reconhecimento de que é necessário um trabalho de formação inicial com docentes e uma reformulação nos materiais didáticos utilizados. A BNCC, inclusive sugere o trabalho com uma variação de gêneros orais e alguns que se aproximam mais da prática social de estudantes, como Vlogs e podcasts., mas isso exige que docente esteja atento para esses novos gêneros e que a sua prática esteja voltada para o seu constante aprimoramento e conectada com o dinamismo das práticas sociais.

## CURRÍCULO

O curso de Pedagogia não nasce com a estrutura vigente, passa por intensas transformações e essa estrutura é delineada diante de fatos históricos, documentos oficiais e mudanças e percepções a respeito do currículo. Sokolowski (2013), apresenta uma linha do tempo em seu artigo a respeito da história da Pedagogia no Brasil. O curso nasce em 1930, com a formação de bacharel ou técnico em educação ou especialista em educação. As mudanças mais substanciais na estrutura do curso ocorreram entre final de 1960 e 1970, já que no país era vigente uma educação para um modelo educacional tecnicista.

Mas, a grande virada foram, sem dúvida os anos 80 em que há uma mudança de paradigma no curso e a busca por uma formação de uma identidade, surgem a CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores), que mais tarde na década de 90 dará origem a

ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação). Há então, nesse período, um entendimento por essa comissão a Pedagogia como um curso de licenciatura e espaço mais voltado para a formação do educador. Os anos 90 e sua intensa globalização, traz novos ares para a educação e impacta profundamente o curso de Pedagogia. É nesse ínterim que são implantadas políticas no campo educacional e uma das mais relevante é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/94).

Outro dispositivo legal importante, citado Sokolowski (2013), nessa construção do curso referido são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Assim, na DCN, a partir da resolução CNE CP no 1 de 15 de maio de 2006 e nela definiu-se o papel do profissional pedagogo.

No art. 2º da DCN (Brasil, 2006) há uma definição da formação para o exercício da docência por esse profissional:

para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

É a partir de todo esse percurso que é necessário compreender que as concepções de currículo também mudaram. Contextualizando o termo currículo, ele tem origem latina e vem da palavra *scurrere* e refere-se a curso, a carreira a um percurso que deve ser realizado (Zotti, 2004). Em geral, há um senso comum no Brasil, que já vem sendo desconstruído, de que essa é uma palavra associada à organização de disciplinas, mas com as teorias de currículo ampliou-se essa ideia simplista e reducionista.

Embora, a concepção de currículo atual perpassa por outras bases que serão mencionadas a posteriori, é válido ressaltar que ele surge como uma proposta "normatizadora/ orientadora à escola data desde o início da industrialização e atrelada aos interesses da classe dominante sobre o proletariado, o qual precisava aprender somente o mínimo necessário para a realização de suas funções" (Pereira et al, 2021, p.03). Ademais, há uma ideia desse currículo para além da instrução e transmissão formal, há uma perspectiva de uma representação de uma educação nacional "e à formação de uma política do cuidado [...] que acaba instituindo uma homogeneidade funcional das aprendizagens. (Pacheco, 2009, p. 390 e 391).

É importante compreender que as diferentes visões que foram utilizadas para conceituar ou pensar currículos tem relação com a forma que essa realidade é compreendida. Pensando sob essa perspectiva, três grandes grupos são bem demarcados dentro da teoria dos currículos são eles: tradicionais, críticas e pós-críticas. Em linhas gerais como características principais tem-se a tradicional tem seu foco na aprendizagem, metodologia, didática, objetivos e eficiência, a crítica introduz aspectos como ideologia que há por trás das escolhas, o currículo oculto, o foco nas lutas de classes, emancipações e libertações e a pós-crítica que introduz aspectos de identidade, alteridade, subjetividade, representação, poder e discurso. A partir dessas concepções que norteiam a teoria é que será pensada a educação e forma de conceber currículo de formas distintas (Silva, 2005).

Na década de 80 e 90 há uma profusão de novos olhares para esse currículo que parecia tão único e estático. As perspectivas das décadas anteriores, engessavam os currículos e apagavam os atores que estão inscritos nesse processo, desse modo “não havendo o interesse em desenvolver o pensamento crítico e consciente desses sujeitos.” (Pereira et al, 2021, p.03). Autores como Paulo Freire (1987) com a sua teoria crítica, Saviani com sua “teoria do currículo histórico-crítico” entre outros estudiosos contribuíram para novas formas de se pensar currículo.

A partir disso, Macedo (2018) alerta que não é um simples documento de escolhas aleatórias, mas, sim, que o currículo é algo forjado em um espaço de disputas políticas, julgamentos morais e historicamente excludentes e aponta que o currículo deve ser percebido como um “instituinte da formação e proporcionar processos de reflexão, focado na qualidade da formação como experiência institucionalizada.” (p. 205). É necessário que haja então uma ação efetiva de criação de currículos que sejam “pertinentes e relevantes” como cita Macedo (2018 p.193), urge pôr em evidência o ator social dentro desse contexto. É a partir dessa concepção que o autor, em 2011, apresenta a concepção de atos de currículo como um movimento curricular amplificado, que requisita uma maior participação dos atores que constroem, vivem e significam esse currículo.

**A partir dessa ótica, nasce o conceito de um currículo multirreferencial que:**

direciona-se para o trabalho requerido com a heterogeneidade dos *atos de currículo*, acreditando que daí nasce uma formação pautada no pluralismo comprometido intercriticamente com o saber eleito como formativo e socialmente referenciado. Trata-se

de um currículo como um sistema de acolhida, um sistema aberto.  
(Macedo, 2018, p. 201)

Apesar de vários avanços e a apresentação de novas possibilidades de currículo, ainda há grandes desafios a serem superados na construção desse instrumento formativo. Luna, 2017, alerta que a didática da oralidade ainda é um deles. Há uma impregnação ideológica curricular de que a oralidade deve ocupar um espaço menor nas seleções de saberes formativos ou que seja diluído entre disciplinas ou que o seu estudo ocupe apenas espaços de transversalidade dentro dos conteúdos. Esse espaço destinado ao eixo oralidade, muitas vezes dificulta a construção de conceitos sólidos compartilhados entre esses atores sociais em formação e especialmente interpõe uma dificuldade na prática da oralidade. Por fim, esse pequeno espaço ocupado ou a ausência nos currículos acaba contribuindo para a confusão entre oralidade e oralização ou a prática de aulas dialogadas apenas, como relatada em inúmeras produções científicas.

## FORMAÇÃO INICIAL

Os currículos da formação inicial, em geral, são norteadores das questões ideológicas do curso. Nesse processo de repensar os currículos e de contextualizá-los diante dos seus atores e ações, segundo Almeida e Biajone, (2007, p. 290-291) há uma

reformulação dos cursos de formação em relação ao modelo de racionalidade técnica, que definem um determinado perfil de educador, bem como suas competências para ensinar. [...] A teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e técnicas científicas.

Assim, compreende-se a partir de inúmeros autores que formação inicial não é encerrada apenas nas escolhas curriculares, mas é um processo de construção. A partir dessas novas concepções de currículo compreende-se que é necessário ouvir as demandas desses partícipes na reconfiguração dos modelos vigentes na área de educação, em especial Pedagogia.

Autores como Libâneo e Pimenta (1999) e Tardif (2002) apontam para particularidades relevantes sobre a temática. Libâneo (2004, p.237) aponta que “a formação inicial se refere ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos des-

tinados à formação profissional, completados por estágios”. Já Tardif (2002, p. 288) a apresenta como um espaço para que os futuros professores se habituem a sua prática profissional e também um percurso que necessita de um ato reflexivo, que corrobora a ideia de Perrenoud (2002) que afirma que a dimensão reflexiva precisa ser uma norteadora do processo de formação desde o seu percurso inicial.

Além disso, Libâneo e Pimenta, (1999, p. 267) abordam a relação entre a formação inicial e as seleções curriculares

A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional.

Assim, na formação formal essas escolhas delineiam o caminho inicial, mas não como um caminho único e estanque do profissional. Mas, mesmo diante de tantas produções acadêmicas e científicas e que apresentam caminhos para a superação do modelo de racionalidade técnica, os documentos norteadores do curso de Pedagogia - as DCN's mantêm perspectivas neoliberalistas e pós-modernistas na formação de educadores (Almeida e Biajone, 2007). Isso pode ser observado no art. 8º do DCN (Brasil, 2006)

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação.

Tardif (2002) irá contrapor essa visão ao tratar a atividade desses profissionais como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes. Há uma reformulação na ideia de separação da prática e teoria, pois o aluno na construção do seu caminho de docente não é um ser sem experiências e saberes, desse modo práticas formativas que superem o modelo de

racionalidade técnica são necessárias e urgentes. Outro ponto apresentado pelo autor entre a conversa dos currículos e formação inicial é que a lógica disciplinar valoriza mais a racionalidade técnica e não a realidade do trabalho de docentes. É relevante que os espaços formativos sejam ambientes, não somente das teorias, mas também de uma produção prática preocupada com a valorização dos saberes prévios (Garcia, 1999;Tardif, 2002) e articulação entre os saberes técnicos com a prática em toda sua heterogeneidade .

## METODOLOGIA

Foram realizados processos de levantamento bibliográfico a partir de uma busca orientada por palavras-chave selecionadas, sendo elas: oralidade práticas de oralidade, currículo de Pedagogia, formação do professor ou formação do educador.

As plataformas utilizadas para esse levantamento foram o Google Acadêmico e Scielo Brasil. Após esse procedimento, foi realizada a filtragem dos sites de busca com dois critérios: publicação entre o período de 2012 a 2023 e idioma português.

A partir dessa busca obtive 98 produções acadêmicas no Google Acadêmico e 42 no Scielo Brasil, após uma pré-seleção prévia feita a partir do título restaram 10 no total. Desses 10 artigos, após a leitura dos resumos e os dados apresentados nas discussões foram pré-selecionados apenas 4 produções acadêmicas, sendo 1 artigo publicado em revista, 2 trabalhos de conclusão de curso (TCC), 1 dissertação de mestrado e 1 dissertação de doutorado.

**Quadro 1-** Produções acadêmicas referentes à oralidade nos currículos de Pedagogia

Tipo de produção acadêmica	Autor	Título	Ano
TCC	Manuelle de Toledo Silva	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO	2018
TCC	Ivana Almeida Serpa	PROFESSOR,ESPECIALISTA OU GENERALISTA: qual pedagogo constituído nas matrizes curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia da UERGS?	2020

Tipo de produção acadêmica	Autor	Título	Ano
Dissertação de mestrado	Maria de Fátima Moura Silva	LINGUAGEM COMO OBJETO DE FORMAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS PPP DAS IES PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO NORTE	2020
Artigo	Roziane Marinho Ribeiro e Ewerton Ávila dos Anjos Luna	O ESPAÇO DE OCUPAÇÃO DO ENSINO DA ORALIDADE NO TERRITÓRIO CURRICULAR DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA	2022

**Fonte:** autora.

O critério de seleção se deu pelos resumos e a apresentação de componentes curriculares dos referidos cursos de Pedagogia com ou sem a descrição das ementas das disciplinas. A maior dificuldade na seleção foi encontrar a oralidade relacionada aos currículos universitários de Pedagogia, pois muitas produções versavam sobre oralidade nos currículos escolares, formação continuada ou propostas didáticas com oralidade para o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Embora, o TCC de Silva (2018) foque no currículo do professor alfabetizador, a autora apresenta toda a grade curricular analisada o que oferece subsídios para observar ou não a presença de disciplinas voltadas para a temática estudada nesse artigo. A partir desse contexto é que se justifica a pré-seleção dessas produções científica.

Após a escolha dos textos, foi feita a leitura e seleção dos dados relevantes para a análise da pesquisa. As análises dos artigos foram feitas pelo critério de identificação da oralidade como uma abordagem deliberada, quer seja pelo nome do componente ou ementa da disciplina. Foram aceitas como marca explícita as palavras: oral, oralidade, fala, língua falada. Optou-se por eliminar dos resultados abordagens implícitas, pois não haveria como determinar se de fato a oralidade foi um elemento passível de ensino. Nos trabalhos que apresentaram ementas apenas a parte referente à oralidade será selecionada como dado. Os dados foram discutidos em ordem temporal.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pré-seleção e por ordem temporal o primeiro objeto de análise foi o TCC de Silva (2018). A autora analisou os currículos de 3 universidades paulistas, Unesp, USP e Unicamp, sendo que a Unicamp por apresentar Pedagogia

apenas no campus de Campinas não precisou fazer uma pré-seleção. Para decidir o campus da Unesp e USP, o critério foi o curso mais disputado no vestibular ano de 2018. Desse modo, os currículos analisados foram:

Unicamp- Campinas, Unesp-Bauru e USP- Ribeirão Preto. Apesar do TCC ter o foco em disciplinas voltadas para alfabetização e letramento, a autora apresentou todas as disciplinas do curso, assim foi possível ter uma ideia geral do curso. Dos três cursos analisados, o único que apresentou uma disciplina de abordagem explícita foi o da Unesp-Bauru.

**Quadro 2-** Disciplinas com abordagem explícita do eixo oralidade nas universidades de São Paulo

Universidade	Componente Curricular	Carga horária	Ementa
Unicamp-Campinas	-	-	-
Unesp-Bauru	Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil	60	Estudo das bases teóricas do desenvolvimento da fala, da escrita, do pensamento simbólico e do signo na idade de zero a cinco anos e suas correlações à mudança do campo psicológico da criança” [...] criar situações de ensino que levem as crianças a utilizar a fala para resolver problemas práticos, de modo a ampliar as funções emocionais e comunicativas da fala pelo acréscimo da função planejadora por meio do uso de materiais pedagógicos na execução de tarefas como instrumentos auxiliares para desenvolver a linguagem oral e construir um quadro de compreensão sobre os diferentes tipos de linguagem usados por essas crianças (vocalização rítmica, linguagem gestual, corporal etc.), o processo de aprendizagem da fala, o desenvolvimento da fala e o uso de instrumentos; Linguagem e pensamento: generalização e abstração; Contribuição dos jogos e brincadeiras como atividade dominante para o desenvolvimento da linguagem oral e formas estruturais e funcionais de interlocução oral e escrita
USP-Ribeirão Preto			

**Fonte:** Dados selecionados de Silva (2018)

A partir desses dados, observa-se que a oralidade não é uma prioridade nas escolhas de currículos dos cursos, apesar da Unesp- Bauru abordar a temática oralidade e haver um foco em outros elementos desse eixo como o ritmo, gestos e expressão corporal e criação de situações de fala em resolução de problemas,

observa-se que há uma preocupação em sempre estabelecer uma correlação com a linguagem escrita. A própria escolha do nome da disciplina já demonstra que será construído um entrelaçamento entre as duas expressões, mas não fica claro de que forma se dará essa relação se de oposição ou continuum como preconizado por Marcuschi (2007) e Brasil (1998). Além disso, pelas escolhas da bibliografia recomendada o principal foco é a aquisição dessa linguagem oral, há diversos autores voltados para a área de psicolinguística, como Vygotsky, por exemplo.

Outro ponto relevante é a ausência de disciplinas que tragam essa abordagem da oralidade de forma explícita em disciplinas com foco em Ensino Fundamental Anos Iniciais I e Educação para Jovens e Adultos (EJA), circunscrevendo a preocupação com a oralidade apenas à Educação Infantil.

No TCC de Serpa (2020), o objetivo geral foi analisar os currículos de Licenciatura em Pedagogia, dos anos de 2004, 2008 e 2014 na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e a partir desse contexto observar mudanças estruturais. Este estudo possui um diferencial, pois apresenta a grade curricular em uma linha do tempo.

**Quadro 3** - Disciplinas com abordagem explícita do eixo oralidade na UERG nos anos 2004, 2008 e 2014

Ano	Componente Curricular	Carga horária	Ementa
2004	-	-	-
2008	-	-	-
2014	Linguagem, oralidade e cultura escrita na Educação Infantil	30 h	Não apresentou a ementa

**Fonte:** Dados selecionados Serpa (2020)

Uma observação que a autora faz é a de compreender que estes currículos estão circunscritos a um contexto histórico e precisam ser compreendidos dentro dessa perspectiva. Serpa (2020) atribui a mudança curricular e o acréscimo específico dessa disciplina à força dos documentos oficiais como a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispôs sobre a formação dos profissionais da educação.

Assim, a partir dessas novas perspectivas para a Educação Infantil a universidade repensou o espaço da discussão sobre linguagem nessa etapa escolar. Um ponto negativo do trabalho é que as ementas não foram anexadas, como nos outros trabalhos, então disciplinas como as de literatura ou ensino de língua materna que poderiam apresentar o conteúdo oralidade na ementa não podem ser analisadas, desse modo só é possível selecionar esta disciplina. Ao visitar o site atual da universidade, ano 2023, é possível ter acesso às ementas, entretanto apenas do currículo novo que foi publicado depois da pesquisa de Serpa (2020).

A disciplina selecionada foi retirada da grade e substituída por “aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita” com uma carga horária de 60 h, que na ementa aborda questões de alfabetização, porém em relação à oralidade apresenta esse foco : teorias de aquisição e desenvolvimento das linguagens oral e escrita. Linguagem, língua e fala. Situações e interlocutores nas linguagens oral e escrita. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores. Observa-se que não difere muito das seleções feitas pelo currículo da Unesp-Bauru.

Seguindo a cronologia das publicações a autora Silva (2020) teve como foco analisar a linguagem enquanto objeto de formação nos Projetos Político-pedagógicos de Curso (PPPC) de pedagogia das instituições de ensino superior (IES) públicas do Rio Grande do Norte (RN), as instituições investigadas foram: UFRN, UFERSA, UERN e IFESP. Assim, como os outros trabalhos a autora fez uma análise de documentos de 2012 a 2019 dessas instituições.

Nessa dissertação é possível encontrar o componente oralidade em diversas disciplinas que não trazem o nome oral/oralidade/fala de forma explícita no texto, mas dentro das ementas das disciplinas

**Quadro 4** - Disciplinas com abordagem explícita do eixo oralidade nas universidades do Rio Grande do Norte no período de 2012 a 2019

Universidade	Componente Curricular	Carga horária	Ementa
UFRN-Campus Central	Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem	52	Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem - papel do meio social; aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral, escrita e corporal na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
	Alfabetização e Letramento II teoria e prática da literatura I	60	Aprendizagens básicas à apropriação da língua escrita ; reflexão sobre a língua e oralidade. Conceito de Literatura infantil. Literatura e Educação. Oralidade e Escrita.

Universidade	Componente Curricular	Carga horária	Ementa
UFERSA	Práticas pedagógicas integrativas V	60	A oralidade pela leitura de textos não-verbais. O professor nesta perspectiva é orientado a trabalhar com as diferentes linguagens na resolução de problemas.
	Literatura e educação	60	Literatura e tradição oral: a arte de contar histórias.
	Leitura e produção de texto	60	Conceitos de fala e escrita. A língua escrita e língua falada. Gêneros textuais.
	Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de português	60	Interação verbal - o discurso pedagógico em relação a outras práticas discursivas. Variação e diversidade do português do Brasil: estratégias de ensino voltadas para essas diferenças.
UERN-Mossoró	Ensino de língua portuguesa	60	Concepções de linguagem e língua. O ensino da língua materna: organiza as discussões a respeito dos principais aspectos do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais principalmente nos processos de oralidade, leitura e produção de textos escritos e análise linguística.
	Teorias linguísticas e alfabetização	60	Relação entre oralidade e escrita
	Estudos acadêmicos introdutórios II	15	Compreensão do processo educativo, através de fontes literárias diversas (nas pessoas, na linguagem cinematográfica, na fotografia, na pintura, na escultura, na arquitetura, no cordel, na música, dentre outras). Na dinâmica de trabalho enfatiza como instrumento metodológico o exercício de leitura e expressão oral e corporal das diversas linguagens trabalhadas. Tem a intencionalidade de formar o pedagogo para o trabalho com as diferentes linguagens, para além linguagem escrita
IFESP	Tópicos Linguísticos.	40	Língua falada e língua escrita Introdução aos estudos linguísticos; variação linguística.

**Fonte:** Dados selecionados de Silva (2020)

O PPPC da UFERSA é mais voltado para um perfil de educação de jovens e adultos EJA e isso pode ser explicado pelo contexto histórico e localizado no município de Angicos, palco de uma conhecida experiência de Paulo Freire e que serviu de projeto piloto para o Programa Nacional de Alfabetização difundido por esse educador. Muitas disciplinas do PPPC da UFERSA são voltadas para o EJA e tem concepções Freirianias, são elas: concepção Freireana de

educação; fundamentos históricos e materiais da produção da existência de homens e mulheres do semiárido brasileiro; avaliação de sistemas educacionais, legislação políticas diretrizes para a EJA, Processos de aquisição da matemática em EJA, Desenvolvimento cognitivo e aquisição da leitura e da escrita em EJA. Assim, essa é uma universidade em que as disciplinas de oralidade tem o propósito de atender essa demanda voltada para o EJA. Isso, pode ser observado pela maior quantidade de disciplinas em relação as outras universidades estudadas e através das ementas das disciplinas da UFERSA que abordam oralidade de uma forma distinta das ementas das outras universidades apresentadas nesse estudo, como por exemplo na ementa da disciplina literatura e educação que dá ênfase à tradição oral e a contação de histórias.

Os autores Marinho Ribeiro e Luna (2022) investigaram os Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das universidades localizadas em dois estados Paraíba e Pernambuco. Os dados são apresentados como PPC1 curso da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), publicado em 2009; o PPC2 é da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), publicado em 2006; o PPC3 é da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e foi publicado em 2018; o PPC4, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é de 2007. (Marinho Ribeiro e Luna, 2022, p.102).

O PPC1 é do curso da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), publicado em 2009; o PPC2 é da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), publicado em 2006; o PPC3 é da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e foi publicado em 2018; o PPC4, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é de 2007.

**Quadro 5-** Disciplinas com abordagem explícita do eixo oralidade na UFCG (2009), UFPB (2006), UFRPE (2018) E UFPE (2007).

PPC	Componente Curricular	Ementa
PPC1	Fundamentos Linguísticos	A relação entre oralidade e escrita.
	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	Aquisição da linguagem oral.
	Literatura Infantil	A oralidade e os recursos icônicos

PPC	Componente Curricular	Ementa
PPC2	Linguagem e interação	Desenvolvimento de habilidades para a compreensão e a produção textual oral e escrita.
	Ensino de Português	O desenvolvimento da competência comunicativa nas modalidades oral e escrita e nos diversos gêneros discursivos, no repertório de crianças, jovens e adultos. A escrita e a fala como produção social.
PPC3	Fundamentos da Língua Portuguesa	Oralidade e Letramento.
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa	Linguagem oral na escola.
	Fonologia e Ensino	Estudo de processos morfofonológicos e sintáticos com ênfase na realidade da escrita e da oralidade de alunos do Ensino Fundamental. Subsídios teóricos para explicar processos morfofonológicos e sintáticos que envolvam os usos linguísticos nas modalidades falada e escrita
PPC4	Fundamentos do ensino da Língua Portuguesa I	Currículo e ensino da Língua Portuguesa e a organização dos eixos de ensino; relações entre oralidade, letramento e alfabetização na sociedade e na escola; o ensino da linguagem oral na escola, suas relações com a questão da participação do aluno nos grupos sociais e suas implicações sobre as relações nas diferentes instituições.

**Fonte:** Adaptado de Marinho Ribeiro e Luna (2022, p.103)

Diante dos dados de ementas de currículos ou dos PPPC ou PPC das universidades observa-se que mesmo sendo de regiões diferentes a oralidade na maior parte das ementas apresenta uma relação direta com a língua escrita, sempre como um aspecto de dicotomia entre as modalidades, uma abordagem da oralidade em um viés psicolinguístico ou nas disciplinas de literatura. Embora o estudo de Magalhães e Lacerda (2019) não seja focado na formação de pedagogos e sim na licenciatura de letras, as reflexões desse estudo corroboram os achados nesta revisão ao afirmar que é necessário uma formação inicial e continuada focada em situações de uso, de reflexão da oralidade e não apenas um ensino teórico sobre oralidade ou como contraposição à escrita. Oliveira (2010) apresenta que mesmo diante de uma sociedade grafocêntrica, estamos imersos em novas práticas sociais em que oralidade é o centro e isso exige um domínio maior dessa modalidade e que há uma necessidade de investimento, também, no falar e ouvir e não apenas no escrever e ler. É necessário que as escolhas dos currículos de formação inicial, em especial, acompanhem as mudanças das demandas sociais e que não apenas privilegiem um eixo em detrimento de outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhum currículo apresentou disciplina voltada exclusivamente para oralidade, isso demonstra uma lacuna na compreensão da oralidade como um eixo autônomo e relevante na formação dos pedagogos, o que evidencia uma dificuldade dos currículos em compreenderem a oralidade como uma modalidade independente da escrita.

Há uma necessidade de que as universidades revisitem seus currículos e os adequem às demandas sociais e curriculares das escolas, pois para que haja um alinhamento entre o que a BNCC exige dos docentes como prática pedagógica é essencial que haja, também, uma formação inicial adequada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/#> Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/BNCC.pdf>. Acesso em: 12 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006.

ESTRELLA, Mônica Duarte Silva; SOUSA, Rafael Rossi de. Oralidade e alfabetização: implicações dos gêneros orais para o ensino e a aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 24, 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/oralidade-e-alfabetizacao-implicacoes-dos-generos-orais-para-o-ensino-e-a-aprendizagem> Acesso em: 10 de jun.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos ; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. XX, n. 69, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola– Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. O espaço da oralidade em planos de ensino da licenciatura em letras. **Letras**, [S. l.], p. 301–320, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39355>. Acesso em: 17 jun. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 190-212, jan./mar. 2018. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 jun 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato**. Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011

MAGALHÃES, Tânia. Guedes.; LACERDA, Adriana Paiva de Oliveira Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019004, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: 20 maio 2024.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Concepção de oralidade: a teoria nos PCN no PNLD x a prática nos livros didáticos. Tese (Doutorado em Letras) -Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). **Fala e escrita**. 1. ed. 1. reimpr. Brasília: MEC/SESU, 2007.

MARINHO RIBEIRO, Roziane; LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. O Espaço de Ocupação do Ensino da Oralidade no Território Curricular Da Formação em Pedagogia. **Revista de Letras**, [S. l.], v. 2, n. 41, 2022. DOI: 10.36517/revle-

tras.41.2.6. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81558>. Acesso em: 27 out. 2024.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. A oralidade na escola: seria uma solução se não fosse um problema. **Revista FACED**, Salvador, v. 17, p. 61-69, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://revistas.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/4653>. Acesso em: 12 de jun.2024

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 35-60, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/cp/article/view/48277>. Acesso em:12 de jun.2024

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SERPA, Ivana Almeida. **Professor, especialista ou generalista: qual pedagogo é constituído nas matrizes curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia da UERGS? 2020**. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Alegrete, 2020.

SILVA, Manuelle de Toledo. *A formação do professor alfabetizador: análise dos currículos dos cursos de pedagogia de universidades públicas no Estado de São Paulo*. 2018. 100 p. Trabalho de Conclusão de Curso — [s.n.], Campinas, SP, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1635659>. Acesso em: 17 maio 2024.

SILVA, Maria de Fátima Moura. A linguagem como objeto de formação nos currículos dos cursos de pedagogia: análise dos PPPC das IES públicas do Rio Grande do Norte. 2020. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do Curso de Pedagogia no Brasil. *Comunicações*, v. 20, p. 81-97, 30 jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110>. Acesso em: 08 de jun.de 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZOTTI, S. A. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, Editora Plano, 2004.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.064

# A PESQUISA COLABORATIVA EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DA ARTE

Rhebecca Samilly Tinoco Barreto<sup>1</sup>  
Igor Oliveira de Albuquerque<sup>2</sup>  
Cynara Teixeira Ribeiro<sup>3</sup>

## RESUMO

A Psicologia Educacional é uma área de conhecimento reconhecida como basilar para a formação e atuação docente. Considerando a importância dos conhecimentos psicológicos para o processo educacional, a Psicologia Educacional tem subsidiado diversas pesquisas com professores da Educação Básica. Contudo, a literatura aponta a recorrência de investigações de caráter teórico e escassez de pesquisas de cunho colaborativo, além da cisão entre teoria e prática, sendo essa uma problemática historicamente conhecida no âmbito da ciência psicológica. Diante disso, o presente estudo objetiva analisar o estado da arte da pesquisa colaborativa no campo da Psicologia Educacional e suas contribuições para a formação docente. Para tanto, fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, em especial nas contribuições de Vigotski, compreendendo o ser humano como sujeito complexo, cujo processo de formação está intrinsecamente relacionado às relações que estabelece com seu meio histórico e sociocultural. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa bibliográfica no Google Acadêmico, considerando os descritores “Psicologia Educacional”, “formação docente” e “pesquisa colaborativa”, estabe-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFRN, Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [barretosamilly3@gmail.com](mailto:barretosamilly3@gmail.com);

2 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [igorlbq8@gmail.com](mailto:igorlbq8@gmail.com);

3 Professora orientadora: doutora e mestre em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [cynara\\_ribeiro@yahoo.com.br](mailto:cynara_ribeiro@yahoo.com.br).

lecendo o recorte temporal de 2013 a 2023. Inicialmente, foi possível encontrar um total de 106 resultados. Porém, apenas sete foram selecionados por revelaram correlação com a temática proposta. Os resultados indicam que a pesquisa colaborativa no âmbito da Psicologia Educacional é compreendida como uma ferramenta que oportuniza uma formação coletiva e dialógica, através de relações horizontais, favorecendo a ressignificação das concepções e práticas docentes através de um processo reflexivo. Concluímos que, embora a pesquisa colaborativa possua potencialidades emancipatórias, ainda são poucas as pesquisas que utilizam essa metodologia, especificamente na área da Psicologia Educacional, evidenciando a necessidade de mais investigações dessa natureza.

**Palavras-chave:** Psicologia Educacional, Formação docente, Pesquisa colaborativa.

## INTRODUÇÃO

No âmbito da educação, a pesquisa colaborativa é considerada uma atividade que une, ao mesmo tempo, processos de coprodução de saberes e de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, ocorrendo a partir de interações entre pesquisadores e professores, objetivando a transformação de uma dada realidade educativa (Ibiapina, 2008). A dimensão colaborativa se materializa na oportunidade de docentes participarem como co-construtores das investigações relativas às suas atuações profissionais, sem a exigência de que assumam tarefas formais do processo da pesquisa com a mesma função do pesquisador (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2008).

Essa metodologia exige do pesquisador a mobilização de elementos tanto do mundo da pesquisa quanto da prática docente, objetivando que os conhecimentos a serem construídos no percurso da investigação sejam provenientes de uma aproximação e mediação entre os universos teóricos e práticos, entre as culturas de pesquisa e da prática docente (Desgagné, 2007).

Por sua vez, a Psicologia Educacional consiste em uma área do conhecimento científico reconhecida como imprescindível para a formação de professores, integrando um grupo de disciplinas classificadas, por alguns autores, de fundamentos da educação por oferecerem subsídios teóricos-metodológicos basilares para a prática docente (Bzuneck, 1999). Há, porém, outros autores que tecem críticas à classificação da Psicologia Educacional como sendo um dos fundamentos da educação, a exemplo de Larocca (2007), segundo a qual essa classificação pode conduzir a uma compreensão equivocada de que este campo de conhecimento reduz-se a conceitos e teorias que devem se assimilar para, posteriormente, serem aplicados na prática pedagógica.

Historicamente, a Psicologia Educacional tem se dedicado ao estudo das teorias de aprendizagem e desenvolvimento, assim como suas implicações para o ensino nos diferentes ciclos de vida, auxiliando significativamente na compreensão e transformação dos processos educacionais. Entretanto, embora seja reconhecida a importância e a amplitude dos conhecimentos psicológicos para o processo educacional, o que se tem percebido na literatura da área é a recorrência de investigações de cunho exclusivamente teórico e a escassez de pesquisas de cunho colaborativo. Isto acaba por reforçar a cisão entre teoria e prática. Na direção contrária, as pesquisas de caráter colaborativo possibilitam aos professores que estão no exercício da docência a reflexão sobre suas con-

cepções e práticas pedagógicas, de modo a produzirem coletivamente novos conhecimentos, a partir, inclusive, de teorias e conceitos científicos.

Diante desse cenário, o presente trabalho objetiva analisar o estado da arte da pesquisa colaborativa no campo da Psicologia Educacional e suas contribuições para a formação docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no Google Acadêmico, considerando os descritores “Psicologia Educacional”, “formação docente” e “pesquisa colaborativa”, estabelecendo o recorte temporal de 2013 a 2023.

Além disso, é necessário destacar que esta pesquisa se fundamenta na Psicologia Histórico-Cultural, em especial nas contribuições de Vigotski, compreendendo o ser humano como sujeito complexo, cujo processo de formação está intrinsecamente relacionado às relações que estabelece com seu meio histórico e sociocultural. Logo, assume como premissa a perspectiva de que o processo de desenvolvimento profissional do professor também ocorre de maneira coletiva por meio da partilha das experiências e concepções de modo interativo entre pares.

Para fins de melhor sistematização dos dados, este trabalho foi subdividido em 4 seções. Na seção subsequente, é traçado o delineamento do percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, discutiremos os resultados encontrados, os quais foram organizados em três categorias distintas. Posteriormente, faremos as considerações finais do que foi possível perceber na análise dos dados.

## METODOLOGIA

A presente investigação possui como objetivo analisar o estado da arte da pesquisa colaborativa no campo da Psicologia Educacional e suas contribuições para a formação de professores. Nessa perspectiva, a partir do objetivo traçado, compreendemos esta pesquisa como sendo de caráter exploratório e de tipo bibliográfico.

Classifica-se como uma pesquisa exploratória na medida em que busca não somente construir hipóteses a respeito do objeto de estudo investigado, mas sobretudo desenvolver uma maior aproximação e familiaridade com a questão de pesquisa (Gil, 2010). Além disso, pode ser compreendida como de tipo bibliográfico, tendo em vista que nos permite conhecer melhor o fenômeno que está sendo estudado a partir da investigação científica de materiais biblio-

gráficos já publicados e que são relevantes para a análise e compreensão do problema de pesquisa (Sousa et al, 2021).

Para a realização da pesquisa, foi utilizado o “Google Acadêmico”, uma das principais bases de dados na atualidade, inserindo especificamente os seguintes descritores e combinações de termos: Psicologia Educacional, formação docente e pesquisa colaborativa, separados pelo operador booleano “and”, além da utilização de aspas em cada um dos descritores. Ademais, elegemos o recorte temporal entre os anos de 2013 a 2023, selecionando pesquisas em português e realizadas no Brasil.

No primeiro momento do levantamento, foi possível encontrar um total de 107 resultados. Entretanto, a partir de uma leitura inicial centrada nos resumos de cada um dos trabalhos encontrados, percebemos que apenas sete revelam possuir correlação com a temática proposta. Os critérios de inclusão adotados foram: trabalhos que mobilizam os conhecimentos psicológicos oriundos do ensino de Psicologia Educacional no âmbito da formação docente, utilizando a metodologia da pesquisa colaborativa. Além disso, excluímos os trabalhos que se encontram fora do recorte temporal selecionado, pesquisas que se distanciavam dos saberes da Psicologia Educacional e que tivessem sido realizadas a partir de outros procedimentos metodológicos.

Em um momento posterior, realizamos a leitura na íntegra e de maneira minuciosa dos sete trabalhos encontrados em busca de identificar os caminhos metodológicos escolhidos e as estratégias adotadas para a realização das pesquisas, bem como a presença da Psicologia da Educacional e dos conhecimentos da área no processo de formação e atuação de professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sete trabalhos selecionados e analisados estão sistematizados na tabela 1 para melhor compreensão do modo como cada um nos permite pensar as contribuições da pesquisa colaborativa na área de Psicologia Educacional para o campo da formação de professores.

**Tabela 1:** Trabalhos selecionados na pesquisa bibliográfica

TÍTULO	AUTOR	ANO	MATERIAL	TRABALHO
A formação continuada de professores da educação infantil no município de Ouvidor (GO)	Silva; Martins; Goveia; Silveira	2016	Artigo	1
Contribuições da pesquisa colaborativa na prática pedagógica docente, utilizando a aprendizagem de projetos como estratégia de ensino	Ilha	2016	Tese	2
Pesquisa-ação colaborativa na docência universitária: da reflexão à transformação de práticas educativas	Silva; Ribeiro	2019	Artigo	3
“Como se fora brincadeira de roda” - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente	Pedro	2019	Tese	4
Desenvolvimento profissional de docentes universitários: manifestações de afetividade em um grupo colaborativo	Vieira	2020	Dissertação	5
Escuta Pedagógica: Uma possibilidade formativa de resignificação da prática docente na educação infantil	Nogueira	2021	Tese	6
Da formação contínua de professores ao desenvolvimento docente – o grupo colaborativo e seu potencial mediador	Pedro; Melo	2021	Artigo	7

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024)

No processo de análise dos textos, foi possível identificar apontamentos acerca das potencialidades da pesquisa colaborativa para o processo de formação de professores, bem como o que tem sido discutido acerca dos conhecimentos psicológicos no âmbito educacional. Assim, após o estudo integral dos textos, elencamos 3 eixos de análise: concepções dos pesquisadores acerca da pesquisa colaborativa; organização do percurso investigativo; e relações entre os saberes da Psicologia Educacional e a pesquisa colaborativa.

### 3.1 CONCEPÇÕES DOS PESQUISADORES ACERCA DA PESQUISA COLABORATIVA

Primeiramente, antes de adentrar no que pensam os pesquisadores sobre a pesquisa colaborativa, faz-se necessário expor o que compreendemos e como concebemos essa modalidade de pesquisa. Nesse sentido, concordamos com Ibiapina (2008, p. 31) quando afirma:

[...] pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade. [...] envolve empreendimento complexo que leva tempo para ser apreendido, já que sua execução envolve opção por ações formativas que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construir ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo. Assim, os processos de aprendizagem construídos colaborativamente oferecem potencial de auxílio tanto para a concretização do pensamento teórico quanto das práticas emancipatórias, já que fortalece a prática docente, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto dos pesquisadores quanto dos professores.

Os apontamentos da autora nos levam a perceber a potencialidade da pesquisa colaborativa, uma vez que rompe com a perspectiva do pesquisador enquanto detentor do saber, posto que objetiva colocar pesquisadores e professores em uma relação dialógica e dialética, através de situações de trocas e aprendizagens mediante as experiências pessoais e profissionais compartilhadas. Nesse movimento, são criados espaços de estudos, de discussões e reflexões que possibilitam a co-construção de saberes relativos ao fenômeno educativo e à prática docente.

A partir disso, no que se refere às concepções adotadas pelos pesquisadores dos trabalhos analisados, é possível afirmar que todos seguem os princípios da pesquisa colaborativa, compreendendo que a referida metodologia de pesquisa contribui fortemente com o processo de desenvolvimento profissional, especialmente do profissional docente. Essa contribuição se dá na medida em que há a preocupação com a constituição de espaços propícios para reflexões críticas a respeito das próprias concepções e práticas educativas, organizados de maneira principalmente coletiva.

Ainda que esteja como um tipo de pesquisa bem consolidado, é possível que pesquisas que partam de princípios próximos adotem outras nomenclaturas, que, apesar das similaridades, possuem distinções quanto às suas definições e estratégias metodológicas. Ao tratar sobre pesquisa colaborativa, Desgagné (2007) aponta que a literatura científica apenas menciona toda a multiplicidade de denominações para tratar de pesquisas com o princípio de parceria, sem distingui-las de maneira satisfatória. De acordo com o autor, a pesquisa colaborativa possibilita uma aproximação dos pesquisadores universitários e os docentes,

buscando uma co-construção de sentidos com vistas aos conhecimentos vinculados à prática visando a possibilidade da sua transformação a partir do objetivo principal da metodologia: a reflexão.

Sob esse prisma, faz-se importante pontuar que dentre os sete trabalhos analisados houve variações quanto às denominações do tipo de pesquisa, embora os princípios que norteiam sejam semelhantes. Quatro dos trabalhos assumem a nomenclatura “pesquisa colaborativa”, são eles: os trabalhos numerados como 1, 2, 4 e 7, os quais defendem a perspectiva já exposta e defendida no presente texto, assumindo a importância da realização de pesquisas de caráter colaborativo no âmbito da formação docente, visando o desenvolvimento do trabalho pedagógico e novas formas de pensar e planejar a docência. Destacamos a concepção de pesquisa colaborativa defendida por Pedro e Melo (2021), autoras do trabalho 7, que afirmam:

A pesquisa colaborativa visa criar espaço de estudo, reflexão e construção de novos conhecimentos e possibilidades de ação diante dos desafios educacionais. [...]. Desse modo, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo implica em constituir um grupo de sujeitos que tenham interesses pessoais, profissionais e sociais comuns que estejam disponíveis para refletir sobre um dado tema, baseado no respeito mútuo e na qualificação do saber-fazer de cada sujeito envolvido, culminando em uma formação democrática, coletiva, reflexiva, crítica, politizada, dialógica e feita por e entre pares. (2021, p. 6)

Nota-se a ênfase atribuída pelas autoras à criação de espaços nos quais seja possível estabelecer relações entre pares. Compreendemos que essa maneira de enxergar o processo de formação docente é extremamente necessária, tendo em vista que favorece momentos de partilhas e, conseqüentemente, de interação entre os seres humanos, viabilizando, então, a formação e o desenvolvimento dos sujeitos. De fato, segundo Vigotski, o desenvolvimento individual não está apartado do seu meio social, cultural e das condições históricas de sua existência, e, assim, as relações e interações que são estabelecidas entre sujeitos são basilares para a formação de cada sujeito (Cenci; Damiani, 2018; Rego, 2011).

Por sua vez, os trabalhos 3 e 5 se autodenominam de “pesquisa-ação colaborativa”. Embora tal modalidade de pesquisa siga os princípios de parceria, possui pressupostos ideológicos diferentes da pesquisa colaborativa (Desgagné, 2007). Isso porque a pesquisa-ação colaborativa ancora-se na perspectiva da

promoção da emancipação, considerando a reflexão com vistas à transformação da prática e mudanças da própria realidade, enquanto a pesquisa colaborativa centra-se na integração de diferentes saberes e experiências pessoais e profissionais entre professores e pesquisadores em prol da construção do conhecimento (Desgagné, 2007; Ibiapina, 2008).

Segundo Vieira (2020, p. 59), autora do trabalho 5:

A investigação baseada na perspectiva da emancipação considera que é preciso investigar as ações educativas enquanto intervimos nelas, ao mesmo tempo. Para isso, as práticas tradicionais de pesquisa são substituídas por outras mais democráticas, porque, dessa maneira, os partícipes ocupam o centro do estudo, como sujeitos ativos, cognoscentes, agentes de transformação e não apenas como objetos de análises e produtos da história educativa.

Nesse sentido, é possível notar que os princípios que regem a pesquisa estão alinhados com a perspectiva da colaboração e da construção de espaços de trocas entre pares. Percebe-se isso, inclusive, nos demais elementos que a autora apresenta ao descrever o percurso metodológico da pesquisa. No entanto, nota-se também a intencionalidade quanto à transformação das práticas docentes, caracterizando-se pela pesquisa-ação colaborativa.

Com o mesmo olhar de análise, percebemos no trabalho 6, de Nogueira (2021), que a denominação utilizada para se referir à metodologia de pesquisa adotada é a “pesquisa-ação pedagógica”. Ainda que parta do princípio da colaboração, tal definição de pesquisa se diferencia da pesquisa colaborativa por possuir como objetivo a mudança, a transformação das práticas e, nesse caso, em específico para a prática de professores. Assim, explica a autora:

Decorre deste momento a compreensão da pesquisa-ação como uma investigação autorreflexiva, que visa à compreensão, análise e transformação das próprias práticas, objetivando, sob esta perspectiva, desenvolver pesquisas que tenham como foco a formação mais crítica dos sujeitos da prática. (Nogueira, 2021, p. 115)

Nota-se que parte da ideia de um processo de autorreflexão sobre a prática pedagógica, no sentido de o professor buscar agir em prol de melhorias e da transformação da sua prática. Assim, sendo essa metodologia uma variável da pesquisa-ação, é possível dizer que a pesquisa-ação pedagógica está intrinsecamente relacionada com o campo educacional, com o objetivo de que os

professores e educadores possam refletir sobre suas práticas pedagógicas e concepções de profissionalidade com o objetivo de mudá-las (Franco, 2008).

Sendo assim, apesar da variação de denominações utilizadas nas diferentes pesquisas aqui analisadas, é possível afirmar que todas elas partem de princípios colaborativos, priorizando ações que mobilizam os docentes participantes, trazendo possibilidades de reflexões sobre os fatores que envolvem o fenômeno educativo e favorecendo espaços nos quais seja possível, conjuntamente, construir saberes e conhecimentos a respeito da docência.

### 3.2 ORGANIZAÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Em relação ao percurso investigativo das pesquisas analisadas, buscamos identificar o modo de constituição dos grupos colaborativos das pesquisas, as estratégias e ferramentas utilizadas pelos pesquisadores, assim como as fundamentações para a adoção de tais recursos.

A esse respeito, é importante assinalar que, dos sete trabalhos analisados, cinco estão vinculados ou foram desenvolvidos a partir de algum curso de extensão ou de formação continuada, são eles os trabalhos numerados como 1, 3, 4, 5 e 7. Já os trabalhos 2 e 6 foram realizados com docentes de uma escola pública específica, não estando no âmbito de um curso de formação ofertado.

Tanto Pedro (2019) como Nogueira (2021), respectivamente autoras dos trabalhos 4 e 6, relatam ter encontrado dificuldades em constituir um grupo de professores para o desenvolvimento de sua pesquisa, atribuindo essas dificuldades à falta de interesse dos docentes e à precarização do trabalho desses profissionais.

No que tange às estratégias e ferramentas adotadas pelos pesquisadores, foi possível constatar que quatro trabalhos sinalizam que tiveram seus encontros organizados a partir de *sessões reflexivas*, sendo os trabalhos com a numeração 1, 4, 5 e 7. Tais trabalhos apresentam diferentes definições a respeito desse instrumento de organização dos encontros.

No trabalho 1, sessões reflexivas são conceituadas como “uma atividade escolar que se estrutura como uma nova organização discursiva com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da reflexão crítica em contexto de formação contínua de professores” (Ramos *apud* Silva et al, 2016, p. 509). Já nos demais trabalhos as sessões reflexivas são entendidas à luz dos pressupostos teórico-metodológicos de Ibiapina (2008, p. 97), que conceitua sessão reflexiva como:

[...] o contexto, o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da flexibilidade. Por essa razão, optei em apresentar as sessões como espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional e ajuda a mobilizar o saber necessário à condução da pesquisa colaborativa.

Complementando tal conceito, de acordo com Pedro (2019, p. 64),

Esse procedimento convida os professores a voltarem sua atenção para a prática docente e as intenções de ensino, provendo o despertar da consciência sobre seu próprio trabalho e o desenvolvimento de sua profissionalidade. Assim, a condução das sessões reflexivas deve partir das construções já existentes acerca da prática docente e da identificação do saber teórico que norteia o fazer didático para, por meio da partilha entre pares, chegar à confrontação dessas posturas com a realidade social, culminando na construção de um novo saber-fazer em educação.

Vieira (2020, p. 66) discorre, ainda, sobre as possibilidades de participação dos pesquisadores nas sessões reflexivas:

As sessões reflexivas são um instrumento que ultrapassa a simples observação por parte do pesquisador, pois ele pode intervir e participar das discussões, assim como qualquer partícipe do grupo. E, é desta maneira, então, que o pesquisador consegue criar um espaço para oportunizar reflexão crítica sobre a prática docente para, quem sabe, sua futura transformação.

Diante disso, compreendemos que as sessões reflexivas consistem em um procedimento que visa contemplar os objetivos de uma pesquisa colaborativa, ao promover um espaço propício para reflexões e aprofundamentos acerca dos aspectos que envolvem a prática docente, podendo resultar em novas perspectivas sobre os processos que configuram essa atuação profissional.

Já os demais trabalhos 2, 3 e 6 não discorrem, de forma mais enfática, sobre os procedimentos adjacentes à organização dos encontros com os grupos colaborativos, havendo apenas breves menções. Perante o exposto, o autor do trabalho 2 menciona que organizou os encontros a partir de *intervenções colaborativas*, porém sem dissertar acerca de como compreende esse instrumento, apenas pontuando que visa “transformar as práticas vigentes dos professores por meio da formação crítica e reflexiva sobre suas práticas” (Ilha, 2016, p. 50).

Por outro lado, o trabalho 3 foi resultante da realização de rodas de conversa, nas quais os docentes discutiam e compartilhavam suas práticas, assim

como realizavam estudos sobre estratégias didático-metodológicas no contexto da docência universitária. Por fim, o trabalho 6 sinaliza que ocorreram encontros formativos, constituídos pela pesquisadora a partir de demandas que decorreram dos encontros com os docentes.

Há, ainda, algumas recomendações que ajudam a estabelecer que uma investigação seja, de fato, caracterizada como uma pesquisa colaborativa. Segundo Pedro (2019), autora do trabalho 4, é fundamental que o pesquisador instigue os professores colaboradores a participarem ativamente das etapas da pesquisa que serão vivenciadas. Portanto, faz-se mister que os sujeitos tenham a oportunidade de refletir coletivamente acerca de alguns aspectos: o tema; a realidade de investigação; os objetivos da pesquisa; as concepções que norteiam o trabalho; a metodologia e as ferramentas adotadas para coleta de dados; os caminhos selecionados para realizar as análises dos materiais e o formato no qual ocorrerá a divulgação dos resultados. Ademais, Pedro (2019, p. 62-63) também ressalta a importância do diálogo aberto e horizontal entre pesquisador e colaboradores para a discussão de cada aspecto que se relaciona com os encontros formativos, como, por exemplo:

os objetivos dos encontros, a forma como serão organizados, o tipo de interação e envolvimento com a proposta, a necessidade de realização de leituras teóricas e de partilha das reflexões suscitadas, o período de duração dos encontros e da pesquisa e a necessidade ou não de anonimato.

Ainda de acordo com Pedro (2019), outro aspecto fundamental é o levantamento das necessidades formativas e os conhecimentos prévios dos professores colaboradores, pois é baseado no reconhecimento dos desafios que se encontram no cotidiano de suas atuações profissionais, das lacunas formativas percebidas, bem como das experiências e aspirações profissionais, que poderá ser inicialmente estabelecido o modo como os encontros serão conduzidos, levando sempre em consideração a organização de um espaço que contribua com a construção coletiva de conhecimentos e saberes acerca de suas respectivas realidades profissionais.

A partir da análise dos materiais bibliográficos, constatamos que, em todas as pesquisas, os encontros promovidos foram planejados a partir de uma etapa de estudo teórico. Segundo Vieira (2020), autora do trabalho 5, a promoção de um espaço para discussões e reflexões críticas é melhor viabilizada "através do uso de textos teóricos para embasar e sustentar as discussões, que juntamente

com a reflexão da materialidade do contexto dos professores, amplia as oportunidades de desenvolvimento profissional” (Vieira, 2020, p. 66). Adicionalmente, é fortemente indicado que as ferramentas e recursos utilizados sejam fundamentados e façam sentido em seu contexto de uso para que, de fato, sejam capazes de suscitar um processo de reflexão e construção de conhecimentos, possibilitando a ressignificação dos processos interligados à formação docente e à atuação profissional.

### **3.3 AS RELAÇÕES ENTRE OS SABERES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL E A PESQUISA COLABORATIVA**

Antes de tudo, é preciso salientar que a Psicologia Educacional, enquanto um campo de conhecimento responsável pela produção dos saberes relativos ao fenômeno psicológico que constitui o processo educacional (Antunes, 2008), fornece elementos imprescindíveis para que os professores possam compreender como ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem. Logo, trata-se de um campo de conhecimento indispensável para o planejamento e organização da prática pedagógica.

No que tange à relação entre a Psicologia Educacional e a pesquisa colaborativa, foi possível identificar a pertinência dos saberes psicológicos nos espaços de discussões e de trocas propiciados pelas investigações de tipo colaborativas analisadas. No entanto, embora os saberes da ciência psicológica tenham sido mobilizados ao longo da realização das pesquisas, nem todas tinham a Psicologia Educacional e os seus conhecimentos como elementos centrais dos processos investigativos empreendidos.

Entendemos que o trabalho 4 foi o que mobilizou mais diretamente os conhecimentos da Psicologia Educacional, seguido pelo trabalho 7. Estes trabalhos guardam muitas relações entre si, tendo uma mesma pesquisadora como autora principal.

Segundo Pedro (2019), autora dos referidos trabalhos, no percurso da pesquisa empreendida no primeiro destes trabalhos o objetivo foi reformulado. Inicialmente buscou-se compreender as relações entre os conhecimentos de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional e o desenvolvimento profissional docente. Posteriormente, devido ao curso das sessões reflexivas, vislumbrou-se analisar o processo do desenvolvimento profissional do professor no percurso de grupo colaborativo com demais profissionais da área (Pedro, 2019).

Nesta investigação, identificamos que os conhecimentos psicológicos foram discutidos nos momentos coletivos do grupo, tendo sido utilizado logo nos primeiros encontros o recurso de resgate das memórias dos professores em relação aos conteúdos que foram trabalhados no componente curricular da Psicologia Educacional durante a formação inicial. Através desse momento, os professores se colocaram quanto às suas lembranças relacionadas aos conhecimentos psicológicos, podendo ser destacados conteúdos como: os processos de aprendizagem, as fases do desenvolvimento dos indivíduos, além dos estudos de Piaget e de Vigotski (Pedro, 2019).

É interessante pontuar que, após o momento de conversa sobre o projeto de pesquisa da investigação, um dos professores participantes do grupo sugeriu que pudessem discutir sobre as principais abordagens da Psicologia Educacional, especialmente no que tange às abordagens sobre o processo de aprendizagem, pois entende ser necessário conhecer tal substrato teórico para que seja possível refletir de maneira mais consciente sobre as teorias fundamentam a atuação pedagógica (Pedro, 2019). Para atender essa demanda, a pesquisadora destinou dois encontros para discutir a respeito das teorias da aprendizagem, sendo este um conteúdo amplamente discutido no ensino da ciência psicológica na formação inicial.

Sendo assim, nas palavras da autora, os conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional, a partir de uma vertente crítica, mobilizaram importantes discussões e reflexões sobre a docência (Pedro, 2019), uma vez que nos espaços de discussão da pesquisa os professores puderam refletir não apenas sobre as teorias da aprendizagem no que compete aos saberes psicológicos, mas também tiveram encontros sobre a relação professor-estudante e a escola como um espaço sociocultural.

No que tange aos demais trabalhos selecionados para compor esta pesquisa, consideramos que, de modo geral, todos os materiais bibliográficos indicam que a pesquisa colaborativa que os originou teve, como ponto de partida, reflexões acerca das práticas pedagógicas dos professores colaboradores da pesquisa. Afinal, na perspectiva da pesquisa de cunho colaborativo no campo educacional, o desenvolvimento profissional do professor ocupa um lugar privilegiado e, nesse caso, sua atividade profissional relaciona-se com a construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Diante disso, percebemos que as discussões sobre o trabalho docente e a reflexão sobre a prática aparecem em todos os materiais analisados. No trabalho

1, o objetivo das autoras foi analisar a formação continuada de professoras da educação infantil, compreendendo como são esses espaços formativos e suas reverberações nas práticas pedagógicas, sendo através das sessões reflexivas que os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias ações, discutindo suas concepções sobre a aprendizagem (Silva et al, 2016).

Na mesma perspectiva, o trabalho 2 teve como objetivo geral analisar de que forma a pesquisa colaborativa impactava na prática pedagógica dos docentes através da aprendizagem por projetos como estratégia de ensino (Ilha, 2016). A partir dos resultados, o autor constatou que as concepções e atitudes dos professores foram sendo ressignificadas no decorrer da pesquisa, transformando práticas pedagógicas disciplinares, com enfoque tradicional de ensino e uma perspectiva de aprendizagem passiva, em práticas interdisciplinares, com outras abordagens de ensino e concebendo a aprendizagem de forma ativa (Ilha, 2016). Sendo assim, percebe-se que o processo de formação crítica e reflexiva no contexto da pesquisa colaborativa proporcionou aos docentes a oportunidade de rever suas crenças e concepções quanto aos processos de ensinar e aprender, a partir do contato formativo com a perspectiva metodológica de ensino por projetos.

Sob o mesmo ponto de vista, o trabalho 3 objetivou, de forma geral, compreender a prática pedagógica de docentes universitários a partir da pesquisa-ação colaborativa, numa perspectiva de analisar a qualidade do ensino em consonância com os seus contextos de atuação (Silva; Ribeiro, 2019). Adicionalmente, os autores acrescentam que a pesquisa também teve o intuito de possibilitar o desenvolvimento profissional dos professores universitários, visando identificar as problemáticas existentes para, em contexto colaborativo e apoiado em referenciais teóricos, favorecer reflexões e o desenvolvimento de novas formas de conceber o ensino (Silva; Ribeiro, 2019).

Nos trabalhos 4 e 7, os quais possuem a mesma autora principal, o objetivo geral foi analisar o processo de desenvolvimento profissional do professor no grupo colaborativo (Pedro, 2019). Para tanto, a autora sinaliza que durante todo o percurso investigativo os professores fizeram relatos sobre suas práticas profissionais, revelado que, através da co-construção de conhecimentos, puderam confrontar suas próprias práticas e desenvolver novas possibilidades de atuação (Pedro, 2019). Sendo assim, a autora complementa que as vivências nos grupos favoreceram reflexões sobre os fundamentos norteadores das ações docentes, assim como transformações no âmbito do desenvolvimento profissional e humano (Pedro, 2019).

Por sua vez, o trabalho 5 teve como objetivo identificar e analisar as manifestações de afetividade presentes ao longo do processo formativo de professores universitários, com base na pesquisa colaborativa (Vieira, 2020). Nesse sentido, durante o percurso formativo vivenciado pelo grupo colaborativo, a autora intencionou proporcionar momentos reflexivos sobre alguns aspectos do ser e estar docente na Educação Superior. Entre eles, destacamos o pensar acerca das relações *docente-discente*, bem como as manifestações afetivas que permeiam essas relações, além da preocupação constante dos professores em melhorarem suas práticas pedagógicas na perspectiva de facilitar a relação dos discentes com a apropriação dos conhecimentos (Vieira, 2020). Ademais, é importante salientar que em todos os encontros haviam sugestões de textos acadêmicos com o intuito de embasar cientificamente as discussões no grupo colaborativo, uma vez que a apropriação teórica é essencial para alcançar a práxis pedagógica no fazer docente (Vieira, 2020).

De modo semelhante, o trabalho 6 objetivou compreender como a escuta pedagógica pode contribuir com os processos formativos e a ressignificação da prática pedagógica na etapa da educação infantil (Nogueira, 2021). Para tanto, durante o percurso investigativo, a autora evocou lembranças acerca dos próprios processos de escolarização dos professores, fazendo-os pensar sobre as marcas da escuta e se a mesma ocupava um lugar de silenciamento ou se era uma prática ativa nas ações de seus professores. Esse procedimento possibilitou que os professores colaboradores da pesquisa pudessem refletir não apenas sobre o contexto da escola em que atuam, mas principalmente acerca de suas práticas educativas e qual lugar tem atribuído às práticas de escuta dos alunos. A pesquisa oportunizou, assim, a construção coletiva de caminhos distintos dos que foram vivenciados pelos professores, almejando a transformação das práticas docentes na perspectiva da consideração pelas vozes infantis, compreendendo a criança enquanto coparticipante do seu processo de ensino e aprendizagem (Nogueira, 2021).

Diante de todos os apontamentos, constatamos que as reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores colaboradores das investigações analisadas ocuparam um lugar privilegiado no percurso das pesquisas. Discutir sobre o desenvolvimento da prática docente impulsiona refletir sobre as próprias concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem, que são processos bases para o exercício da docência na medida em que as concepções sobre eles orientam os modos como a prática será organizada.

Afinal, toda prática docente tem concepções subjacentes a ela, mesmo quando o professor não tem consciência (Weisz, 2001).

Nesse sentido, as pesquisas analisadas relacionam-se com a Psicologia Educacional especialmente por possibilitarem reflexões quanto à importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e capazes de promover uma aprendizagem com sentido para os estudantes. Conforme anteriormente mencionado, é possível perceber através dos objetivos das pesquisas que em todas as sete investigações colaborativas os professores foram instigados a refletirem sobre suas práticas, o que os possibilitou pensar sobre suas próprias concepções quanto ao ensinar e aprender, bem como ouvir seus pares e ressignificar suas experiências pessoais e profissionais.

De acordo com Freire (1996, p. 39), a reflexão crítica sobre a prática educativa é fundamental, uma vez que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, o que é imprescindível para a formação do professor por permitir que este possa refletir sobre sua própria ação na perspectiva de produzir novos conhecimentos quanto à sua atuação.

Diante disso, percebemos que, ainda que a Psicologia Educacional não tenha se apresentado como elemento central nas discussões de todos os trabalhos aqui analisados, os sete materiais bibliográficos mobilizaram conhecimentos oriundos da ciência psicológica no percurso investigativo. Foi possível constatar que o ponto de partida de todas as pesquisas foi o interesse por reflexões acerca das práticas pedagógicas dos professores colaboradores com vistas à transformação da realidade. Este fato possibilitou que os professores refletissem criticamente acerca de suas ações e concepções no tocante aos processos de ensinar e aprender, o quais são um dos principais objetos de estudo da Psicologia Educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar o estado da pesquisa colaborativa no campo da Psicologia Educacional, assim como suas contribuições para a formação docente. Os resultados encontrados revelam que a pesquisa colaborativa tem um papel fundamental para a constituição de espaços de reflexão e desenvolvimento profissional docente, propiciando articulações entre saberes teóricos e práticos, possibilitando transformações nas práticas pedagógicas dos docentes participantes. Adicionalmente, além de favorecer a troca de experiências entre

pesquisadores e professores, as pesquisas colaborativas analisadas contribuíram para o fortalecimento da autonomia, da reflexividade e da criticidade docente.

No tocante às relações estabelecidas entre essas pesquisas e os conhecimentos psicológicos, percebemos que os trabalhos 4 e 7, os quais têm a mesma pesquisadora como autora principal, foram os que movimentaram mais diretamente os conhecimentos da Psicologia Educacional, uma vez que destinaram discussões acerca das teorias de aprendizagem, possibilitando reflexões sobre elementos fundamentais para a atuação pedagógica e que são oriundos da ciência psicológica. Outrossim, dizem respeito às pesquisas 5 e 6, as quais mobilizaram discussões relativas à dimensão afetiva, entrelaçando-a com a prática docente, propiciando reflexões que consideram os elementos afetivos em confluência com os processos de ensino e aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento da práxis docente.

Ademais, todos os sete trabalhos impulsionaram, em alguma medida, os conhecimentos psicológicos como base para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que em todos eles foram oportunizados momentos para que os professores colaboradores pudessem refletir sobre suas práticas, sobre como tem se desenvolvido o ensinar em sala de aula, bem como acerca de como os alunos aprendem. Criando, assim, oportunidades para a transformação das concepções acerca desses processos por parte dos docentes e, portanto, da própria ação pedagógica.

As conclusões extraídas neste trabalho indicam a necessidade de que pesquisas de cunho colaborativo recebam maior investimento por parte dos pesquisadores do campo educacional, em especial, daqueles inseridos na área da Psicologia Educacional. Essa necessidade ancora-se no potencial da pesquisa colaborativa para a mobilização de processos formativos em articulação com o campo da Psicologia Educacional, especialmente no que tange a propiciar reflexões críticas e, conseqüentemente, ressignificações de concepções e crenças subjacentes ao fazer docente.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

BZUNECK, J. A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Londrina, v.3, n.1, p. 41-52, 1999.

CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 919–948, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i3.16594. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16594>.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8637507. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 15 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura.)

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.a., 2010.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ILHA, Phillip Vilanova et al. **Contribuições da pesquisa colaborativa na prática pedagógica docente, utilizando a aprendizagem de projetos como estratégia de ensino**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

LAROCCA, Priscila. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 57-68, 2007.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil**. 2021. 281 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2021.

PEDRO, Luciana Guimarães. **“Como se fora brincadeira de roda” : o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente**. 2019. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.918>

PEDRO, Luciana Guimarães; MELO, Geovana Ferreira. Da formação contínua de professores ao desenvolvimento docente—o grupo colaborativo e seu potencial mediador. **Revista de Educação Pública**, v. 30, 2021.

RAMOS, S. T. M. **As ações da Reflexão Crítica na Atividade Sessão Reflexiva**. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de Mestrado. 2003 Apud SILVA, Altina Abadia da et al. (2015).

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Altina Abadia da et al. A formação continuada de professores da educação infantil no município de Ouvidor (GO). **Revista EDaPECI**, v. 16, n. 3, p. 501-511, 2016.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Pesquisa-ação colaborativa na docência universitária: da reflexão à transformação de práticas educativas. **Educação Online**, v. 14, n. 30, p. 53-73, 2019.

SOUSA, Angélica Silva de; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

VIEIRA, Nágilla Regina Saraiva. **Desenvolvimento profissional de docentes universitários: Manifestações de afetividade em um grupo colaborativo**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001. v. 1. 133p.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.065

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS: INDIFERENÇA ATUAL

José Airton de Castro Bezerra<sup>1</sup>  
Liana Nise Martins Albuquerque<sup>2</sup>

### RESUMO

A sociedade atual está passando por um processo de construção dos saberes, que requer a participação consciente de cada cidadão do mundo. Um mundo de multiculturalidades, multisaberes que possibilitam uma abertura de horizontes e de fronteiras no conhecimento. Neste contexto, e de modo particularizado, percebemos que os seres humanos estão ficando indiferentes às questões de ordem político-educacional, principalmente aqueles que estão à frente desse processo. Este trabalho se pauta na premissa de que os educadores deveriam desenvolver uma consciência político-social, objetivando o pleno desenvolvimento do ser cidadão, cuja porta de entrada são os projetos político-pedagógicos (P.P.P.) elaborados nas escolas. Com o objetivo de identificar a concepção dos professores e professoras da rede municipal de ensino sobre as questões referentes às políticas públicas e de verificar a real participação dos mesmos na construção do P.P.P. de sua escola, foi elaborado um questionário estruturado abordando o tema e aplicado a 40 (quarenta) professores da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande – PB, atualmente matriculados nos cursos de especialização em Inclusão Escolar, Supervisão Educacional, Psicopedagogia, Linguística e Educação Infantil das Faculdades Integradas de Patos, oferecidos em Campina Grande. Entendemos que as políticas educacionais devem proporcionar uma construção da consciência político-social, através da atuação e visão dos professores, professoras, coordenação pedagógica, gestão escolar, alunos, alunas, familiares e membros da comunidade, nesse aspecto particular, que é o projeto político pedagógico, como instrumento direto de identificação e medição dos rumos a serem seguidos pela escola na construção da consciência cidadã.

**Palavras-Chave:** Políticas Educacionais, Indiferença, Participação.

1 Professor convidado da Faculdade Plus – FP. E-mail: [joitoca@hotmail.com](mailto:joitoca@hotmail.com)

2 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: [liananise2010@gmail.com](mailto:liananise2010@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Com o processo de modernização e o mundo globalizado, se torna iminente a necessidade de incluir todos, principalmente aqueles desprovidos de informações, numa nova consciência social, centrada na premissa de que vivemos num mesmo mundo e de que as nossas ações particulares representam uma interferência no futuro de todos.

Na sociedade atual, percebemos certa “indiferença” (SIMMEL, 1979), a qualquer discussão acadêmica realizada nas salas de aulas, que represente um interesse político-ideológico, principalmente em relação às políticas educacionais (FALEIROS, 1991) refletida num desconhecimento de determinados direitos básicos à educação por parte dos alunos, alunas, familiares e membros da comunidade. O ponto central desta questão está no desinteresse por parte dos professores e professoras em discutir essas necessidades.

Para ilustrar esses processos que envolvem a dinâmica em torno da conscientização educacional, tão necessária no mundo em que vivemos, é preciso entender, segundo Calderón e Marim (2003), como a descentralização e a municipalização do ensino está sendo formada, principalmente quando é embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, apontando caminhos para um ensino que requer uma participação social, ao invés de práticas isoladas em salas de aulas ou uma visão limitadora sobre as discussões político-ideológicas, baseadas em discussões, ideias e ações individualistas. Nesse sentido, é cada vez mais importante um sistema de ensino que passe a ter competências, ações pedagógicas e educacionais definidas a partir das necessidades da sociedade, dos alunos e alunas, no dia a dia escolar.

Uma política educacional que valoriza cada vez mais o aprendizado, as propostas de flexibilização e adequações curriculares, que precisam constar no planejamento pedagógica, na proposta didático-metodológica, através da ação educativa ativa, com consciência sobre as orientações, diretrizes, normas e referenciais da educação brasileira. Um dos fatores que possibilitam essa conscientização educacional são os Projetos Político-Pedagógicos, os chamados P.P.P., que foram realizados nas escolas por determinação do governo federal, através do Ministério da Educação, embora discutidos e postos em prática sem uma conscientização da sua real necessidade e importância no âmbito escolar.

A denominação de professores(as)-alunos(as) do curso de especialização baseia-se na ideia do “inacabamento do ser humano”, defendida por Paulo

Freire (1996), particularmente os professores e professoras como instrumento do processo educacional e investigador frente aos desafios da modernidade. Utilizaremos como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, com perguntas objetivas e direcionadas à questão do P.P.P. A amostra será limitada a 40 (quarenta) professores(as)-alunos(as), por se tratar de um estudo piloto.

Consideramos importante identificar as relações existentes na construção das ideias disseminadas pelos professores e professoras em relação às políticas educacionais e sua efetivação na prática social, já que estas ações terminam por incutir um determinado tipo de comportamento nos alunos e alunas e nas gerações futuras. Por isso, a indiferença, no sentido proposto por Simmel (1979, p. 16), refere-se a um processo de “atitude blasé”, no qual ser humano, ser individualizado pelas relações econômicas e sociais, perde a capacidade de responder adequadamente às situações vivenciadas. Esse conceito dependendo de como é aplicado em ações práticas, com atividades em sala de aula, termina por representar a possibilidade de construção e da sedimentação de uma determinada forma de pensar sobre o conjunto de ideias e valores que estão sendo veiculados.

No que diz respeito às relações de construção das ideias, podemos nos reportar a Simmel (1979, p. 15 - 16), descrevendo os professores(as) num mundo urbano e industrial: o ser humano das metrópoles, um “subvivente”. Ao analisar o mundo da metrópole, fala de uma estrutura de alta impessoalidade e de uma subjetividade altamente pessoal contidas na atitude blasé:

A atitude blasé resulta em primeiro lugar dos estímulos contrastantes que, em rápidas mudanças e compressão concentrada, são impostos aos nervos. [...] Uma vida em perseguição desregrada ao prazer torna uma pessoa blasé porque agita os nervos até seu ponto de mais forte reatividade por um tempo tão longo que eles finalmente cessam completamente de reagir [...] Surge assim a incapacidade de reagir a novas sensações com a energia apropriada. A essência da atitude blasé consiste no embotamento do poder de discriminar [...] o significado e valores diferenciais das coisas, e daí as próprias coisas são experimentados como destituídos de substância”.

A postura de indiferença apresentada pelos professores(as) em relação às políticas educacionais, particularmente no que concerne à realização e efetivação do projeto político-pedagógico da escola em que trabalham, demonstra a falta de substancialidade em relação ao ato de aprender.

Os professores(as) modernos estão contextualizados num mundo individualizado, automatizado, reproduzidor do sistema dominante, o que denominamos aqui de “aprisionamento escolar”; são aqueles professores(as) que se sentem presos ao conteúdo, às práticas metodológicas tradicionais, aos livros, às salas de aula e, principalmente, acorrenta os seus alunos e alunas numa visão de mundo reducionista e limitada à reprodução e aos conflitos educacionais.

É como uma coisa que se faz presente no dia a dia da sociedade, que domina o pensamento e as atitudes; esperamos notícias resultantes de conflitos, como sendo um “alimento à existência”, que ocorre através da fala, do olhar, das expressões, da imagem, da existência e da necessidade de conviver de forma individualizada e sistemática na sociedade a partir de uma ideologia dominante.

Por isso, entendemos que os conflitos nas sociedades educacionais estão diretamente relacionados às influências geradas pelos conflitos em sociedade. É uma visão que de várias formas e perspectivas nos deparamos dentro do espaço educacional, seja presencialmente ou não. Nesse universo das informações, ao alcance de todos e de maneira dinâmica e prática, de um individualismo, temos condutas, ideias, propostas que reforçam um conflito sistemático, gerando situações de distanciamento, de indiferença sobre as propostas pedagógicas e educacionais voltadas para o ensino e a aprendizagem,

Assim, os professores(as) estão deixando de ver o conflito a partir dos seus significativos educacionais, epistemológicos e estão colocando apenas os aspectos sociais, emocionais, como resultante dessas interações; ou seja, ao invés de ensinar a partir dos conflitos de ideias, em que as interações, inquietações, motivações devem proporcionar uma educação mais argumentativa, institucional, lógica, reflexiva, com base numa participação e em um aprendizado sobre as ações, condutas e práticas para aprender a viver em sociedade.

Desse modo, ao reproduzir uma ideologia de conflitos, estamos destituindo a proposta da educação e atendendo às ideologias da “elite privilegiada”, que paradoxalmente, mostra-se insensível à construção de uma consciência político-social, que possibilite o desenvolvimento dos alunos no seu pleno exercício da condição política, social, humana. A realidade de muitos dos alfabetizados é vivenciar apenas uma reprodução ou um acúmulo de informações adquiridas em sala de aula, nas quais não encontram utilidade no seu dia a dia, particularmente em relação a conhecer os seus direitos na sociedade e o direito de todos.

Segundo Candau (1999, p. 237), os trabalhos com professores e professoras das séries iniciais (e de outras séries) possibilitam recursos para entender a formação docente:

Assim como oferecem indicadores de caminhos para introdução de mudanças que promovam a formação mais consistente desses profissionais, capaz de trabalhar de modo integrado as dimensões político-social, ética, científica, humana e didática do magistério, [...].

Quando a autora alerta para a necessidade de realizarmos um trabalho no qual sejam contempladas as várias áreas do conhecimento e do saber, demonstra-nos que essas dimensões não estão sendo abrangidas, que o ensino está estruturado numa visão limitada dos conteúdos e dos livros didáticos. Essa questão, que não será discutida nesse artigo, constitui o que chamamos de “encarceramento escolar”, ou seja, as limitações impostas ao processo de aprender.

Precisamos entender que somos todos seres políticos, dotados de relacionamentos constantes e necessitamos desenvolver essas habilidades para adquirirmos uma compreensão plena da nossa participação na sociedade, ao invés de ficarmos submersos na indiferença. Para Candau (1999), a problemática está na formação dos professores, professoras e na falta de incentivo político para a construção de uma nova consciência político-social.

Dessa forma, será realizado um levantamento das questões em torno do projeto político pedagógico, por considerarmos que a utilização de informações relevantes obtidas a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) realizados nas escolas, se justifica pelo fato de que, no contexto das políticas educacionais, representam uma leitura prática do direcionamento dado pelas políticas públicas, haja vista que as escolas necessitam seguir as orientações e tendências encaminhadas para o planejamento da gestão da educação no âmbito nacional.

As escolas necessitam dos alicerces de sustentação fornecidos pelos referenciais nacionais, embora a construção dependa diretamente do caminho traçado pelos projetos pedagógicos, para lhes dar forma com seus inúmeros detalhes e a partir dos recursos materiais que dispõem. Assim, essa estrutura preserva os fundamentos da base, buscando, ao mesmo tempo, atender às necessidades individuais da sua comunidade escolar.

O projeto político-pedagógico é um termômetro para a percepção da visão político-ideológica dos professores(as) que o construíram e a indiferença

deles é perceptível quando não se encontram aulas regulares de ética e cidadania, ficando restrita a ocasiões comemorativas ou em atos isolados.

Nesse caso, não estamos querendo dizer com isso que os professores(as) não possuem uma consciência política, mas que o valor atribuído à construção da consciência político-ideológica é preocupante, pois sendo a escola um espaço privilegiado de realização da identidade humana e social, ao deixar de fazer a sua parte, priva a todos do direito de desenvolver a consciência para uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária.

Hoje, o processo de descentralização e municipalização do ensino é uma ampliação da participação cidadã nas escolas e nos municípios. Esse processo possibilita, de um lado, o contato mais próximo da comunidade com os poderes públicos educacionais, “enfraquecendo”, por outro lado, os poderes estaduais, com a desvalorização das regionais de ensino dos estados. A formação de uma consciência político-ideológica contribuirá, possivelmente, para a construção de uma sociedade democrática, no sentido de que, nesta, a diferença é incorporada, positivamente, como singularidade de cada sujeito, ao invés de ser aceita a indiferença em relação à consciência cidadã.

Assim sendo, a escolarização, que passa também pela municipalização do ensino, é tomada como um direito subjetivo do indivíduo, sendo inclusive, respaldado pela legislação educacional corrente, especificamente, pela Constituição Federal de 1988, pela nova LDB 9.394/96 e pela Legislação complementar. Dentre os vários aspectos a serem desenvolvidos no seu alunado, a escola tem como função, a construção do ser “cidadão”, no sentido pleno da palavra. Consequentemente, está imbuída de definir qual o tipo de cidadão quer formar, de acordo com a sua construção ideológica, respaldada pela sociedade.

Defendemos a noção de que o projeto político pedagógico pode impulsionar a construção de uma consciência político-social, como um compromisso a ser realizado para a coletividade, definindo as ações necessárias para os interesses reais da coletividade, da escola e do alunado. Essa construção encontra respaldo em concepções teórico-metodológicas sólidas e supõe uma melhora na qualidade e na formação dos que estão envolvidos no exercício da sua cidadania. A proposta do P. P. P. representa o que deve ser considerado como percurso a trilhar, o interesse e a predisposição em elaborar, discutir, realizar e valorizar na prática do dia a dia, ao invés de se tornarem seres indiferentes, reféns do sistema de mercado, competitivos, excludentes e individualizados.

A sociedade brasileira precisa estar atenta para as ações das políticas públicas educacionais. O contexto atual requer intervenções mais amplas e mais adequadas ao pleno desenvolvimento da sociedade. Desde as primeiras ações voltadas para a educação realizadas no Brasil Império até as reformas educacionais atuais, incluindo-se o processo de municipalização do ensino, busca-se, em menor ou maior grau, concretizar ações para amenizar as diferenças sociais. Apesar do interesse de alguns segmentos da sociedade em perpetuar essas diferenças de classes, existirão movimentos políticos, sociais e individuais contrários a essas desigualdades, fortalecendo o direito à educação e, possivelmente, a uma maior participação social e política.

O processo de descentralização, através da municipalização do ensino, demonstra a presença de novos desafios (SOUZA e FARIA, 2003) a serem enfrentados, particularmente pela educação, possibilitando a construção de uma nova ideologia educacional mais participativa junto a um processo de aprendizado político e social.

Ao longo dos anos, tem-se percebido que as intervenções realizadas pelas políticas públicas, em relação à educação, são muitas vezes resultados conduzidos por concepções partidárias ou ideológicas de grupos dominantes. Existe uma política educacional calcada em programas, projetos e planejamentos a longo prazo imperceptível na história da educação brasileira. A reforma educacional iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 enfatiza o processo de descentralização e municipalização do ensino, possibilitando realizações no âmbito educacional de médio e longo prazo, na tentativa de diminuir os índices de analfabetismo, aumentar o nível de inserção daqueles que estão fora das escolas, contribuir com o avanço para os que estão fora da faixa etária e possibilitar uma condição consciente de cidadania coletiva.

Esses são alguns dos desafios para atingir metas quantitativas e qualitativas assumidas pelo Brasil ao participar de conferências mundiais e cumprir promessas aos órgãos mundiais econômicos e sociais. A municipalização do ensino resalta outras características da sociedade brasileira que podem ser levadas em consideração para o seu pleno desenvolvimento, tais como formação dos professores(as), centralização do poder na União e Estados e os recursos para a autonomia local; esses, entre outras características, revelam o desafio da descentralização da educação brasileira.

Atualmente, as redes públicas de ensino das cidades brasileiras estão recebendo a incumbência de gerenciar e prover a educação de um maior número

da população, principalmente nos primeiros anos de vida escolar, até o ensino fundamental, no sentido de prover mais qualidade e adequação do ensino nas escolas públicas. Essa conjuntura educacional modifica a forma de perceber a escola no contexto nacional, tirando o foco dos Estados e direcionando a atenção para os municípios, por estes serem os novos gerenciadores da reforma da política educacional, numa promoção de uma educação de qualidade.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com o propósito de realizar um estudo de caso, utilizaremos as orientações de Yin (2005, p.139), sobre o “conjunto de manipulações analíticas”, que está “baseada em proposições teóricas” (140). A necessidade de afastar-se das metáforas é necessária para que o cientista não seja influenciado por pensamentos equivocados sobre o objeto, como se fosse parte integrante dele, com a epistemologia que possibilite ultrapassar essas definições prévias das idéias.

Ainda de acordo com Yin (2005, p.34); “A escolha de uma pesquisa qualitativa implica estabelecer, a priori, que o resultado final não se volta para a generalização, e sim para a análise em profundidade, de um número reduzido de situações”. Isso significa que essa categorização dos dados obtidos, está nas técnicas científicas que são construções realizadas pelos seres humanos, para demonstrar a necessidade de se afastar dos fenômenos naturais, técnicas pelas quais conseguimos apresentar o objeto científico. Um objeto que está em níveis de existência que possuem diferentes valores, os quais para Bachelard (1977), existe e utilizamos os objetos para apresentar a realidade do mundo que vivemos, principalmente a partir da construção das ideias.

O método passa a ser de fundamental importância para que se destitua do objeto as inverdades nele existentes, formadas pelo senso comum. Neste sentido, Bachelard (1977) alerta para a necessidade de afastar aquelas que dificultam a compreensão do objeto, baseado na idéia de que, com uma metodologia apropriada, seria possível demonstrar a construção das idéias e do objeto.

Para Bachelard (1977), o conhecimento científico necessita ser elaborado através do racionalismo das coisas, haja vista que o relativismo exacerbado dificulta o processo científico, o que requer um contínuo afastamento dos erros, considerados tentativas nulas, uma aproximação do conhecimento e uma ampliação nas possibilidades de resolver um problema. Os conceitos das coisas não se apresentam na sua superfície, mas estão obscuros pelos falsos conceitos,

opiniões e elementos que impedem de observar de forma clara a resposta do problema de pesquisa, uma problemática constituída do não-eu científico.

Cada corrente de pensamento conduz a um distanciamento maior do senso comum e a uma compreensão científica do objeto estudado; ou seja, a epistemologia é justamente a relação e interação entre as correntes na sociedade moderna, que possibilitam uma leitura dos vários campos do conhecimento, como uma percepção a partir das construções e das experiências que são realizadas constantemente na sociedade, com a ajuda de teorias, instrumentos, métodos e processos que influenciam a linha de pensamento a serem seguidas por cada um.

Assim, consideramos que este trabalho possa ser útil para uma autoavaliação em relação à nossa consciência político-educacional, haja vista termos como sujeitos da pesquisa os(as) professores(as)-alunos(as) dos cursos de especialização em diversas áreas, oferecidos na cidade de Campina Grande - PB, no período de 2018 a 2019, abrangendo turmas de Inclusão Escolar, Supervisão Escolar, Psicopedagogia, Linguística e Educação Infantil, mas mantendo o foco nos profissionais que são lotados na Secretaria de Educação e Cultura na cidade de Campina Grande - PB, por se tratar do processo de municipalização do ensino.

A partir desses direcionamentos, destacamos que o foco do trabalho está na participação dos sujeitos na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas propostas educacionais que objetivam um ensino que possa ser provado, medido, quantificado, ao invés das crenças, dos acontecimentos explicados por dogmas religiosos, que não se baseiam no conhecimento adquirido cientificamente.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo identificar a concepção dos professores e professoras da rede municipal de ensino sobre as questões referentes às políticas públicas e de verificar a real participação deles na construção do P.P.P. de sua escola, a partir da elaboração e aplicação de um questionário estruturado abordando o tema.

Por se tratar de um estudo de caso, foram escolhidos 40 (quarenta) professores e professoras da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande - PB, atualmente matriculados nos cursos de especialização em Inclusão Escolar, Supervisão Educacional, Psicopedagogia, Linguística e Educação Infantil das Faculdades Integradas de Patos (FIP), oferecidos em Campina Grande - PB.

Com base nas informações coletadas durante um período de aproximadamente 3 (três) meses, que ocorreu durante os sábados nesse intervalo de tempo, realizamos as análises com foco em identificar essa compreensão, entendimentos e participação no Projeto Político Pedagógico. Assim, temos como instrumento de coleta de dados foi utilizado 1 (um) questionário objetivo, com 14 (quatorze) questões, para obter informações dos professores e professoras sobre a construção do projeto político pedagógico, nas escolas em que trabalham.

Esse instrumento permite a coleta de informações sobre aspectos que não estão visíveis e são considerados através de opiniões e ideias contaminadas, por isso, o estudo de caso, trata os dados e informações através de uma neutralidade científica, permitindo ao pesquisador analisar as ideias e entendimentos dos sujeitos da pesquisa.

A seguir, apresentamos um quadro demonstrativo correspondente às questões 1, 2 e 3 sobre a formação, a ocupação dos sujeitos e o curso de especialização que se encontram matriculados os participantes desta pesquisa.

**Quadro 1** – perfil dos sujeitos

<b>FORMAÇÃO</b>	<b>n<sup>3</sup></b>	<b>%<sup>4</sup></b>
Pedagogia	30	75%
Psicologia	1	2,5%
Licenciatura em geografia	3	7,5%
Licenciatura em letras	3	7,5%
Não informaram	3	7,5%
		100%
<b>OCUPAÇÃO ATUAL</b>		
Professor(a)	35	87,5%
Gestor(a)	5	12,5%
		100%
<b>CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO</b>		
Inclusão escolar	10	25%
Psicopedagogia	17	42,5%
Educação Infantil	7	17,5%
Linguística	1	2,5%
Supervisão educacional	5	12,5%
		100%

A questão 4, que aborda a área de atuação dos professores e professoras pesquisados, revela que 50% atuam na Educação Infantil, 50% no Ensino Fundamental I, 5% no Ensino Fundamental II e 12,5% trabalham em outra área,

especificamente com formação de professores e professoras, em nível de Ensino Médio profissionalizante. Ressalta-se que alguns professores ou professoras atuam em mais de uma área de ensino.

Ao serem indagados acerca da existência do projeto político-pedagógico (questão 5), 22,5% afirmaram que o projeto existe, 42,5% que existe, mas que está incompleto e 25% informaram que ele não existe. 10% dos professores e professoras entrevistados revelaram desconhecer a existência do projeto político-pedagógico de sua escola.

Sobre a sua participação na construção do P.P.P. (questão 6), obtivemos os seguintes dados:

- 7,5% participaram de todo o processo;
- 55% não participaram de qualquer etapa;
- 35% participaram em algumas etapas;
- 2,5% contribuíram com sugestões.

Esses dados revelam o número expressivo de professores e professoras que não participaram ou que tiveram apenas uma participação eventual em um processo considerado de grande relevância para o desempenho profissional na educação e para o crescimento da escola como um todo.

Na questão 7, referente à leitura do projeto, percebemos um alto índice de indiferença, uma vez que 57,5% afirmam não terem lido o mesmo e 25% leram apenas algumas partes.

Na participação direta dos(as) professores(as) de cada escola, como um todo (questão 8), obtivemos os seguintes resultados:

- 10% correspondem à participação de 1 – 2 professores(as);
- 7,5% referem-se à participação de 2 – 4 professores(as);
- 15% à participação de 4 – 6 professores(as);
- 7,5% à participação de 6 – 10;
- 22,5% à participação de mais de 10 professores(as);
- 30% afirmaram que não houve participação, e
- 7,5% desconhecem qualquer informação a esse respeito.

Os dados referentes à participação de outras pessoas, além dos professores e professoras (questão 9), demonstram claramente o pouco envolvimento de

outros integrantes da comunidade escolar, haja vista que a soma dos itens: 1 – 2 pessoas (17,5%), nenhuma (32,5%) e não sabem informar (10%) perfaz um total de 60%. Os dados, entretanto, não esclarecem se o desinteresse parte das pessoas (excluindo-se os(as) professores(as)), da comunidade escolar ou se não houve estímulo por parte dos gestores das escolas.

Na questão 10, que diz respeito ao envolvimento de alunos, alunas, seus familiares e membros da comunidade, encontramos os seguintes dados: 40% afirmam que nenhum aluno participou do processo enquanto 30% não souberam informar se houve ou não participação de alunos. Para os familiares, os dados são semelhantes: 37,5% indicam nenhuma participação e 32,5% desconhecem qualquer envolvimento por parte de familiares dos alunos. Com respeito aos membros da comunidade, 42,5% afirmam nenhuma participação e 25% não souberam dar esse tipo de informação.

Em relação aos segmentos de órgãos públicos (questão 11), é possível afirmar que 1 – 2 corresponde a 15%; 2 – 4 a 7,5%, em detrimento a 60% de nenhuma participação. E, 17,5% desconhecem qualquer informação a esse respeito.

Indagados sobre leituras referentes à Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (questão 12), constatou-se que:

- 35% realizaram 1 – 2 leituras;
- 20% realizaram 2 – 4 leituras;
- 5% de 4 – 6 leituras;
- 5% de 6 – 10 leituras;
- 2,5% leram mais de 10 textos;
- 22,5% não realizaram qualquer leitura, e
- 10% não informaram.

Com relação à participação em palestras sobre políticas públicas fora do contexto escolar (questão 13), a soma dos que assistiram apenas 1 – 2 palestras (32,5%) com a dos que nunca tiveram oportunidade de fazê-lo (27,5%), perfazendo um total de 60%, demonstra um alto índice de indiferença, uma vez que o processo de conscientização para a formação do cidadão passa pelo interesse dos professores(as) em conhecer e se envolver ativamente nas discussões acerca do tema relacionado à construção do Projeto Político-Pedagógico da escola em que estão trabalhando.

Assim, finalmente, apresentamos a escala de referência, a questão 14, que solicita dos(as) professores(as) entrevistados uma avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola a partir das suas ideias e entendimentos sobre a própria participação no contexto institucional.

Assim, considerando os seguintes critérios:

#### Quadro 2

Escala De Referência	1=Ruim	2=Regular	3=Satisfatório	4=Bom	5=Excelente	Nenhum	Não Informaram
Implementação	12,5%	25%	2,5%	12,5%	12,5%	12,5%	22,5%
Viabilidade	5%	32,5%	15%	5%	5%	12,5%	25%
Aceitação	2,5%	25%	17,5%	7,5%	7,5%	12,5%	27,5%
Recursos Materias	15%	25%	10%	10%	2,5%	12,5%	25%
Recursos Concretos	10%	25%	12,5%	2,5%	2,5%	17,5%	30%

É preciso ressaltar que a opção referente àqueles que não souberam informar não consta no questionário, porém o número de professores(as) que afirmaram não saber de nenhuma informação é expressivo. A argumentação para tal informação foi de que os(as) professores(as) estão há pouco tempo na escola, o que nos chama a atenção para o fato de que a escola não está realizando um trabalho de orientação em todos os aspectos com aqueles que estão chegando às unidades escolares para desempenhar o seu trabalho.

Em contrapartida, a própria indiferença dos(as) professores(as) em relação às questões relacionadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, reforça as atitudes e ideias de descaso e desinteresse pelo aspecto ideológico-social, visando às ações necessárias ao compromisso assumido pelo docente em prol da coletividade, da escola e do alunado.

É preciso compreender que as alterações sofridas pela educação e a história da educação e as concepções dos professores(as) em relação às modificações que ocorreram em um século influenciaram as suas vidas e a própria sociedade. A escola, e mais particularmente, a pedagogia desenvolvida desde o surgimento das instituições, vem subjugando a sociedade, de tal maneira que a formação de uma consciência crítica e a educação emancipadora ocorre de forma individualizada; assim, enquanto alguns professores(as) conseguem, seja pelo meio em que vivem, seja pelas relações que desenvolveram ao longo da sua vida, construir uma consciência crítica e uma emancipação educacional.

Existem aqueles professores(as) que ainda continuam a viver num pensamento e prática de obscuridade e reprodução. Uma ideia de educação que é reprodutora, sobre o ato de aprender em relação à percepção que se tem do mundo. Isso consiste na ideia na qual os seres humanos aprendem a partir de convicções do mundo, sem conseguir perceber, compreender, racionalizar o mundo a sua volta ou fazendo uma leitura do que é o mundo pela leitura de outrem, ficando preso em ideias distorcidas, desfiguradas e maquiadas sobre o mundo.

Esse é um dos desafios atuais que as escolas devem estar preparadas para realizar, ou seja, conceber aos seus alunos e alunas as possibilidades de verem, entenderem, interpretar o mundo com seus próprios olhos. Assim, as idéias de igualdade, diversidade cultural (CANDAU, 1997) e consciência crítica são alguns dos elementos fundamentais que devem ser trabalhados nas escolas, com o propósito de auxiliar, promover os meios necessários para a emancipação dos seres humanos.

A pedagogia diferenciada proposta por Perrenoud (2000) parte da perspectiva de rever suas próprias realizações, com um anteparo de apoio pedagógico, metodológico, didático diferenciado, sem isso a educação limita a ação da escola em mudar. Nesse sentido, o que faz com que as escolas possam realizar ações concretas, que apresente e trabalhe mudanças na sua estrutura e funcionamento, está interligada ao apoio que pode acontecer de diferentes formas dentro do mesmo contexto. O fato de as escolas terem, ou não, seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) elaborados, não demonstra por si só, que vão obter resultados excelentes. Existem outros fatores que devem ser considerados dentro das escolas e fora delas.

Um desses fatores são os currículos em funcionamento que são trabalhados nas escolas e podem possibilitar uma compreensão do contexto; eles representam o modo como as escolas viabilizam, operacionalizam e realizam sua proposta pedagógica, que vão além dos conteúdos programáticos, estando intrínseca nas ações, falas, informações e mais do que isso, nas disciplinas e nas políticas educacionais. Isso implica afirmar que o ensino é ativo, faz parte dos processos educacionais e pedagógicos que as escolas proporcionam no dia a dia, nas interações educativas, na formação do pensamento crítico, na afetividade cognitiva etc.

Assim, as reflexões de como estão sendo elaborados esses currículos representam o que as escolas são, no dia a dia, junto à gestão escolar, coordena-

ção pedagógica, professores, professoras, técnicos, alunos e alunas e não o que está nas leis, normas etc. O currículo em funcionamento é um panorama mais próximo da realidade das escolas, uma vez que envolve flexibilizações, adequações e entendimento, respeito, empatia pelos alunos e alunas, diante das suas dificuldades.

Contudo, para Perrenoud (2000, p. 41), apesar das críticas feitas aos poderes públicos, o problema não está na falta de políticas públicas, mas na forma como elas são executadas, haja vista que se trata de um conjunto de acontecimentos que devem ser considerados como um todo e que requerem estratégias mais eficientes, particularmente a questão do fracasso escolar.

Desse modo, as políticas públicas fazem parte desse contexto de modo fundamental, quando torna possíveis programas, recursos, projetos etc., em que há renovação, interações. Entretanto, o conhecimento é um instrumento de poder e de dominação utilizado pelo Estado de direito para sua legitimação, uma vez que o conhecimento científico é restrito, a informação e o saber são utilizados para gerar uma desigualdade na sociedade, causando uma espécie de involução no sentido da emancipação do ser humano; ao invés da possibilidade de um distanciamento da ignorância e avanços na qualidade de vida, utilizamos de sua mera reprodução para a massa populacional, reforçada pela visão das classes dominantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos esse trabalho apenas de modo temporário, haja vista a necessidade premente de uma continuação e investigação mais aprofundada das concepções e percepções dos(as) professores(as) em relação à sua prática nas salas de aulas, referente às ideias do ser cidadão pleno, ao invés de se fixar na ideia da ação individualizada, indiferente ao mundo a sua volta, reproduzindo conteúdos “sem vida”.

Nesse sentido, apesar de a cultura dominante incentivar o individualismo numa sociedade de massa, existe a necessidade de se criar uma sociedade de redes de articulações, que exige de cada indivíduo uma maior interação e participação, valorizando a solidariedade entre os indivíduos e o mundo em que vivemos.

A sociedade atual discute a importância de se viver na comunidade local, ao mesmo tempo em que se encontra em um mundo globalizado de atitudes e

ações que interferem na vida de milhares de indivíduos. Em particular, as questões relacionadas às políticas educacionais interferem diretamente no processo de conscientização do cidadão; por ser uma rede interligada, as políticas educacionais possibilitam a construção de uma consciência político-social, que insere todos num processo de valorização da sua própria existência, não de forma individualizada ou indiferente, mas de modo coletivo.

Por essa razão, consideramos importante conhecer a visão dos professores, professoras, coordenação pedagógica, gestão escolar, alunos, alunas, familiares e membros da comunidade, nesse aspecto particular, sobre o que é o Projeto Político Pedagógico na sua existência educacional. Além de aprofundar cada vez mais as reflexões, inquietações diante de estudos sobre a consciência crítica e a participação ativa nas escolas, como instrumento direto de identificação e medição dos rumos a serem seguidos pela educação na construção da consciência cidadã.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **Epistemologia: Trechos escolhidos por Dominique Lecourt**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BACHELARD, G. **O Novo Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BRASIL Governo Federal. Constituição Federal: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 – Ed. Atual. Em 2000. Brasília: Senado federal. 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; MARIM, Vlademir. Participação popular: a escola como alvo do terceiro setor. **Desafios da Educação Municipal**. (Orgs.) Donaldo Bello de Souza & Lia Ciomar Macedo de Faria. Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

CANDAU. Vera Maria F. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. CANDAU (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. 5ª edição. São Paulo, editora Brasiliense, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SIMMEL, George. A metrópole e a vida mental. **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar. (1979).

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. O processo de construção da educação Municipal pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In: **Desafios da Educação Municipal**. (Orgs.) Donaldo Bello de Souza & Lia Ciomar Macedo de Faria. Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

YIN, Robert k. **Estudo de casos**: Planejamento e métodos. São Paulo: Editora Bookman, 2005,

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.066

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DURANTE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19

Camila Holanda Pereira<sup>1</sup>  
Dara dos Santos Nascimento<sup>2</sup>  
Leiliane Frota Correia Lima<sup>3</sup>  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro<sup>4</sup>

## RESUMO

O grave cenário pandêmico causado pela Covid-19, iniciado no Brasil em março de 2020, modificou o contexto educacional em variadas situações, alterando diretamente o formato da prática realizada nos Estágios Supervisionados e o ensino remoto foi adotado como meio para os estudantes darem continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem. Este estudo tem como objetivo analisar como ocorreu o Estágio Supervisionado em regência por meio remoto no curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns da Universidade Estadual do Ceará (CECITEC/UECE), no município de Tauá (Ceará). Como procedimento metodológico se optou por uma pesquisa qualitativa exploratória e de campo, bem como, um levantamento bibliográfico utilizando como banco de dados a plataforma Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), esta última com o intuito de identificar que pesquisas foram realizadas e publicadas sobre a temática em

1 Mestra do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, camitlahp\_@hotmail.com ;

2 Mestra pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, darasnascimento@gmail.com;

3 Mestra pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Leilianefcl@yahoo.com.br

4 Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mirtielfrankson@gmail.com

estudo e se a pesquisa aqui proposta possibilita a produção de outros conhecimentos para a área da Educação. Para a produção de dados, o instrumento utilizado foi um questionário por meio da plataforma digital *Google Forms* no mês de novembro de 2022. Os resultados apontam que os licenciandos perceberam diferentes aspectos sobre a realização do Estágio Supervisionado em meio remoto, entre os quais se destacam sair dos métodos tradicionais e utilizar outros recursos e linguagem, identificou-se dificuldade para se adaptar ao novo cenário e frágil participação dos alunos nas atividades propostas. O Estágio desenvolvido no referido contexto revelou a possibilidade de oportunizar o conhecimento das dificuldades diárias que o estagiário, como futuro professor, irá enfrentar, dando-lhe ciência de um novo cenário de trabalho docente, em que as tecnologias digitais, da informação e da comunicação se apresentam como elementos centrais nos processos de ensino e de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado, Pandemia, Ensino Remoto, Formação de professores, Ciências Biológicas.

## INTRODUÇÃO

Espera-se que o Estágio Supervisionado seja um espaço que possibilita ao aluno a experiência profissional e oportuniza todos os elementos necessários ao trabalho docente, um momento de encontro entre teoria e prática dentro do ambiente em que o futuro professor pretende atuar. Assim, a forma como ocorrem os diversos Estágios Supervisionados que compõem os currículos dos cursos de licenciatura terão grande influência na formação e na prática dos professores, e por isso, é necessário refletir sobre as metodologias e trabalhos desenvolvidos nesse período.

A preocupação em compreender como os conhecimentos teóricos se aplicam na prática é ainda mais importante do ponto de vista do histórico da formação de profissionais docentes, pois esta foi por muito tempo vista de forma burocrática e técnica, não levando em consideração que o trabalho do professor é dinâmico e, em grande parte, subjetivo. Logo, busca-se afastar a tendência de atividades que levam a práticas de repetição e mecanicistas, sem reflexão sobre a ação realizada.

Dentre as atuais políticas públicas para a formação docente, faz-se presente o esforço de tornar a aprendizagem significativa por meio de ações diretamente ligadas ao cotidiano escolar. De um lado as práticas desenvolvidas com base no Estágio Supervisionado e de outra a procura da compreensão dos discentes, incorporando os conhecimentos que configuram o sujeito profissional. Farias *et al.* (2009, p. 66) destacam que a formação docente se constitui como “um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com o exercício da docência”.

Nessa perspectiva, cabe considerar que se o Estágio Supervisionado por si só já possui sua complexidade e se torna ainda mais desafiador em contexto fora do comumente encontrado, como quando todas as instituições de ensino precisaram se reinventar e reconfigurar o seu entendimento sobre prática docente, como ocorreu em março de 2020, quando o Brasil foi atingido pela pandemia provocada pela Covid-19, causado por um novo vírus capaz de provocar infecções respiratórias com alto potencial de transmissão em todo o planeta Terra, situação bastante preocupante.

Dessa forma, todos os setores profissionais tiveram que adotar novas medidas de atuação, e a comunidade acadêmica e escolar foi apresentada a um

novo cenário de métodos de ensino e de formação de forma remota, com base em plataformas digitais. Essa abertura forçada e sem um planejamento prévio ao mundo digital, apresentou muitas dificuldades e possibilidades no contexto educacional, bem como, com as práticas de Estágio Supervisionado, que apresentaram novas demandas e se constituíram de uma vivência que dependia de diversos fatores, como condições tecnológicas, econômicas, sociais, pedagógicas e metodológicas.

Diante do cenário apresentado, esta pesquisa teve o objetivo de analisar como ocorreu o Estágio Supervisionado em regência por meio remoto no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Educação Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns da Universidade Estadual do Ceará (CECITEC/UECE), no município de Tauá (Ceará). Destaca-se alguns questionamentos que consolidaram e pautaram a existência desta pesquisa: O Estágio Supervisionado remoto possibilitou dimensão formativa de aprendizagem semelhante à prática presencial? Quanto à utilização das plataformas digitais, quais foram as dificuldades? Quais foram os principais desafios enfrentados durante o Estágio Supervisionado em meio remoto?

Com o intuito de começar a explorar o tema, foi realizada uma revisão de literatura dos trabalhos relacionados à temática por meio da plataforma Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), compreendido como um dos maiores acervos virtuais nacionais de pesquisa, que reúne e disponibiliza trabalhos das mais diversas áreas do conhecimento. O intuito foi de identificar publicações que contribuíssem para o conhecimento sobre o Estágio Supervisionado durante a pandemia de Covid-19 indexados na referida plataforma.

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, exploratória e de campo. Para a coleta e produção de dados, o instrumento utilizado foi o questionário por meio da plataforma digital *Google Forms*, aplicado em novembro de 2022. Os resultados foram obtidos com amparo em uma análise crítica e reflexiva, compreendendo com isso as dificuldades e as possibilidades oriundas das experiências vivenciadas no decorrer do Estágio Supervisionado.

O texto está estruturado em cinco seções. Na introdução aqui exposta, apresentamos um delineamento dos problemas, objetivos e métodos utilizados para a realização da pesquisa, que é seguida pela seção de metodologia, na qual são expostas as escolhas e os caminhos metodológicos utilizados para realizá-la. Na terceira seção, denominada “Estágio Supervisionado: espaço de reflexão

sobre a prática docente no período pandêmico” abordamos as colocações de importantes autores que são referência em Estágio supervisionado. A quarta seção é dividida em duas subseções: a primeira traz os resultados produzidos na pesquisa de revisão de literatura realizada na plataforma Capes Periódicos, e é intitulada “Produção científica sobre a relação entre o Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a pandemia de Covid-19”, que é sucedida pela subseção que analisa as respostas dos licenciandos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, cujo título é “Possibilidades e limites vivenciados durante a realização do Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas do CECITEC/UECE durante a pandemia de Covid-19”. A última seção apresenta as considerações finais, que são seguidas das referências que fundamentaram a pesquisa.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como locus o campus do Centro de Educação Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns da Universidade Estadual Ceará (CECITEC/UECE), que fica localizado na cidade de Tauá, o segundo maior município em extensão territorial do Ceará, e está inserido por completo no bioma da Caatinga. Possui uma população de 61.227 habitantes, de acordo o censo demográfico de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Possui como principal fonte de empregabilidade a administração pública, fabricação de calçados e atendimento hospitalar.

Foi realizada com os estudantes do curso de Ciências Biológicas, que é ministrado no período noturno. É o curso do CECITEC com maior evasão e, portanto, já era um espaço fragilizado mesmo antes da pandemia. Nesse cenário, é relevante analisar as repercussões e as mudanças que a transição do presencial para o remoto ocasionaram nas diversas disciplinas, sendo o foco dessa pesquisa o Estágio Supervisionado.

O corpus de análise que compõe o estudo foi coletado junto a 10 discentes do curso de Ciências Biológicas do referido campus, na disciplina de Estágio Supervisionado. A abordagem metodológica é qualitativa, exploratória e descritiva, baseada nas reflexões das autoras e de especialistas da educação, tomando como base as respostas do questionário enviado aos discentes, partindo de uma análise crítica e reflexiva a respeito de como o Estágio Supervisionado feito por meio remoto influenciou na formação inicial desses estudantes.

Os discentes que realizaram o Estágio Supervisionado durante o período da pandemia de Covid-19, onde as aulas foram realizadas de modo remoto, foram contatados e esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa. Em seguida foi enviado um *link* com um questionário de sete perguntas abertas para os estudantes, no qual havia um espaço destinado para que eles pudessem elaborar as suas respostas. Com efeito, o questionário é um método de averiguação formado por um conjunto de perguntas que são submetidas a pessoas com o objetivo de obter conhecimento acerca de interesses, temores, crenças, expectativas, valores, sentimentos, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008).

Em respeito aos aspectos éticos, houve a autorização de cada participante quanto ao uso das respostas por meio de aceite digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), adotando nomes fictícios, no qual foi informado que os dados pessoais dos entrevistados não seriam expostos de modo público. Sendo assim, houve um quantitativo de 10 alunos respondentes de um total de 12 discentes matriculados na disciplina. Apresentamos a seguir uma seção teórica sobre a disciplina Estágio Supervisionado e sua repercussão durante o período da pandemia de Covid-19.

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO PERÍODO PANDÊMICO

O Estágio Supervisionado é componente obrigatório na formação inicial de professores, no intuito de promover o desenvolvimento docente e aproximar os estudantes da profissão (Lima, 2012). Entretanto, por vezes ainda ocorre uma dissociação da teoria e da prática, fruto de práticas e concepções sobre a aprendizagem da docência que já se mostraram obsoletas, mas que ainda estão presente em alguns cursos de licenciatura, o que distancia os estudantes do objetivo final da experiência no Estágio, que é de promover um ambiente de práxis para os futuros profissionais.

De maneira geral, ainda permanece em muitos cursos de formação de professores o entendimento de que as disciplinas de fundamentos teóricos na licenciatura têm a responsabilidade de um ensino mais específico de conhecimentos necessários para a formação docente e as disciplinas de prática de ensino teriam a finalidade de se ocupar com os conteúdos e atividades específicas da formação pedagógica dos licenciandos, de um modo que se evidencia existir um tipo de segregação entre as disciplinas como apenas teóricas e apenas

práticas, ou seja, “[...] teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional”. (Pimenta; Lima, 2014, p. 35).

Na Resolução CNE/CP N° 2, de 1 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, há um capítulo apresentando a narrativa que estrutura os componentes curriculares para amparar o exercício da docência. O documento afirma o Estágio Curricular Supervisionado como componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo assim, uma atividade articulada com a prática e com as demais atividades acadêmicas, e garante 400 horas dedicadas a ele para todos os cursos de formação de professores (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, durante a realização do Estágio Supervisionado, é importante desenvolver as aprendizagens necessárias para ação docente, onde é primordial garantir a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, pois a pura e simples prática sem a reflexão da ação como elemento essencial não leva ao entendimento dos processos de ensino. É importante destacar que as ações pedagógicas são articuladas por meio das interações do sujeito com o meio e os pares, movimentada pela relação dos professores com os alunos, com os conteúdos e pelo contexto inserido, estruturando os processos de ensino e de aprendizagem que mobilizam os saberes docentes (Tardif, 2014), o qual o docente com base em sua práxis (Lima, 2012), reorganiza e ressignifica a sua ação e formação docente.

Em razão do exposto, as práticas pedagógicas no Estágio Supervisionado necessitam ter o objetivo de contribuir para que os discentes sejam capazes de realizar essa reflexão sobre a prática, tendo em vista a teoria e o contexto no qual estão inseridos, para que desperte no futuro profissional uma prática transformadora, por meio das atividades realizadas. Lima (2004, p. 200) afirma que:

Pensar sobre os cursos de formação para o magistério em suas perspectivas teóricas e práticas leva-nos a refletir sobre o trabalho docente, a profissão do professor na sociedade e no momento histórico em que estamos inseridos. Implica na construção de conhecimentos, no estabelecimento de um diálogo pedagógico com os alunos, com os livros, com os saberes da docência, com o papel social da escola, da universidade, e as políticas que regem a educação, entre outras questões.

Com o cenário da pandemia mundial causada pelo vírus da Covid-19 iniciado no Brasil no mês de março do ano de 2020, houve uma necessidade de transformar o contexto educacional, que até o momento se mantinha em seu modo presencial. O contexto exigiu que o modo de ensino encontrasse um novo meio de consolidação, transferindo o espaço da sala de aula para os computadores, de modo virtual, com destaque para celulares e plataformas digitais, algo bastante desafiador. E não foi diferente com o Estágio Supervisionado, uma vez que o ensino remoto impactou tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior. No caso do Estágio Supervisionado em cursos de formação de professores, componente em que geralmente os universitários vão até a escola, é possível afirmar que a mudança nos contextos de ensino e aprendizagem foi significativa e ainda mais desafiadora.

A busca pela reinvenção da ação docente apresentou um caminho com obstáculos, aflorando mais o sentimento de distanciamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Muitas foram as estratégias metodológicas adotadas para dar continuidade ao ensino e a aprendizagem em meio remoto, que ocorreram principalmente através de ferramentas tecnológicas: grupos de *WhatsApp*, aulas ao vivo pelo *Google Meet*, atividades por *Google Forms* e/ou postagens no *Google Classroom* e outras plataformas. Muitas vezes, sendo uma estratégia frustrante, com desafios diversos: professores e alunos que não dominavam os meios, tendo pouco contato com a tecnologia e a falta de acesso a aparelhos digitais foram alguns dos principais, cenário que contribuiu para aumentar a evasão, a exclusão e a desigualdade social.

Visto que o Estágio Supervisionado é o maior contato que o discente tem com o espaço escolar na formação inicial, há a preocupação com essa aproximação pelo meio remoto, pois foi vivido em condições nunca experimentadas, situações fragmentadas e muitas vezes distantes da realidade de uma sala de aula comum, tendo em vista que havia a dúvida sobre a capacidade do Estágio Supervisionado remoto poder ou não possibilitar a mesma dimensão de aprendizagem da prática presencial, uma vez que o futuro professor deve ter um contato direto com o ambiente para construir os saberes que constituem a profissão, e a falta de qualidade em algum momento do processo formativo afeta diretamente o trabalho (Nóvoa, 2019). Afinal, quais foram as contribuições e limitações dessa experiência para a formação e a prática docente? Com intuito de ajudar a conhecer melhor o cenário vivenciado pelos discentes do curso de

Ciências Biológicas, apresentamos a seguir os resultados e discussões produzidos a partir dos dados coletados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados produzidos na pesquisa de campo estão analisados nesta seção, que está organizada em duas subseções, assim denominadas: “Produção científica sobre a relação entre o Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a pandemia de Covid-19”; e “Análise dos dados produzidos no questionário da pesquisa de campo”.

### PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A PANDEMIA DE COVID-19

Com o objetivo de conhecer as pesquisas já realizadas e publicadas sobre as práticas de estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas em meio remoto durante a pandemia de Covid-19, realizamos uma revisão de literatura o assunto. Acreditamos que essa primeira fase da pesquisa contribuiu para apresentar uma outra dimensão de como a disciplina de Estágio Supervisionado em meio remoto influenciou as práticas de ensino e os processos de aprendizagem em outros espaços e tempos. Portanto, nesta subseção, apresentamos os métodos de pesquisa utilizados para encontrar os trabalhos relacionados à temática, bem como uma revisão sistemática da literatura encontrada.

A produção dos dados ocorreu durante o mês de novembro de 2022 e foi realizada na plataforma CAPES Periódicos pois esta agrega um grande e variado acervo de periódicos indexados. Em um primeiro momento, realizamos uma busca avançada utilizando o indicador booleano “e” combinando os descritores “Estágio Supervisionado” e “Ciências Biológicas” a quatro outro termos relacionados ao ensino remoto provocado pela pandemia sanitária de Covid-19. Um a um dos termos, na ordem que se segue, foram utilizados na pesquisa combinada: “Covid-19”; “Pandemia”; “SARS-CoV-2”; e “Ensino Remoto”. Mesmo sem a utilização de filtros, não foi possível encontrar nenhum trabalho relacionado às pesquisas combinadas, conforme apresentado no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Trabalhos encontrados em periódicos indexados pela Capes Periódicos sobre o Estágio supervisionado em Ciências Biológicas e temas relacionados à Covid-19

Descritor 1	Descritor 2	Descritor 3	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Estágio Supervisionado	Ciências Biológicas	Covid-19	0	0
Estágio Supervisionado	Ciências Biológicas	Pandemia	0	0
Estágio Supervisionado	Ciências Biológicas	SARS-CoV-2	0	0
Estágio Supervisionado	Ciências Biológicas	Ensino Remoto	0	0
<b>Total</b>			0	0

**Fonte:** Elaborado pelos autores – 2022.

Este, assim como o quadro que se segue, são apresentados na mesma ordem em que foram pesquisados, pois a ordem em que os trabalhos foram encontrados foi utilizada para exclusão de trabalhos repetidos. No quadro 02 realizamos o mesmo procedimento relatado no quadro 01, trocando apenas o descritor “Ciências Biológicas” por “Biologia”, já que muitas vezes é utilizado como sinônimo para o curso. Continuamos utilizando o indicador booleano “e”; os resultados obtidos são apresentados no quadro 02:

**Quadro 2:** Trabalhos encontrados em periódicos indexados pela Capes Periódicos sobre a temática Estágio Supervisionado em Biologia e temas relacionados à Covid-19

Descritor 1	Descritor 2	Descritor 3	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	Trabalhos selecionados após triagem de repetidos
Estágio Supervisionado	Biologia	Covid-19	3	3	3
Estágio Supervisionado	Biologia	Pandemia	4	3	1
Estágio Supervisionado	Biologia	SARS- CoV-2	0	0	0
Estágio Supervisionado	Biologia	Ensino Remoto	2	1	0
<b>Total</b>			9	7	4

**Fonte:** Elaborado pelos autores – 2022.

A última coluna, denominada “Número de trabalhos selecionados após triagem de repetidos”, foi adicionada porque percebemos que muitos trabalhos se repetiam entre um cruzamento de descritores e outro. Sendo assim, todos os trabalhos constam como selecionados em um primeiro momento porque, de fato, foram selecionados, mas foram excluídos após uma triagem. Os trabalhos repetidos foram contados, portanto, na primeira pesquisa cruzada onde foram encontrados, por isso, dos sete trabalhos selecionados em um primeiro momento, apenas quatro foram escolhidos para leitura e análise.

Importante destacar que desde o primeiro resultado de pesquisa foram encontrados poucos trabalhos, mas em nenhum momento utilizamos filtro de buscas. Os títulos de todos os trabalhos foram lidos e quando aparentavam ter algum tipo de proximidade com a temática do Estágio Supervisionado no curso de Ciências Biológicas no período da pandemia sanitária de Covid-19, prosseguimos com a leitura dos resumos e, quando este apresentava indícios de ser compatível com o perfil de trabalhos buscado, iniciamos a leitura do artigo completo. Os quatro trabalhos selecionados são apresentados e analisados a seguir.

O trabalho de Qualho e Venturi (2021) relata as experiências vivenciadas no Estágio de maneira remota durante a pandemia. As experiências narradas são fruto das atividades do Estágio Supervisionado ocorrido na Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizado pela primeira autora. O Estágio Supervisionado na instituição normalmente ocorre no formato presencial, mas por conta da pandemia do Covid-19, ocorreu no formato remoto. Em destaque, observação, planejamento e docência, os três momentos formativos que fazem parte do Estágio, passaram a ocorrer por intermédio das tecnologias digitais.

Nesse contexto, as práticas de ensino realizadas em meio ao ensino remoto, onde nem todos os alunos tinham acesso às atividades, permitiram conhecer o trabalho numa escola, mas foi uma experiência desafiadora. Segundo os autores, isso ocorreu porque as práticas vivenciadas não eram somente o primeiro contato com a prática docente, mas também precisava-se conhecer e intervir em um novo cenário educacional não estudado, onde os limites ainda não eram tão conhecidos e o contato com os alunos era em um ambiente virtual, onde as aulas eram gravadas e editadas diversas vezes para corrigir fragilidades no processo formativo. Apesar disso, consideraram que foi um espaço-tempo que permitiu uma formação que articulou conhecimentos da área da Biologia, pedagógicos e tecnológicos, além de contribuir para a reflexão da prática docente.

Valdanha Neto (2022) relatou uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores de Biologia de uma Universidade Federal do interior de Minas Gerais ocorrida em 2021. O autor foi orientador do Estágio, no qual 6 estudantes responderam voluntariamente a um questionário sobre a pandemia de Covid-19 e a realização do estágio. Embora a maioria dos pesquisados considere que a pandemia influenciou os conteúdos de biologia e que o assunto deveria continuar presente nas discussões da disciplina na Educação Básica, nenhum deles trabalhou a temática durante as suas regências.

Diante das respostas dos estudantes, o autor defende que o contexto de distanciamento imposto pelo ensino remoto interferiu na proposição das atividades, pois os professores supervisores limitavam os conteúdos a serem ministrados em virtude da sobrecarga que os alunos da Educação Básica já estavam tendo no contexto pandêmico. Segundo os relatos, questões emocionais também interferiram na escolha dos conteúdos, pois houve alunos que optaram por não trabalhar a temática da Covid-19 por ser um assunto complexo e demasiadamente veiculado pela mídia.

Em seu artigo, Menezes e Martins (2022) buscaram compreender a (auto) percepção de professores em formação sobre o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados de modo remoto na Educação Básica, por meio de um formulário online do qual participaram 58 licenciandos em Biologia. Os alunos estagiários eram da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no ano de 2021 nos campus: Fortaleza, Iguatu, Crateús, Itapipoca e Quixadá. Segundo os autores, 72% dos pesquisados consideraram que as atividades de estágio por meio remoto atenderam todas as expectativas com o curso, porém, alguns destacaram que a diminuição do tempo das atividades previstas e a falta de interação com os alunos impactaram negativamente na sua realização. Nessa perspectiva, mais de 60% dos sujeitos pesquisados responderam que constituíram novos conhecimentos no estágio realizado de forma remota.

Em um outro artigo, Menezes, Martins e Moura (2022) buscaram compreender as expectativas e dificuldades sobre o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados remoto na percepção de professores em formação. Os autores informam que foi realizada com 57 licenciandos do curso de Ciências Biológicas em diferentes campuses de uma Universidade Estadual da região nordeste do Brasil. Os sujeitos responderam a um questionário eletrônico feito no *Google Forms* e enviado por meio de e-mail e outras redes sociais, onde foi solicitado que eles replicassem o instrumento para alcançar uma maior quantidade de

pessoas público-alvo do questionário. 72% dos pesquisados afirmou ter suas expectativas atendidas ou superadas com o estágio em modo remoto. Dentre os motivos apontados pelos que afirmaram que suas expectativas foram parcialmente ou não atendidas estão a dificuldade para interagir, a pouca participação dos estudantes (muitos devido à falta de *internet*) e na adaptação de conteúdos para sala de aula virtual. Os licenciandos definiram como benefícios do ensino remoto a maior possibilidade de utilização de recursos didáticos, diminuição de gastos e aprimoramento de técnicas que propiciaram inovação pedagógica.

Por meio de uma nuvem de palavras, os autores apresentaram os termos: experiência, prática, docente, ensino e ferramentas em destaque como benefícios do estágio supervisionado remoto. Em contrapartida, as palavras: alunos, dificuldade, *internet*, participação e comunicação destacam-se na nuvem de palavras como pontos negativos do Estágio Supervisionado remoto. Além disso, os autores apontam os obstáculos impostos por escolas e professores para receber os estagiários, pois eles próprios ainda estavam tentando se adaptar aos desafios do ensino remoto, o que reduziu as possibilidades dos licenciandos.

Diante dessas análises, percebemos que a temática e os objetivos da presente pesquisa se apresentam como necessários e inovadores, uma vez que poucos trabalhos relacionados à temática foram encontrados e os que foram encontrados e analisados não respondem ao objetivo de pesquisa aqui pretendido. Em virtude disso, será apresentado na próxima seção as análises da pesquisa empírica realizada com os licenciandos do curso de Ciências Biológicas do CECITEC/UECE.

## **POSSIBILIDADES E LIMITES VIVENCIADOS DURANTE A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO CECITEC/UECE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

Apresentamos nesta subseção a análise das respostas do questionário aplicados aos licenciandos, conforme mencionado anteriormente. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do curso de Ciências Biológicas do Centro de Educação Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns da Universidade Estadual Ceará (CECITEC/UECE). Para se manter o anonimato na pesquisa, os respondentes foram nomeados como: estudante 1, estudante 2, estudante 3, e assim sucessivamente.

Para o primeiro questionamento, dividido em duas perguntas, os estudantes responderam a seguinte indagação: “Durante a pandemia de Covid-19, como se deu o seu acesso à *internet* para acompanhar as aulas? A *internet* utilizada era própria ou de terceiros?”, foi identificado o seguinte cenário: das dez respostas obtidas, oito alunos afirmaram utilizar banda larga e dois afirmaram que utilizaram dados móveis. Desse total de dez sujeitos, nove disseram que utilizaram *internet* própria e um disse que era de terceiros.

Foi unânime a afirmação de problemas a respeito do custo e da qualidade da *internet* utilizada, pois o valor era elevado em relação ao custo de vida da região e o acesso era instável. Apresentamos a resposta da estudante 2, que refletiu: “Se para nós estudantes universitários, que já somos adultos, a *internet* por vezes era um problema, muitos alunos do Ensino Médio sequer tinham *internet* ou mesmo computador ou celular para assistir às aulas”. O exposto traz sérias consequências na participação das aulas remotas como baixo engajamento e interação entre os participantes das atividades, o que pode causar desânimo e frustração para a continuidade dos estudos.

Costa (2020) acredita que o ensino remoto emergencial, como foi uma experiência nova, revelou novos desafios a serem enfrentados pelos estagiários, principalmente em relação ao acesso à *internet*. Para Oliveira e Souza (2020) o ensino se transportou para os meios digitais como uma alternativa possível para reduzir alguns dos problemas do sistema de ensino brasileiro oriundos da pandemia do Covid-19, com a utilização de tecnologias digitais. Nesse contexto, *tablets*, *smartphones* e computadores ganharam destaque para a mediação do modelo remoto de ensino, quando há acesso à *internet* pelos estudantes.

A terceira e a quarta pergunta, em que questionamos se os alunos receberam algum auxílio do governo para assistir às aulas e, em caso de resposta afirmativa, que citassem o que foi e se veio em tempo hábil e adequado para a utilização nas atividades acadêmicas. Sete alunos relataram não ter recebido nenhum tipo de auxílio, três disseram ter recebido. Para ilustrar as respostas obtidas, apresentamos a afirmação do estudante número 10: “Recebi um *chip* com dados móveis. Só que em alguns momentos funcionava, outros não. E com isso teria que ver outra maneira de não perder aula”. O estudante 9 também contribuiu com o seu relato: “Fiz cadastro, enviei todos os comprovantes que mostravam minha necessidade, para receber um *chip* que não funcionava, o que me chateou bastante”. Isso demonstra que a implementação do ensino

remoto emergencial trouxe consigo vários desafios, relacionados às diferenças no acesso efetivo à *internet* e às tecnologias.

O exposto evidencia que esses desafios indicam situações de adversidades vivenciadas pelos estudantes, especialmente os de instituições públicas, demonstrando o quão excludente essas tecnologias podem ser quando o acesso não é garantido. Nessa perspectiva, Felizola (2011) defende que não basta apenas proporcionar o acesso aos meios de comunicação às pessoas, mas é necessário ofertar condição basilar para garantir a efetiva condição de participação do indivíduo dentro desse processo de comunicação, com todas as possibilidades que lhe são inerentes.

A pergunta de número cinco teve a seguinte redação: Quanto à utilização das plataformas, você sentiu alguma dificuldade? Sete das respostas indicavam dificuldade de utilização e três não tiveram dificuldades. Portanto, faz-se necessária uma formação docente inicial que supra essa necessidade de uma maior proficiência no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), não apenas para suprir a demanda emergencial do trabalho remoto, mas outras situações que podem necessitar de sua utilização no futuro próximo.

Nessa perspectiva, Gonçalves e Avelino (2020) defendem que a realização do Estágio Supervisionado durante o ensino remoto emergencial se configurou como um importante meio para a aquisição de novas habilidades e competências por parte dos professores que estavam em formação durante o período. Conforme Pimenta e Lima (2014), o Estágio Supervisionado consolida as intenções e opções da profissão docente, logo, é fundamental que o eixo curricular possibilite vivências, críticas e reflexões em que a identidade docente seja formada, alicerçada e referenciada. Sendo assim, o contexto remoto emergencial representou um fator importante para o desenvolvimento dos futuros professores, favorecendo a formação da identidade desse novo profissional da educação, com muito mais familiaridade com as TDIC que em tempos que precederam a pandemia de Covid-19.

A sexta pergunta buscou investigar quais os principais desafios enfrentados durante o Estágio Supervisionado em meio remoto. A estudante 6 respondeu: “Insegurança, pois como as participações dos alunos eram mínimas, surgia a preocupação se os mesmos estavam aprendendo. E também a adaptação dessa nova modalidade.” É possível que essa timidez e participação restrita por parte dos alunos se dá em virtude de a conjuntura ainda ser desconhecida, passando a falsa sensação de informalidade ou falta de seriedade para essa nova moda-

lidade de ensino (Costa, 2020). A estudante 2 complementa que “lidar com as metodologias para ministrar uma aula de forma que chamasse a atenção dos alunos e fosse interativa” foi o grande desafio que enfrentou durante o período.

Na pergunta de número sete procuramos identificar como o Estágio Supervisionado realizado por meio remoto contribuiu para a formação inicial dos estudantes. Para a estudante número 8: “O Estágio realizado por meio remoto me permitiu sair um pouco do método tradicional (aula expositiva, apresentação de slides) e buscar novas formas de ensino com recursos e linguagem diferenciada.” A crise gerada pelo Covid-19 despertou indagações sobre quais seriam os melhores métodos para superar situações limitantes no processo de ensino e aprendizagem. Para Rodrigues (2020) é necessário descobrir, de todas as maneiras, novas possibilidades que oportunizem ministrar aulas de qualidade. Nesse contexto de crise, fez-se necessário desenvolver habilidades de comunicação, uso de tecnologias e interação.

A estudante 2 expôs que “o sentimento de colaboração entre nós estagiários com nosso professor da faculdade e o professor supervisor que nos acompanhava na escola todos juntos em prol de fazer dá certo tanto para nós estagiários como para os alunos do ensino médio. Isso foi um dos maiores aprendizados.” Isso comprova que um dos grandes desafios da realização do estágio supervisionado por meio remoto é justamente transformá-lo em uma vivência formativa e transformadora, sob a ótica da escola como um local de “aprender a ser professor”, assim como defende Candau (1997).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir como ocorreu o Estágio Supervisionado em regência por meio remoto no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade estadual Ceará (CECITEC/UECE), que fica localizado na cidade de Tauá (Ceará). Identificamos, com amparo na análise de dados, que o Estágio Supervisionado deste campus se revelou um itinerário educativo reflexivo, crítico e transformador, cercado de alguns desafios e potencialidades. Os desafios observados foram, em destaque: desigualdade de acesso à *internet* e as tecnologias digitais, baixo engajamento na realização das tarefas escolares pelos estudantes da escola e a falta de motivação para as atividades por vários estudantes.

O ensino remoto se caracterizou como uma oportunidade relevante de situar mais o aluno da licenciatura como protagonista dos processos de ensino e de aprendizagem e a utilização de novas formas de ensino que proporcionam autonomia aos estudantes. A pesquisa mostrou ainda sua relevância ao situar a importância de o Estágio Supervisionado ser voltado para a formação de profissionais que sejam capazes de consolidar práticas de ensino que levem em conta o contexto social, político e cultural dos estudantes da licenciatura e escolar.

Para que se possa lidar com os problemas da realidade escolar, tem se discutido o Estágio Supervisionado, desenvolvendo o compromisso de repensar esse espaço de conhecimento, não só para exercício da prática curricular, mas como campo formativo e com práticas educativas embasadas em aprendizagem da prática de ensino. Sendo assim, o Estágio Supervisionado desenvolvido no contexto de pandemia revelou a possibilidade de oportunizar o conhecimento das dificuldades diárias que o estagiário como futuro professor enfrentaria, dando-lhe ciência de um novo cenário de trabalho, em que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se apresentam como elementos centrais nos processos de ensino e de aprendizado dos estudantes no cenário de pandemia. No mais, esperamos que este estudo sirva como embasamento para pesquisas futuras que abordem temática relacionada e que tem o Estágio Supervisionado como centralidade na pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 2/2015 - CNE/2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 dez. 2022.

CANAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

COSTA, K. A. S. da. **EAD, Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial: perspectivas metodológicas**. Paraná: IFPR - DIRAC/PROENS, 2020. Disponível em:

<<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/EaD-Ensino-Hibrido-e-Ensino-Didatico-Emergencial.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2022.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M.

**Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FELIZOLA, P. A. M. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. **Revista de Direito, Estado e Telecomunicações**, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/RDET/article/view/21671/19985>> Acesso em: 22 dez. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. **Estágio supervisionado em educação no contexto da COVID-19**. Boletim de conjuntura (BOCA). Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoGoncalves>>. Acesso em: 3 dez. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2022**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/taua/panorama>>. Acesso em: 23 mai. 2024.

LIMA, M. S. L. *et al.* **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4. ed., Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília; Editora Liber livro, 2012.

MENEZES, J. B. F. de; MARTINS, M. M. M. de C. Estágio supervisionado remoto e docência: (auto)percepção de professores em formação. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 3, n. 1, p. e022007, 2022. DOI: 10.51281/impa.e022007. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/8131>>. Acesso em: 19 out. 2022.

MENEZES, J. B. F. de; MARTINS, J. E.; MOURA, F. N. de S. Expectativas e dificuldades dos estágios supervisionados docente remoto: percepção de professores em formação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 30, p. 151–164, 2022. DOI: 10.31639/rbfp.v14i30.627.

Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/627>>. Acesso em: 19 out. 2022.

NÔVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>>. Acesso em: 22 set. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

QUALHO, V. A.; VENTURI, T. . Articulação teoria e prática no estágio supervisionado remoto em biologia: vivência, formação e percepções em tempos de pandemia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 14, n. 1, p. 487-504, 2021. DOI: 10.46667/renbio.v14i1.457. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/457>. Acesso em: 19 out. 2022.

OLIVEIRA, H. V. do; SOUZA, Francimeire Sales. **Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19)**. Boletim de conjuntura (BOCA). Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/OliveiraSouza>. Acesso em: 23 nov. 2022.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. ISSN 2175-9235. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/> . Acesso em: 22 de nov 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

VALDANHA NETO, D. O ensino de Biologia e a COVID-19: impertinências a partir da formação inicial de professores . **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 15, n. 1, p. 210-221, 2022. DOI: 10.46667/renbio.v15i1.668. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/668>. Acesso em: 19 out. 2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.067

# A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS NA GESTÃO ESCOLAR

Marismênia Nogueira dos Santos<sup>1</sup>  
Ruth Maria de Paula Gonçalves<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo, aborda os desafios e contradições da educação, discutindo a relação entre gestão escolar e a problematização da crise estrutural do capital e a adequação dessa gestão ao modelo neoliberal, a partir das contrarreformas educacionais que coadunam com o novo modelo de gestão comprometido com as estratégias para a superação da crise e recuperação da economia, mediado pelo Estado brasileiro para as escolas públicas. Assim, o objetivo desse artigo é contemplar a relação entre o capitalismo e suas reverberações nas contrarreformas educacionais, além dos seus desdobramentos no modelo de gestão escolar frente à crise estrutural do capital. Caracteriza-se por uma discussão das relações entre o trabalho e a educação, enfocando análises ancoradas na dimensão ontológica do trabalho e do complexo da educação como pressupostos do movimento contraditório do modo de produção capitalista. O artigo abrange a teoria e empiria, uma vez que apresenta alguns pontos dos resultados da pesquisa de doutorado em Educação da autora, ao explorar as contribuições dos escritos marxianos e marxistas para a educação e para a emancipação humana, bem como os desdobramentos teórico-práticos da atuação de gestores no interior das escolas públicas. A metodologia utilizada neste artigo apoia-se no crivo do materialismo histórico-dialético,

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Mestra em Educação pelo PPGE- UECE, MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo, Pedagoga pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Orientadora Educacional do Município de Juazeiro do Norte – CE. marismenia85@gmail.com ;

2 Professor orientador: Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: ruthm@secrel.com.br

assumindo os lineamentos onto-marxistas. A escolha desse referencial foi elaborada a partir do entendimento de que ele nos permite melhores condições de compreensão da totalidade e do objeto estudado na pesquisa em sua gênese, função social, resguardando a historicidade, considerando as contradições postas pelo real em movimento.

**Palavras-chave:** Educação Básica, Gestão Escolar, Formação de Professores, Precarização do Trabalho Docente.

## INTRODUÇÃO

A organização da sociedade capitalista versa sobre os meios de produção e a forma de trabalho, os quais contribuem para o principal objetivo desse sistema social que é a acumulação do capital e sua reprodução de forma expandida. Para o autor húngaro, Mészáros, “a crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (Mészáros, 2000, p. 14). Essa crise como já situamos é uma ameaça a todo o sistema planetário, tendo em vista as contradições do capital e o seu alargamento no estágio atual do capitalismo. “Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema” (Mészáros, 2011, p. 799).

O capital busca incessantemente a continuidade da sua autorreprodução, percebendo que está em crise, não importa o que ou quem será subjugado em consequência do alcance do seu objetivo, assim, tanto a natureza quanto a humanidade devem estar subordinadas a ele. Quando as condições socioeconômicas apresentam instabilidade são necessárias novas “garantias políticas” que, segundo Mészáros (2011), o Estado capitalista não oferece na atualidade, como exemplo, nas palavras do autor sobre a ausência do “Estado do bem-estar social” que “[...] expressa claramente a aceitação do fato de que a crise estrutural de todas as instituições políticas já vem fermentando sob a crosta da ‘política de consenso’ há bem mais de duas décadas”. O autor de Para Além do Capital assevera que essas contradições no bojo das instituições políticas não cessam e assim sendo essa crise estrutural é uma “crise de dominação em geral” (Mészáros, 2011, p.800).

Para efeito dessa crise que traz no seu germe a ação global de destruição, a educação e sua função social, que nasce da complexificação da sociedade e da necessidade de perpetuar o conhecimento historicamente acumulado, na sociabilidade do capital, também se encontra à mercê dessa pavorosa crise. Dessa forma, o capital utiliza de artifícios e controles que impactam diretamente na organização da educação.

Ora, se o trabalho que é o ato fundante de toda complexidade social e na sociedade capitalista está atrelado à reprodução e à expansão do capital, com a educação não seria diferente. Embora as determinações que são apresentadas para o âmbito da educação cheguem como caráter de melhoramento do

desenvolvimento social, essa dimensão é vista de acordo com a ordem socio-metabólica do capital.

De acordo com o contexto até aqui revelado, para contemplar o objetivo do nosso estudo, será apresentada a relação da administração na sociedade capitalista frente ao contexto da crise estrutural do capital.

Assim o artigo, aborda os desafios e contradições da educação, discutindo a relação entre gestão escolar e a problematização da crise estrutural do capital e a adequação dessa gestão ao modelo neoliberal, a partir das contrarreformas educacionais que coadunam com o novo modelo de gestão comprometido com as estratégias para a superação da crise e recuperação da economia, mediado pelo Estado brasileiro para as escolas públicas.

Para tanto nosso objetivo é contemplar a relação entre o capitalismo e suas reverberações nas contrarreformas educacionais, além dos seus desdobramentos no modelo de gestão escolar frente à crise estrutural do capital.

Como metodologia utiliza-se o materialismo histórico-dialético, assumindo os lineamentos onto-marxistas. A escolha desse referencial foi elaborada a partir do entendimento de que ele nos permite melhores condições de compreensão da totalidade e do objeto estudado na pesquisa em sua gênese, função social, resguardando a historicidade, considerando as contradições postas pelo real em movimento.

O artigo traz como resultado e discussão um dos capítulos da tese da autora, enfatizando as relações entre o trabalho e a educação, enfocando análises ancoradas na dimensão ontológica do trabalho e do complexo da educação como pressupostos do movimento contraditório do modo de produção capitalista.

## **METODOLOGIA**

Para perquirir os lineamentos do constructo deste artigo, elegemos como método o materialismo histórico-dialético, assumindo os critérios onto-marxistas. Para tanto, busca-se compreender três questões centrais: O que é o ser? O que é a sociedade (realidade social)? E qual a relação entre indivíduo e natureza? Tomá-lo como suporte teórico-metodológico, implica entender que cada objeto é resultado de um processo histórico e social, ou seja, é por meio da particularidade que, na realidade objetiva, a singularidade se eleva à universalidade. Destarte, a compreensão do processo de pesquisa no materialismo histórico-

-dialético deve ater-se ao fim desejado, que é a transformação da sociedade, ou seja, a construção de uma nova forma social que está para além do modo de produção do capital.

Como técnica metodológica, utilizamos em nossa investigação a pesquisa bibliográfica, para tal, segundo Marconi; Lakatos (2001, p. 43-44) faz-se necessário um mapeamento da produção científica já publicada para assim, “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Deste modo, foi organizada uma investigação em livros, revistas eletrônicas e outras publicações sobre o tema em estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 3 A INFLUÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS PARA A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Em razão do processo da sociedade capitalista e as reverberações da crise estrutural na educação e, em particular, na gestão escolar nas escolas públicas, torna-se indispensável analisarmos como a administração escolar na sociedade do capital está baseada na melhoria de qualidade, assim como se fez na indústria. Verificando as bases concretas da relação entre Administração Escolar e Administração de Empresas, utilizamos a linha de pensamento de Rosar (2012, p. 66) que nos explica que essa relação não acontece apenas na teoria, mas sim na prática da Administração Escolar, e isso sucede “[...] a partir do momento em que se implementam os modelos de estrutura e funcionamento da empresa, no sistema escolar”.

Logo a “razão técnica” é, também, utilizada como instrumento de expansão do capitalismo, para manutenção do modo de produção capitalista. E é nessa perspectiva que devem ser avaliadas as proposições teóricas da Administração de Empresa e o aperfeiçoamento da prática da administração nas organizações da sociedade capitalista, de modo particular, neste estudo, da prática da administração escolar (Rosar, 2012, p.69).

Vale ressaltar que a elaboração das teorias da Administração, no bojo do capitalismo, tenta comprovar, de forma científica, que existe um método correto de organizar e administrar, formato esse que parte do modo de organização da sociedade dividida em classes, o qual é generalizado pelas teorias hegemônicas

das ciências humanas sociais como a melhor. Conforme Rosar (2012, p. 67), o que se generaliza não é o padrão de administrar apenas, mas sim o modo de organização na sociedade capitalista, “[...] cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade são determinados, também, pelo próprio modo de produção capitalista”.

A lógica técnica utilizada pela administração de empresas está relacionada com a lógica econômica. Existe uma combinação entre a lógica técnica, os meios naturais utilizados, a força de trabalho (ação humana) e o valor econômico de rendimentos e redução de custos para o setor industrial. “Logo a razão técnica é, também, utilizada como instrumento de expansão do capitalismo, para manutenção do modo de produção capitalista” (Rosar, 2012, p. 69). É por essa óptica que analisamos as teorias da administração, por serem subservientes ao capital, o que se distancia da ação que deveria ser realizada pela administração escolar.

Exemplificando tal fato, vemos que há uma inversão de valores, uma vez que, na escola, o objeto é o estudante, que deveria ser o sujeito do processo educativo, genuinamente. A administração de empresa visa, ao final do processo, o lucro, o que justifica que o percurso é realizado a partir da exploração do trabalhador, o qual produz o excedente, retirado como vantagem pelo patrão. De tal maneira, a escola que vislumbra cumprir o papel de educar para emancipação humana, não poderá se basear numa perspectiva educativa que consiste na lógica do capital, desconsiderando o sujeito e valorizando o lucro.

Querino Ribeiro (1978, p. 49) enfatiza os princípios da sociedade capitalista que devem compor a administração escolar: “esses princípios que constituem, a nosso ver, mais um dos fundamentos da administração escolar, são: o da liberdade, o da responsabilidade, o da unidade, o da economia e o da flexibilidade”. Paro (2016, p. 41) faz a crítica aos autores que defendem aplicabilidade das teorias da administração na escola como em qualquer empresa. O autor assinala que a mesma teoria pode ser aplicada em diferentes empresas de produtos distintos, porém há algo que relaciona todas elas: o lucro. Distante disso, o objetivo da escola não é o lucro, o resultado que se objetiva em um ambiente escolar é a formação do sujeito, sendo assim “[...] os princípios que são eficientes para atingir os fins da empresa capitalista não podem ser igualmente eficientes para atingir os fins da escola”.

O que se pretende destacar do pensamento de alguns teóricos da Administração Escolar no Brasil é que, ao assimilarem a perspectiva da adminis-

tração empresarial, cujo aperfeiçoamento de métodos e técnicas resultam do imperativo do desenvolvimento do capitalismo, reforçam e legitimam a relação entre a Administração Escolar e a Administração de Empresas, relação esta que não é apenas teórica, pois que resulta de situação historicamente determinada, em que o modo de produção capitalista determina as relações sociais de produção, e a organização das instituições jurídico-políticas e culturais da sociedade de classe (Rosar, 2012, p.72).

Diante desse contexto, compreendemos que as proposições teóricas da administração não só reforçam a relação entre a administração escolar e a empresarial como também propõem uma atribuição ideológica. Essa compreensão coaduna com o projeto arquitetado do capitalismo, por meio do qual as formações proporcionadas para a função dos gestores escolares são voltadas para a resolução das políticas educacionais, ou seja, orientações mais técnicas do que teóricas, cumprimento de agendas pré-estabelecidas sem observação devida da realidade da escola, tendo em vista que todas elas devem seguir uma mesma agenda. Agenda essa que responde às perspectivas do Estado e aos condicionantes do capital.

A esse respeito, Marx (1977, p. 24) expõe que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. Contudo, o que faz difundir a ideia da administração de empresa de um modo geral, cuja base científica está fundada nas ciências comportamentais, é o modo de organização na sociedade capitalista. No bojo da estrutura social vigente, esse modo de organização é o de produção, o qual busca validar a administração como a forma mais correta de organizar, sendo, portanto, ressaltada em, praticamente, todos os ambientes de trabalho, inclusive na educação.

No sistema escolar, é perceptível que a administração se responsabiliza pela parte burocrática em detrimento da pedagógica. Para Rosar (2012, p. 81), “essa competência da administração está fundada no saber técnico e na especialização que garantem maior racionalidade porque se efetiva maior controle e, portanto, ‘o exercício da dominação baseado no saber’”. Sendo assim, a estrutura burocrática que o sistema escolar segue está atribuída ao modelo organizacional estabelecido pela sociedade do capital, que passa continuamente por atualizações para cumprir com os objetivos do setor econômico.

Saviani (2009) esclarece que o gestor escolar é, antes de tudo, um educador e que sua função não deve estar voltada somente para as funções burocráticas, mas efetivamente próxima às questões pedagógicas, portanto está ao lado da função do professor, do supervisor e orientador, para tanto é necessário que o gestor tenha formações no âmbito da educação. O gestor deve ser um conhecedor do processo educativo, por isso a importância do conhecimento científico da educação, conhecer a escola teoricamente e saber aperfeiçoá-la na prática. Rosar (2012, p 82) destaca que um diretor que prioriza apenas a burocracia de uma instituição escolar passa a exercer um papel de supervisor ou controlador de todo o conjunto das atividades desenvolvidas.

Com o perfil burocrático a gestão se articula nas atividades de liderança, organização e planejamento, vale lembrar que esse cargo é fruto de um modelo de educação voltado para o interesse do capital. Nas palavras de Alonso (1976) que considera essa estrutura ideal, pois prioriza a hierarquia e a autoridade na prática do diretor,

O diretor da escola pode ser visto como o 'executivo' principal do sistema escolar, aquele de quem depende o êxito das decisões e, por isso mesmo, só ele pode ser considerado como co-participante essencial do processo de 'tomada de decisões'. A função da direção corresponde ao comando dentro do conjunto dos cinco elementos propostos por Fayol, e permanece como a função residual do executivo, uma vez que as demais funções previstas podem ser delegadas aos especialistas, enquanto o comando não pode ser delegado (Alonso, 1976, p. 169).

Para esse autor, a importância de o gestor ter o conhecimento científico da educação é para que possa, hierarquicamente, controlar os passos pedagógicos e burocráticos do processo de ensino/ aprendizagem. Dessa forma, conduzir o fortalecimento da estrutura burocrática, e legitimar a ação administrativa. Para Rosar (2012), o pensamento desse autor sobre o cargo do gestor escolar acaba sendo reducionista, principalmente, quando analisamos que essa função não é autônoma e depende do contexto político, social e econômico.

No entanto, é ingênuo compreendermos que essa percepção é somente um erro do autor. Talvez, nas décadas de 70 e 80, final do século XX, como o Brasil atravessava um contexto histórico de lutas contra uma ditadura e libertação dela, os marcos para a educação eram pautados para uma democratização da sociedade e da educação. Na realidade atual do sistema brasileiro de educação, não nos cabe mais essa interpretação, mesmo o termo democracia ainda

esteja presente nos documentos e pronunciamentos, mas, desde o governo de Fernando Collor, e, principalmente, nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram disseminadas políticas públicas que respondem ao modelo gerencial de educação, a partir de empresas privadas, organizando e orientando os propósitos das políticas públicas educacionais, as quais são decididas nas estruturas extra escola, sem a participação da comunidade e são jogadas de ‘cima para baixo’ apenas para serem cumpridas.

Vale a pena ressaltar que a função principal para a participação efetiva e engajamento dos sujeitos escolares nessas ações são voltadas para os gestores escolares, portanto, a administração empresarial corrobora, de maneira direta, a formação dos administradores escolares. Assim, a administração escolar serve de intermediário para os ditames da política neoliberal, a favor da estrutura econômica do capital, distinguindo a educação para as diferentes classes sociais.

### **3.1 AS CONTRARREFORMAS DA EDUCAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS NEOLIBERAIS PARA A GESTÃO ESCOLAR: AS ORIENTAÇÕES DE UM BANCO**

As contrarreformas<sup>3</sup> da educação acontecem de acordo com a economia do país, conduzindo o projeto da sociedade do capital, norteadas pela estrutura da produção capitalista, através de diretrizes e da dinâmica dos organismos internacionais para a educação, enquanto complexo social. Como exemplo, podemos destacar os princípios e as propostas das reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1990, a qual está vinculada à reforma de Estado, que, por sua vez, configura-se pela imposição do Banco Mundial - BM para uma reforma gerencial no sistema educacional brasileiro, a partir de preceitos neoliberais fundamentados nas estratégias de descentralização, racionalização e autonomia.

Leher (1999) discorre sobre esse processo enfatizando que o Banco Mundial, utilizando períodos de crises, principalmente para os países periféri-

3 As reformas realizadas por governos neoliberais apresentam um sentido diferente daquele que originalmente era difundido, a ampliação das políticas públicas para as camadas populares. O que as políticas neoliberais por sua vez propõem, está baseado exclusivamente nas instituições privadas, a favor da reprodução do capital objetivando assim a exploração do trabalhador e a valorização do lucro, nesse sentido entendemos como Contrarreforma.

cos, usufrui dos empréstimos, e prioriza a educação para implantações de suas estratégias.

O crescente sentimento anti-Estados Unidos nos países periféricos é apreendido como uma ameaça à supremacia deste país, colocando em risco os objetivos estratégicos do establishment econômico e político. Por outro lado, as manifestações da crise estrutural do capitalismo começam a assumir feições cada vez mais nítidas nos anos 1970, uma situação que logo produziria um aumento da tensão social nos países periféricos e na relação destes com Washington. A consideração simultânea desses fatores provocou mudanças na orientação tática do Departamento de Estado. Cresceu, então, a preferência por ações indiretas, mediadas por organismos multilaterais. É neste contexto que Robert S. McNamara deixa o Departamento de Defesa para presidir o Banco Mundial. A partir deste novo quadro, a educação é cada vez mais bem situada na escala de prioridades do Banco (Leher, 1999, p. 21).

Observando o cenário explicitado por Leher (1999), o Banco, aproveitando-se da situação de crise, o que Mészáros (2002) denomina de crise estrutural do capital, e que os países periféricos são mais devastados por ela, abre caminhos para o desenvolvimento das estratégias neoliberais. Assim, convém ao Banco, a partir de novas diretrizes, apresentar para os Estados como conduzir e enfrentar esse processo de crise. Desse modo, sobre o contexto da crise estrutural Segundo e Jimenez explicam,

[...] um irremediável sistema centrífugo, no qual as partes conflituosas e internamente antagônicas pressionam em muitos sentidos diferentes. Este antagonismo estrutural prevalece em todo lugar, do menor microcosmo (dimensão intelectual/cultural) constitutivo ao macrocosmo (dimensão material), abarcando as relações e estruturas reprodutivas mais abrangentes. E é, precisamente, porque o antagonismo é estrutural que o sistema do capital é – e sempre deverá permanecer assim – irreformável e incontrolável (Segundo; Jimenez, 2015, p. 46).

Como já foi mencionado nos itens anteriores, a crise estrutural atingiu todas as formas de capital, de forma global. A partir de 1970, a economia conta com a influência das teorias monetaristas neoliberais, fomentando o alicerce das ideologias as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Destarte, as estratégias são apresentadas, principalmente, nos países pobres e para o eixo educação é conduzida através do fortalecimento da formação do

trabalhador, no entanto, as instruções têm como base a nova perspectiva de empregabilidade conduzida pelo capital.

Para Gentili (1998, p. 15), o Consenso de Washington retrata a educação “na [...] expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos ‘oficiais’ acerca da crise educacional e de suas supostas saídas”. As reformas da educação foram estruturadas com base na concepção de crise educacional, ou seja, a desqualificação do que já era posto pela educação nacional, expondo a todos um processo de ensino/aprendizagem defasado, que mais tarde foi entendido como uma discrepância entre o que o sistema produtivo exigia e o que o sistema educacional oferecia (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015).

Como consequência da crise, os países periféricos tiveram suas dívidas aumentadas no rastro dos juros ascendentes e da queda dos preços das principais commodities. É preciso destacar, também, o fato de que o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos segundo propósitos estratégicos, gerando dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores. Além disso, muitos governos amigos do “Ocidente” desviaram, para fins particulares, considerável parcela desses empréstimos. O resultado foi a crise da dívida de 1982. (Leher, 1999, p. 23)

Vale ressaltar que, para o Banco Mundial, os sistemas de educação ajudam a inserir os países pobres à nova era global (Leher, 1998), o que significa que a formação orientada, a partir das declarações mundiais, parte do princípio econômico e voltado para a produção do capital, sobretudo a educação, garantida pelos organismos internacionais, cuja função precípua atende à ideia mercadológica de formar o indivíduo para o mercado de trabalho.

O Banco Mundial anunciou o objetivo de Aprendizagem para Todos até o ano de 2020 e pretendia uma “aprendizagem para todos para além da escolarização” (Banco Mundial, 2011, p. 1), não uma aprendizagem que impulsiona o conhecimento do saber histórico acumulado do homem, mas uma aprendizagem que compete à formação para o trabalho subjugado ao capital. “A educação considerada sob o prisma da produção e geração de capital humano transforma o indivíduo em uma mercadoria ou meio de produção que se desloca segundo as leis dos mercados neoliberais” (Torres Santomé, 2013, p. 96). Com essa nova função, a educação passa a ser interesse da hegemonia econômica e as políticas educacionais passaram a ser orientadas por elas.

Nesse contexto, é necessário destacar as declarações mundiais que conceberam mudanças e definem as diretrizes das políticas educacionais no Brasil

até os dias atuais. São elas: a Declaração de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000). Tais declarações foram desenvolvidas e financiadas pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Sobre esta intenção de atender às necessidades básicas de educação, fica evidente que as declarações definem como conteúdos, no campo dos valores, das competências, das habilidades e das relações interpessoais, os saberes atitudinais. Nesse quadro, os conhecimentos clássicos produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade são postos em segundo plano, adquirindo um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado, de acordo com os interesses dos educandos e da cultura de cada povo. Assim, recomendam a aplicação dos métodos ativos que, de certa forma, reeditam as concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação às necessidades e demandas do mercado. Por fim, reconhecem a obrigação do Estado de garantir o direito à educação, mas indicam que este deve ser suplementado e apoiado por “parcerias ousadas” com o setor privado e com as organizações não-governamentais (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015, p. 17).

Para a ideia neoliberal, a política educacional não é atingida da mesma forma que outras políticas sociais, uma vez que, para os neoliberais, a política educacional contribui na possibilidade de redução das desigualdades e é considerada como pioneira na intervenção estatal, sendo uma das funções permitidas ao “Estado de Guardiã”. Friedman (1984, p. 97) explica que “a extensão e ampliação das oportunidades educacionais é um dos fatores mais importantes para a redução da desigualdade. Medidas desse tipo têm a vantagem operacional de atacar as fontes da desigualdade - em vez de simplesmente aliviar os sintomas”.

Para o neoliberalismo, o governo deve garantir o ensino básico em todos os níveis e que os poderes públicos devem transferir ou dividir a sua incumbência administrativa com o setor privado. Não é à toa que vemos, no Brasil, desde a década de 1990, um acréscimo do financiamento de empresas privadas na educação pública, espaço criado a partir das novas resoluções de políticas públicas implantadas pela política neoliberal.

Palú e Petry (2020) enfatizam sobre três elementos que podem ser identificados no Brasil como parte da política de competências exigidas pela sociedade e economia, são eles: o primeiro é a Ascensão do Estado-providência e o desenvolvimento de um sistema educativo democrático e de massa. A escola pública

é cada vez mais tomada pela falácia da gestão democrática e pela participação das comunidades escolares e, no entanto, o que mais vimos são escolas cumprindo metas e os conselhos escolares assumindo a burocratização exigida pelo Estado. O segundo elemento parte das críticas direcionadas ao Estado como intervencionista e de um sistema educativo que tem dificuldades em realizar suas propostas. Como exemplo os ataques que a educação brasileira vem sofrendo, há algumas décadas, por não manter uma educação de qualidade. O terceiro elemento é sobre a institucionalização de uma nova regulação e avaliação em educação e a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais.

Percebemos diante do já exposto que as propostas do neoliberalismo para o cenário da educação é um incentivo a tornar a educação pública mais próxima da competição da iniciativa privada. Assim compreendemos que as políticas públicas para educação se concretizam no ‘chão das escolas’, a gestão escolar, exerce um papel fundamental na institucionalização e legitimação dessas políticas. “No âmbito do Estado, a administração pode ser entendida como uma estrutura auxiliar e instrumental que equaliza e coloca em prática as decisões tomadas no âmbito político” (Duarte, 2019, p. 41).

Por esse fato, a atenção com a gestão torna-se medular. Como vimos na história da administração nos itens anteriores, seus princípios deixam de serem impostos de forma autoritária e técnico-burocrática, assumindo uma proposta mais democrática, ainda burocrática, mas desenhada na ideia de liberdade e igualdade como argumentam seus apologetas. Laval (2019, p. 197) identifica que essa reorganização gerencial não põe fim à burocracia das administrações escolares, a exemplo das escolas francesas, o que está em jogo não é “o fim da burocracia, como se diz, mas uma nova etapa de controle do poder gerencial, que deve intervir, mais profundamente na definição dos conteúdos, entrar nas minúcias das práticas e atingir o cerne da relação pedagógica”.

Ele segue enfatizando que,

Seguindo o espírito dessa nova gestão que se disseminou no setor privado a partir dos anos de 1980, busca dar liberdade à iniciativa pessoal, a fim de direcionar para a produtividade e o bom desempenho toda energia física, intelectual e emocional que é capaz o indivíduo “liberado”. [...] O objetivo é colocar o desejo de autonomia a serviço da organização e, assim, resolver a crise de recrutamento de pessoal e os problemas ocasionados pela “motivação” (Laval, 2019, p. 255).

Esse novo método de gerenciamento fez emergir, a partir da ineficiência do trabalho técnico-burocrático e de pouco controle nos resultados almejados, uma nova forma de controle pela via estatal. O Estado deixa o seu legado de executor e assume o papel de avaliador, transferindo sua responsabilidade para a sociedade, responsabilidades essas de acordo com a tendência do mercado. A ação estatal abarca a realidade social, por isso busca dar de conta da dinâmica da nova era do capital e, para isso, introduz um novo modelo de gestão que contemple a nova configuração. “[...] a Nova Gestão Pública (NGP) surge com a tendência modernizadora da administração pública e caracteriza-se por ordenar uma série de princípios e atributos” (Duarte, 2019, pp. 41-42).

Segundo Oliveira, Fonseca e Toschi (2004), essa tendência é assumida também pela gestão escolar. Os autores asseguram como exemplo o Fundescola, projeto de parceria entre o BM e o MEC, que tem como missão o desenvolvimento da gestão escolar e que contempla como um dos projetos o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, por intermédio do qual “a escola é considerada a responsável pela melhoria da qualidade de ensino, e o projeto visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola” (Oliveira; Fonseca; Toschi, 2004, p. 40).

Oliveira, Fonseca e Toschi (2004) destacaram que o

PDE favoreceu a proliferação de empresas de consultoria e de capacitação docente por meio de cursos previamente montados por elas. Essas empresas fazem, portanto, o trabalho de agenciamento e de planejamento, cabendo à escola a prerrogativa de escolher os cursos com base na oferta das empresas (Oliveira; Fonseca; Toschi, 2004, p. 198).

Para Anderson (2017, p. 604), “as organizações públicas sempre foram gerenciadas, mas nas últimas quatro décadas houve uma mudança de um regime controlado, administrativo e burocrático para um regime corporativo mercadológico baseado em resultados, que se baseia no mundo empresarial”. Com efeito, há, nesse processo, uma introdução de empresas privadas nos setores públicos, fechamento de organizações com baixo rendimento, normas deliberadas a partir do desempenho, ênfase em resultados, descentralização administrativa, mas, ao mesmo tempo, um limite na autonomia para quem assume a gestão.

Diante do contexto em que as ações estatais estão voltadas para a avaliação e mediação das políticas públicas da educação, a gestão escolar é compreendida de forma flexível, uma vez que a ideia é alcançar os objetivos postos pelas

organizações com competência. Segundo Duarte (2019, p. 44), a gestão “[...] define-se pela competência do indivíduo de, por meio de seu exemplo, ser capaz de conduzir a organização de forma dinâmica e criativa, adequando os recursos e processos aos fins almejados e integrando os atores e grupos em torno dos objetivos comuns da organização”. Destarte, vemos nas escolas os gestores buscarem por esses resultados em custo de toda ação pedagógica ou administrativa. A escola vive em função desses objetivos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola se volta para esse fim. Laval faz uma afirmativa acerca dos neoliberais escolares que buscam uma gestão organizacional baseada no mercado.

Os defensores mais genuínos do neoliberalismo escolar insistem muito na importância de um verdadeiro líder à frente das escolas, contrapartida organizacional fundamental para a constituição de um mercado escolar. A lógica é muito clara: se a escola é uma empresa que produz um serviço, se depende de uma eficiência mensurável, se seu custo deve ser controlado ou reduzido, a “organização educadora” deve ter a frente um organizador que seja capaz de dirigir uma “equipe” e se responsabilize pela produção de “valor agregado” pela empresa. (Laval, 2019, pp. 251-252).

A escola é transformada em um ambiente de formação para a sociedade, como assinala Oliveira (2013, p. 17): “por meio da escola procura-se corrigir determinados desequilíbrios, característicos da estrutura social e econômica vigente”. As unidades escolares enfrentam, nessa nova missão, a responsabilidade de trabalhar a diversidade que, até recentemente, era tratada como homogeneidade e tinha espaço nas salas de aula e na escola como um todo. Na sociedade, é debatido o senso de igualdade, sendo levado aos centros educacionais a partir das políticas públicas, bem como as diretrizes do trabalho do gestor escolar (Duarte, 2019).

Nesse quadro em que a educação deve responder às demandas sociais, a NGP ganha espaço a partir da preocupação com os padrões que devem ser aplicados pelas escolas, tendo em vista a incapacidade de ela responder a esses obstáculos. A concepção da NGP sobre gestão é a partir da “desregulamentação, descentralização e flexibilização” (Duarte, 2019, p. 46), a fim de que possam cumprir com os objetivos lançados para educação.

Para Lessard (2010), há dois pilares que sustentam esse modelo de gestão: o primeiro é a concorrência entre os estabelecimentos de ensino, sendo comum vermos essa concorrência no setor da educação, em que a mantenedora cria espaços diferentes para que haja uma escolha de pais, estudantes e professores.

A qualidade do ensino é um dos pontos principais a ser julgado nessa escolha, havendo para tanto uma intensificação nas propagandas da divulgação dos resultados desses ambientes escolares, o que faz aumentar a concorrência entre eles.

O segundo pilar que Lessard (2010) retrata é a avaliação que, nas últimas décadas, cresceu absurdamente, como forma de regulamentação e controle, sendo denominada com uma terminologia peculiar: “Estado-avaliador”, “governança” ou “gestão por resultados” (Duarte, 2019), que refletem nas avaliações em larga escala, tentam controlar a evasão do aluno, o quantitativo dos estudantes em sala por professor, faltas de professores, regulamentação de aulas, conteúdos e aprendizagem.

Esse controle já está previsto em metas idealizadas previamente e assinadas pelo gestor como forma de responsabilização, fazendo com que esse estudante seja contabilizado e, muitas vezes, visto pela própria escola como mais um número, esquecendo a dimensão humana que lhe constitui e das dificuldades que surgem no ‘chão da sala de aula’ e estão para além de números. Assim, a escola dispõe de autonomia, porém deve cumprir a cartilha que o Estado avalia e controla externamente, essa avaliação do Estado acontece a distância com menos burocracia do que existia anteriormente (Anderson, 2017).

É fácil percebermos que os governos estaduais do Brasil vêm sendo respaldados por uma política pública que corresponde às diretrizes dos organismos internacionais, pautadas nas políticas educacionais baseadas na concorrência e na avaliação, conferem às escolas autônomas, dando a elas a responsabilidade de cumprir as metas preestabelecidas, com eficiência. No bojo desse contexto, a gestão escolar insere, na perspectiva de trabalho, um gerenciamento organizacional centrado na figura do gestor, que se responsabilizará diretamente pelas demandas encaminhadas pelo Estado.

O quadro apresentado até este ponto, corrobora o fato de a gestão escolar estar presente como uma das estratégias da política neoliberal, através dos imperativos dos organismos internacionais, a exemplo o BM e seus projetos. A gestão é instruída para liderar e resolver os problemas da escola, bem como organizar esse ambiente de acordo com a ideologia hegemônica da sociedade dividida em classes.

Esse é o contexto da crise estrutural do capital, como já citado anteriormente, difunde grandiosamente no meio social e afeta o complexo educacional, focalizando no ideal hegemônico para a consolidação de uma política que prio-

rize as ideias voltadas para o capital, servindo de forma direta para uma formação mercadológica. Nesse cenário, a política implantada para a gestão escolar tem como princípio a gestão democrática, mas que prioriza uma política de responsabilização e por resultados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção, neste artigo, foi compreender a razão de ser da crise estrutural do capital e as estratégias neoliberais que atingem diretamente o sistema educacional brasileiro, além de compreender suas reverberações na gestão escolar. Para tanto, fez-se necessário percorrermos o entendimento do trabalho como fundamento do indivíduo e dos complexos sociais, o antagonismo social e os fundamentos da crise destrutiva que põem em risco o futuro da humanidade. Demonstramos, sobretudo, que a influência que a gestão escolar recebe da administração de empresa está de acordo com o projeto que toma como direção uma educação voltada para o mercado e a economia que tem como base ideológica a manutenção da exploração e do modo de produção, exprimindo a sociedade capitalista e aprofundando, cada vez mais, a crise perversa que arruína todo o planeta.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O papel do diretor na administração escolar. São Paulo, Difel, EDUC, 1976.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 593 - 626, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79297> .DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79297>. Acesso em: 22 de out. de 2024.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

DUARTE, A. W. B. A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

FRIEDMAN, M. Capitalismo e Liberdade. São Paulo, Abril Cultural, 1984. Disponível em: <https://www.profalaor.eng.br/DOWNLOADS/BIBLIOTECALIBERAL/CAPITALISMO%20E%20LIBERDADE%20-%20Milton%20Friedman.pdf>. Acesso em: 16/05/2022

JIMENEZ, S. SEGUNDO M. das D. O Movimento de Educação Para Todos e a crítica marxista, Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público – 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf> Acesso em: 22 dez. 2023.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LESSARD, Claude. Regulação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MARX, K. Contribuição a crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. Revista Outubro, 4ª ed., n. 2, p. 7-15, 2000. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/>

uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf  
Acesso em 17 dez. 2023.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Crise da Escola e Políticas Educativas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 17-32.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação, Gestão e Organização Escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira. Escolas Gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–21, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15317.063. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15317>. Acesso em: 27 dez. 2023.

PARO, V, H. Crítica da estrutura da escola. 1ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

RABELO, J. JIMENEZ, S. SEGUNDO M. das D. As diretrizes da política de educação pra todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, J. JIMENEZ, S. SEGUNDO M. das D. O Movimento de Educação Para Todos e a crítica marxista, Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RIBEIRO, José Querino. Ensaio de uma teoria da Administração Escolar. São Paulo, Saraiva, 1978.

ROSAR, M, F, F. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?, 5ª ed. Campinas SP: Autores Associado, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Papel do diretor de escola numa sociedade em crise. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TORRES SANTOMÉ, J. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.068

# DA LÓGICA DA PRÁTICA À PRÁXIS DOCENTE: APONTAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR

Wellington de Brito Silva<sup>1</sup>  
Pedro Henrique de Melo Teixeira<sup>2</sup>

## RESUMO

Este estudo analisa, a partir do relato das experiências educativas dos autores, a relação precípua entre reflexividade docente e práxis pedagógica. No núcleo das argumentações que embasam este escrito está a reflexão sobre as possibilidades de se estabelecer uma relação dialógica entre a objetivação da prática docente com uma práxis pedagógica efetiva, a partir da perspectiva reflexiva e, considerando que a prática docente é, essencialmente, uma relação social que ocorre sob a influência da estrutura em que ela está inscrita, sendo parte do processo de construção da própria experiência de ensino-aprendizagem. Desse modo, a prática pedagógica reflexiva que propomos envereda por uma perspectiva socioantropológica de educação em que a observação de processos pedagógicos torna-se uma “objetivação reflexiva”. Nesta perspectiva, a abordagem etnográfica assume importância central, pois ela contribui para o exercício de “uma reflexividade reflexa”, que permite perceber e identificar, na própria prática docente, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza, possibilitando ao professor colocar-se numa condição que o faz compreender, de forma mais abrangente, o sentido de suas práticas pedagógicas. Por fim, reiteramos que este diálogo é possível e que o exercício da reflexividade, guiada por uma objetivação da prática pedagógica, pode contribuir para a formação crítica de professores. Nestes termos, a prática docente, compreendida aqui como parte de um projeto político-pedagógico, necessita constantemente de ajustes para uma

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC - wbsgeo01@gmail.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - professorpteixeira@gmail.com

melhor aplicabilidade no “chão da escola”, visando promover uma escolaridade efetivamente inclusiva e cidadã.

**Palavras-chave:** Educação, Formação docente, Práxis Pedagógica, Etnografia, Reflexividade.

## 1 INTRODUÇÃO

Numa visão aligeirada, a forma como os professores relacionam teoria e prática pode parecer dicotômica. Em nossas trajetórias docentes, podemos perceber como a superação dessa dicotomia ainda parece desafiadora. Tendo por base os dilemas contemporâneos impostos à profissão docente, aliada a nossa experiência como professores formadores, este escrito sucinto apresenta alguns apontamentos preliminares sobre algumas situações observadas e vivenciadas por nós em contextos escolares. De acordo com as observações feitas em alguns momentos de formação continuada de professores da rede pública, propomos uma discussão sobre quais são as possibilidades de se converter uma prática docente linear e abstrata em uma efetiva práxis docente.

O caminho que apontamos aqui prescinde da interrogação sobre quais processos nos constitui como professores. Nestes termos é que propomos construir um diálogo em torno de duas premissas e seus contributos à uma formação docente que almeja se tornar reflexiva. A primeira: de que a prática educativa desenvolvida pelo professor é resultante de um *habitus*<sup>3</sup> docente, estruturado e estruturante que cria a falsa percepção de que nossas ações educativas são plenamente conscientes e, a segunda: para escapar dessa “naturalização”, o professor deve se colocar como sujeito de suas próprias investigações, a partir da objetivação<sup>4</sup> da prática docente. Portanto, esse processo de reflexão-ação, intermediado pela objetivação reflexiva, é o que possibilita a existência de uma práxis docente. Por conseguinte, consideramos também, que a objetivação da prática docente é inseparável da constituição do *habitus* do professor-reflexivo. Por isso que a prática de objetivação prescinde da reflexividade, pois ela criará as condições de “desnaturalização do olhar do docente” sobre sua prática pedagógica.

3 Inserida na Teoria da prática de Pierre Bourdieu (1930-2002), o conceito de *habitus* pode ser compreendido como o princípio gerador dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação. É um mecanismo de mediação entre a sociedade e o indivíduo, por meio da interiorização de estruturas sociais que permitem aos agentes desenvolverem estratégias mais ou menos ajustadas às situações vividas (CATANI et al, 2017, p. 297).

4 Uma espécie de vigilância epistemológica sobre os vieses sociais que produzem efeitos na relação do pesquisador com o objeto. Se considerarmos que a forma como ocorre a apreensão científica do social é também socialmente construída, a objetivação torna-se uma possibilidade de ruptura com o senso comum do pesquisador em investir no que é de seu “interesse” e assim ampliar a validade objetiva dos fenômenos sociais que investiga. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 231).

Neste artigo procuramos apontar alguns elementos que podem contribuir para a construção de uma prática reflexiva do professor, por meio de um processo de objetivação reflexiva. A seguir, apresentamos algumas perspectivas teóricas que dialogam com a noção de professor reflexivo, além de alguns apontamentos e caminhos possíveis para a construção de uma práxis docente intermediada pela reflexividade científica.

## 2 METODOLOGIA

Se considerarmos que o estudo das diversas interações humanas são, essencialmente, sistêmicos e relacionais, a perspectiva antropológica de pesquisa pode trazer valiosas contribuições para a análise de práticas educacionais (que também são práticas culturais, em essência), pois é inegável que a cultura e as identidades locais presentes, em qualquer lugar, emergem das relações produzidas entre as pessoas, influenciando a forma como a realidade é percebida e como as ações são planejadas pelos indivíduos. E a escola não está isenta desse modelo de apreensão do social, pois é um espaço onde as pessoas interagem e produzem um tipo de cultura bem específica: a “cultura escolar” ou, como preferimos definir aqui, uma “cultura da escola”. Essa integração entre educação e antropologia enriquece a compreensão das práticas educacionais, oferecendo insights mais profundos sobre como o conhecimento escolar é construído e experienciado por aqueles que o vivenciam: professores e alunos. Neste sentido, uma abordagem etnográfica, por meio da observação participante trazem importantes contributos, pois somente ignorando a vida da escola (que é marcada por uma complexa dinâmica construída por indivíduos e situações diversas) é que é possível conceber uma prática educativa não-reflexiva, ocultando outras variantes envolvidas no processo de construção da realidade, especialmente aquelas que exigem uma análise e compreensão mais profunda dos aspectos subjetivos do ensino, geralmente dissimulados nas práticas cotidianas da escola.

Tendo por base as vivências que realizamos como professores-formadores na educação básica, optamos por fazer alguns apontamentos preliminares sobre os elementos constituintes de um habitus docente orientado para uma reflexividade prática. Por meio da observação participante, procuramos identificar as estratégias citadas pelos professores para resolver problemas cotidianos e, a partir delas, refletimos sobre como mobilizam e internalizam os conhecimentos teóricos-práticos de que dispunham. Em seguida, procuramos analisar se essa

construção se dava de modo refletido e intencional, condição que consideramos imprescindível para a construção de uma práxis docente.

Quanto a noção de reflexividade<sup>5</sup> que será defendida nesta proposta, consideramos como referência a capacidade dos indivíduos de refletir sobre as próprias práticas e posições dentro de um campo social, identificando e, principalmente, desnaturalizando as influências e condicionantes que moldam suas ações e decisões. No contexto da formação docente, uma prática reflexiva pode contribuir para uma análise crítica das práticas educativas, pois trata-se de uma postura analítica que permite ao educador compreender e questionar como suas próprias opiniões e práticas influenciam o processo de ensino e aprendizagem e, como essas práticas podem ser ajustadas para promover um ensino que faça sentido para os alunos. Por fim, se considerarmos que todo processo de ensino-aprendizagem é, em sua gênese, uma prática social, pois não está descolada da forma com as pessoas vivem e se relacionam e, se o objetivo da formação reflexiva do professor prescinde de um enfoque mais comprometido com uma formação cidadã, não podemos desconsiderar as perspectivas que dialogam com uma construção de conhecimento menos abstrata, pois só podemos considerar tal hipótese se partimos do pressuposto de que a ação pedagógica ocorre de forma linear, homogênea e sem sobressaltos e que os resultados que ela produz são obtidos apenas por meio de uma didática sem qualquer relação com as práticas sociais que, de fato, ocorrem no interior de cada escola.

Conceber a realidade da escola dessa forma é pensar que ela não tem uma dinâmica própria, como se ela fosse um espaço isento de tensões e onde os agentes escolares, sem questionamentos, assumem as posições designadas pelos planejadores, compreendendo-as, aceitando-as e praticando-as tal como concebidas, ignorando o fato de que cada escola está inserida num contexto e possui uma história, uma identidade própria. Um lugar que produz sua própria cultura e que, para ser melhor compreendida, necessita de outros subsídios teóricos menos abstratos, especialmente na análise das ações educativas empreendidas pelos professores.

---

5 Na perspectiva de reflexividade defendida por Pierre Bourdieu (2001), o processo reflexivo se constitui, baseado tanto na observação do assunto de pesquisa quanto na reflexão do próprio pesquisador. Como ele mesmo afirma, é “só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num trabalho, num olhar sociológico permite perceber e controlar no campo, na própria condução da pesquisa os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (p.694).

## 3- RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 O LUGAR DA TEORIA NA PRÁTICA DOCENTE

Iniciamos essa reflexão com uma descrição breve de um contexto que costumávamos observar durante as nossas experiências como “professores formadores” da rede pública de Pernambuco, seja ela municipal ou estadual. Uma frase que costumávamos ouvir nesses encontros com os professores é muito representativa da visão dicotômica entre teoria e prática na realidade da docência. Em nossa percepção, essa visão descolada, no senso comum do professor, entre teoria e prática passa inevitavelmente pelo modo como o nosso habitus docente foi se construindo ao longo do exercício da docência e como nesse caminhar, fomos relacionando às questões cotidianas que enfrentamos com os conhecimentos teóricos que tínhamos para poder lidar com elas. Uma das frases mais recorrentes nesses momentos de formação pode, inicialmente, soar estranha para quem não vive no “chão da escola”, mas sempre nos chamou a atenção, pela contradição que, aparentemente, pode transparecer. Ao longo da nossa trajetória no magistério, costumamos ouvir dos nossos colegas professores a seguinte afirmação: “Estou cansado de ouvir teoria!” De algum modo, fica a impressão de que essa afirmativa dos professores parece um tanto paradoxal, mas ela traz consigo uma questão bastante interessante sobre a dimensão que o conhecimento teórico assume na prática docente e como os saberes da prática são mobilizados pelos professores. Então, cabe a pergunta: o que os professores consideram “teoria” e porque essa tal teoria parece tão desarticulada da prática que realizam? Partindo do pressuposto de que a docência é uma atividade intrinsecamente reflexiva e de base teórica, porque muitas reflexões teóricas costumam ser rejeitadas pelos docentes? Por que não se sentem contemplados com ela? Essa desconexão é perceptível. Ao assumirmos o papel de “professores formadores”, essa desconexão entre teoria e prática se repetia nas falas dos docentes, acrescentada de outras opiniões igualmente desconfortáveis, tais como: “é fácil falar, quero ver fazer isso quando se está na prática” ou, “tem coisas que só entende quem está em sala de aula”. Parecia que, o simples fato de ocuparmos o lugar de professores formadores já nos descredenciava de qualquer possibilidade de intervenção na prática do professor, mesmo na condição de professores que também somos. Por outro lado, a percepção da teoria mudava bruscamente quando, especialmente, invertíamos a lógica do

nosso discurso, ou seja, de questões práticas para as reflexões mais teóricas, especialmente quando colocávamos em perspectiva situações concretas vivenciadas na sala de aula. Assim sendo, começamos a perceber que deveríamos inverter a lógica daqueles encontros com os professores, partindo, inicialmente, das situações empíricas e que faziam sentido para o grupo, para depois inserir pressupostos teóricos para essas mesmas situações. Por mais esforço que fosse feito para discutir a questão por um enfoque teórico, o mesmo se diluía em meio a respostas pautadas pela experiência e intuição dos professores, expressas predominantemente por um conhecimento empírico, pouco sistematizado. Para os professores, fazia mais sentido o “vamos tentar dessa forma e avaliar se dá certo” do que “vamos ver qual teoria que pode nos ajudar a resolver esse problema”. O mais interessante é que, por mais que parecesse estranho, essa dinâmica surtia efeitos muito positivos nas interações que fazíamos, especialmente quando nos deparamos com problemas práticos do cotidiano escolar, onde o tempo para se debruçar sobre uma teoria ou refletir sobre uma possível solução não costuma ser compatível com a velocidade e a dinâmica com qual as situações desafiadoras ocorrem na escola. Então, ficou evidente para nós que as questões práticas eram as principais motivadoras das discussões que fazíamos, e que os professores não estavam rejeitando a teoria, mas apenas mobilizando-as de um modo diferente, desconstruindo aquela impressão superficial que tínhamos de que as soluções apontadas pelo conhecimento teórico eram negligenciadas pelo grupo. Portanto, postulamos que essa postura adotada pelos professores não era uma rejeição aos conhecimentos teóricos, mas uma maneira muito particular de se relacionar com ele. A partir desse exemplo é que decidimos investigar as possibilidades de uma prática docente reflexiva e como ela pode operar quando o professor lida com as situações cotidianas na escola, identificando quais são os elementos que podem contribuir para que a ação educativa seja menos improvisada e inconsciente. Em outras palavras, uma prática docente crítico-reflexiva, uma efetiva práxis docente.

Baseando-se na afirmação de Schön (1993) de que o professor é um profissional que se forma na ação, propomos uma reflexão que possa trazer insights sobre como o saber docente se constitui na prática docente e qual é o lugar que o conhecimento teórico assume em seu processo de formação e como o mesmo pode ser mobilizado pelo professor a sistematizar suas ações para que essas não sejam apenas resultado da intuição ou da experiência? Além dessa discussão que é especialmente desafiadora para os estudiosos, não podemos esquecer

em que contexto a escola está situada, sempre marcada pelas mudanças avassaladoras pelas quais passa a sociedade contemporânea e suas contradições e, na centralidade dessas mudanças, está a problemática da formação docente. Portanto, quais são os desafios que perpassam a formação do professor reflexivo e quais são os caminhos possíveis de serem trilhados na busca por uma prática educativa que relacione teoria e prática, de modo crítico?

### 3.2 DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA REFLEXIVA

Em nosso entendimento, o desafio da formação docente já traz no seu cerne duas questões relevantes: uma que perpassa pelos aspectos funcionais da profissão e redefinição do papel do professor na atualidade - permeada pelas profundas transformações impostas pelo avanço tecnológico e no mundo do trabalho - e outra pelos saberes que deve dominar e que sirvam ao propósito de uma educação realmente cidadã.

Discutindo a primeira questão, defendemos que a redefinição do papel do professor passa essencialmente pela reflexão sobre como o seu saber é produzido e como esse mesmo saber pode ser sistematizado e validado. Colocamos essa questão em evidência para a construção de uma reflexividade na formação docente por concordar com a premissa de que nenhuma discussão sobre formação reflexiva do professor pode acontecer sem considerar os saberes decorrentes da prática, pois é nela que se expressam muitos componentes estruturantes do habitus docente do professor que, de outro modo, não seriam facilmente identificados e analisados. De acordo com Bourdieu (1983, p. 65), o habitus é "um sistema de disposições duráveis e transponíveis, que integra todos os tipos de conhecimentos, habilidades e experiências adquiridos ao longo da vida". Então, o que caracteriza um habitus docente? É exatamente esse conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que os professores acumularam durante toda a sua trajetória na docência. É uma forma de conhecimento internalizado, duradouro e transponível que orienta a prática docente, produzindo efeitos significativos na ação pedagógica.

Além da noção do habitus, também consideramos relevantes as abordagens teóricas que destacam a importância da formação para a pesquisa como elemento essencial da formação docente, onde a figura do "professor-pesquisador" assume centralidade na superação da dicotomia teoria x prática, pois numa

prática educativa orientada para pesquisa, pressupomos que o professor poderá desenvolver uma maior abertura e habilidade para desenvolver uma objetivação científica de sua prática, situando-a como objeto de investigação. Neste processo, compreender como os conhecimentos da formação acadêmica se articulam com os saberes da prática adquiridos por meio das experiências vividas na escola são fundamentais. pois essa articulação de saberes ocorre, na maioria dos casos, sob o que Karl Marx (1818-1883) definia como uma “falsa consciência”, uma forma distorcida de enxergar a realidade social. Em nível mais geral, os determinantes sociais que constituem a natureza da vida social são percebidos acriticamente. No caso da docência não é diferente, pois uma percepção crítica exige muito esforço e treinamento. Existem poderosas forças coercitivas sobre os indivíduos, gerando assim uma percepção limitada sobre suas práticas. No caso dos professores, a ação do sistema de ensino, a cultura escolar e institucional, as relações sociais e profissionais e até os valores e crenças pessoais interferem nos julgamentos e escolhas feitas por parte dos próprios professores, que repercutem nas práticas pedagógicas que realizam, produzindo efeito na ação educativa, geralmente conduzida de modo pouco reflexivo. E é essa condição reproduzida massivamente pelo professor que alimenta a percepção distorcida de que o professor da educação básica, especificamente, não é capaz de desenvolver reflexividade científica, pois está absorvido pelos saberes práticos e pela dinâmica exaustiva de uma sala de aula. Mas será que essa condição é tão determinista assim?

Para entender melhor essa questão, é preciso identificar algumas características dessa percepção que se tem sobre as possibilidades da formação de um professor reflexivo. Uma delas diz respeito à noção de professor-pesquisador descritas por Zeichner (1998), que enumeramos e sintetizamos a seguir:

1. Muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas na escola.
2. Muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos.

Essa problemática também é abordada por Nunes (2008), Lüdke e Cruz (2005), apontando outros aspectos relevantes à formação do professor pesquisador, como o pouco impacto dos cursos de formação de professores na prática

de sala de aula, como também a discussão sobre as possibilidades de uma formação científica do professor, que não deve ser apenas acadêmica, mas voltada também para as questões de sala de aula. Quanto a essa última questão, alguns estudos reforçam que a formação do professor deve ser articulada com a pesquisa e associada à prática escolar.

Encontrar formas de articular a prática de pesquisa com a ação educativa na prática docente parece ser um caminho viável para aproximar teoria e prática, elemento que consideramos essencial para a realização de uma prática reflexiva. Ainda sobre os benefícios da formação para pesquisa, Nunes (2008, p.105) afirma que “a formação profissional do professor-pesquisador favorece, em última instância, a proliferação de práticas pedagógicas eficazes. Como profissional crítico, esse professor torna-se apto a comparar métodos de ensino, refutar teorias e produzir novos conhecimentos.”

Por outro lado, a autora reconhece que a construção desse novo paradigma na profissão docente não é um processo fácil de se realizar, pois esbarra nas amarras das condições de trabalho tão presentes na realidade brasileira, tais como “a enorme carga horária de trabalho dos professores, o pouco incentivo oferecido pelos gestores, a falta de oferta de cursos de pesquisa em programas de formação de professores, a dificuldade de relacionamento entre professores e pesquisadores e a ausência de financiamento.

O segundo ponto para discussão sobre qual conhecimento é válido para o professor em sua prática, passa também pela discussão sobre os seus saberes tácitos e como esses saberes são mobilizados em sala de aula. Some-se a isso o fato de que a educação pública não está isenta da regulamentação e controle das políticas dos governos e seus interesses e que a prática dos professores é regulamentada e monitorada por determinantes externos. Neste cenário, que papel deve assumir o professor?

A expansão do ensino para as diversas classes populares trouxe para a escola novos sujeitos das mais diversas origens sociais. Essa nova realidade impôs aos governos medidas urgentes na tentativa de suprir a carência de professores que, segundo Senna (2008, p.208), trouxeram consequências desastrosas, especialmente em relação à formação docente:

Para compor rapidamente o quadro docente necessário ao atendimento da rede ampliada, iniciou-se um processo de flexibilização de titulações, que permitiria, por exemplo, o desvio de professores primários para o exercício do magistério do ensino

fundamental e, em paralelo, a autorização de funcionamento de cursos de formação de professores em regimes os mais precários, como as licenciaturas curtas, os cursos oferecidos em finais de semana, ou, simplesmente, cursos destinados a gerar mão-de-obra para o magistério, descompromissados com a qualidade ou com o desenvolvimento de profissionais efetivamente preparados para assumirem o projeto de inclusão escolar.

Segundo o autor, esse processo colaborou decisivamente para a degradação da identidade profissional do pessoal do magistério que se refletiu invariavelmente nos baixos salários pagos a esses profissionais. Então, a partir da década de 90, começa-se a pensar a formação de professores a partir de novas abordagens além da acadêmica:

Esta nova abordagem teórico-metodológica veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. (NÓVOA 1992, p. 19).

Dessa forma, os estudos sobre formação de professores passaram a considerar o saber e a prática do professor. Essa dimensão profissional e pessoal é bem descrita por Nóvoa (1992, p. 25):

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...]. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. “Por isso é tão importante investir e dar um estatuto ao saber da experiência.”

Diante do exposto, podemos inferir que essas pesquisas apontam para uma nova abordagem da formação docente centrada numa prática reflexiva, onde o professor atua na própria prática, buscando soluções para seus problemas contingentes e imediatos. É importante salientar também que este professor carrega em si um saber que lhe é próprio, resultado de suas experiências profissionais e formação adquirida. Portanto ele carrega um habitus docente que produz efeitos diretos nas decisões que tomará em sala de aula. Sendo assim, que lugar esse saber da prática terá na construção de um saber próprio do professor?

Ainda segundo Zeichner (1998), o professor não é visto como um produtor de conhecimento e isso se deve ao status que o abstrato tem para a academia, pois, há uma tendência em valorizar, com status mais alto, trabalhos mais abstrato em detrimento de propostas de pesquisa mais úteis ou aplicáveis.

Voltando a situação descrita no início do texto, quando nos referimos a frases comuns ditas por professores em momento de formação continuada como: “Estou cansado de ouvir teoria”, é perfeitamente compreensível o sentido atribuído pelos professores, pois na realidade em que eles atuam, os conhecimentos e teorias com quais costumam ter contato divergem consideravelmente das situações enfrentadas na sala de aula. Desse modo, parece que a racionalidade técnica não é capaz, por si só, de atender as demandas da escola. A mesma ainda fortalece os mecanismos de exclusão, pois é pautada em verdades prévias, onde os imprevistos comuns da dinâmica escolar não são possíveis de serem analisados. Some-se a isso a heterogenia de sujeitos que formam a escola e suas necessidades, que a razão científica ainda não foi capaz de incluir satisfatoriamente. Sobre isso Senna (2004, p.54) afirma:

A sociedade moderna instituiu-se através da crença dogmática sobre a razão científica e nela se baseou para se instituir como uma unidade cultural, em detrimento dos demais segmentos humanos, os quais, por força de imposições sociais ou de outros dogmas não baseados na Razão Moderna, foram mantidos à distância. O sentido social da escola - tal como a concebemos ainda hoje - está fortemente associado, tanto ao dogma da Razão, quanto ao princípio do banimento, ambos solidariamente agregados como ícones de uma cultura que não tolera as diferenças e se sente ameaçada por elas.

Neste contexto, ganha espaço na literatura a figura do professor reflexivo e o modelo de racionalidade prática, porém esses conceitos ainda encontram-se em discussão especialmente no que diz respeito ao que se entende por prática reflexiva, o processo de reflexão e sua amplitude. Autores como Shön (1990), Shulman (1996) e Giroux (1997) argumentam sobre a necessidade do professor ser visto como alguém que é capaz de refletir criticamente sobre sua prática docente, pois ela ocorre num contexto que obriga o professor a tomar decisões que exigem dele um conhecimento estratégico, num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores, agindo em situações onde nem sempre a teoria é compatível com a situação real, mesmo que isso incorra em se afastar de princípios teóricos.

Para Giroux (1997, p.167) os professores deveriam se tornar “intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.” Para Nóvoa (1995), que defende maior autonomia para o saber do professor e reforça a figura do professor reflexivo, as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas. Então, o profissional competente deve possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Esses são alguns exemplos de como a figura do professor reflexivo está presente na literatura acadêmica e não caberia aqui discutir os múltiplos desdobramentos dessa nova maneira de enxergar a prática docente. Este ainda é um assunto aberto para muitas discussões, que acreditamos muito pertinentes na busca de um modelo educacional que dê vez e voz àqueles que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino aprendizagem: professores e alunos.

O que fica evidente é que nenhum projeto de formação docente terá êxito se não levar em conta o saber do professor e isso implica positivamente nos cursos de formação no que tange a reestruturação da grade curricular dos cursos de licenciatura, onde disciplinas ligadas à prática docente devem ocupar maior espaço. A literatura sugere também que a formação para a pesquisa é fundamental para aproximar o conhecimento acadêmico da realidade escolar.

Acrescentamos ainda que, um projeto emancipador como o da formação do professor-reflexivo pode trazer contribuições das mais significativas na afirmação de um projeto de educação cidadã. Para ampliar o escopo dessa análise, devemos discutir também que tipo de racionalidade opera na prática do professor e qual a práxis que pode derivar desse processo reflexivo.

### **3.3 CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE OBJETIVADA E REFLEXIVA: A PRÁXIS DOCENTE**

No que pese as diferenças entre as teorias educativas que colocam o fazer docente como reproduzidor das estruturas sociais e aquelas perspectivas emancipadoras e libertárias, optamos por buscar caminhos de integração e possibilidades de colaboração com a construção de uma formação reflexiva. Acreditamos que a objetivação da prática docente pode ser um caminho possível que auxilie na formação de um professor crítico-reflexivo. Numa perspectiva dialógica, relacionamos aspectos da teoria do senso prático Bourdieu (2009),

com as noções principais da pedagogia problematizadora de Paulo Freire (1987), com o objetivo de suportar uma proposta de objetivação da prática docente.

De modo geral, a Teoria da Prática de Bourdieu<sup>6</sup> afirma que as ações individuais são resultado da interação entre o habitus e o campo social. O habitus<sup>7</sup> incorpora as estruturas sociais, enquanto o campo social influencia as oportunidades e limitações, e nos ajuda a compreender como as desigualdades sociais são reproduzidas na relação existente entre as estruturas sociais e ações individuais que se materializam na prática. Desse modo, o senso prático<sup>8</sup> resultante desse processo pode limitar a consciência crítica. Daí a importância da reflexividade como condição indispensável aos processos de mudanças sociais.

No caso específico do campo educacional, a teoria da prática pode contribuir para o entendimento de como se dá o acesso ao conhecimento e ao capital cultural via escola e, como esse processo de aquisição é influenciado pelo habitus e pelo campo social onde os indivíduos estão inseridos, pois é através de um processo de socialização e incorporação que as desigualdades sociais se reproduzem, perpetuando o habitus e o capital cultural dominantes.

No que concerne a formação docente, uma compreensão sobre como esses mecanismos de reprodução se dão na prática educativa é fundamental, pois se o objetivo primordial da formação docente reflexiva é formar para a ação crítica do professor, ela deve enfatizar a consciência crítica sobre o próprio processo de estruturação do habitus docente e o campo social em que as relações educativas acontecem, para que assim a escola contribua efetivamente com a ruptura do ciclo de reprodução das desigualdades. Nesse sentido, a objetivação das práticas e o exercício da reflexividade é essencial para os professores reco-

6 Assim como Marx, para Bourdieu, a lógica da prática não é sinônimo da lógica das coisas, pois não há homologia perfeita entre a estrutura e a significação dos elementos e seus princípios de oposição, com relação a essa mesma estrutura, pois “a teoria da prática bourdieusiana refuta, tanto a concepção racionalista da ação quanto a ideia de agentes movidos pela estrutura de maneira inconsciente. Ela enfatiza a especificidade das lógicas da prática, que se desdobram na situação concreta e na urgência” (CATANI et al. p. 296).

7 Pode ser definido como um esquema de percepção, de avaliação e ação, resultante de um processo de internalização das estruturas sociais.

8 Inserido na dupla crítica proposta pela Teoria da Prática (do subjetivismo como vontade consciente do sujeito e do objetivismo que coloca os agentes como meros suportes da estrutura), a noção de senso prático permite aos agentes se adaptarem a uma série de situações sem seguir uma norma explícita, como também não se guiar por um “livre decreto do pensamento” (CATANI et al. p. 297). Como isso é possível? Através da incorporação das estruturas sociais por meio do habitus, que permite aos indivíduos formularem estratégias mais ou menos adequadas às situações vividas.

nhecerem e se questionarem sobre seus próprios pressupostos e práticas. Sem essa percepção mais ampla sobre a prática docente, todo esforço de construir uma formação reflexiva terá sido em vão.

Acreditamos que sem essa percepção mais profunda sobre os mecanismos estruturantes e estruturados da prática, dificilmente o professor poderá questionar os pressupostos que estão embutidos nas ações que realiza e, nem tão pouco será capaz de refletir criticamente sobre os efeitos potenciais de reprodução ou transformação que estão inscritos nas suas ações educativas. A objetivação científica desses processos permite ao professor realizar a distância epistemológica e analítica para poder avaliá-las e ajustá-las constantemente. Nesse processo, consegue reconhecer e identificar as práticas automatizadas que estruturam o seu habitus docente e, a partir desse reconhecimento, desenvolver uma maior criticidade, marco decisivo na estruturação de uma práxis docente. Em outras palavras, ao reconhecer como opera o senso prático de suas ações, o professor pode refletir criticamente a ação pedagógica que realiza, rompendo com a naturalização das práticas automatizadas, para que assim possa desenvolver uma consciência crítica e uma efetiva ação educativa transformadora.

Considerada como um importante fenômeno do mundo social, a noção de reflexividade objetivada que defendemos aqui é dialógica, pois enxerga na prática docente, tanto o potencial da manutenção das estruturas que permitem que essa prática continue se reproduzindo, como as possibilidades de sua ruptura e transformação. Nessa perspectiva de construção do conhecimento, não se pode prescindir da ideia de que o observador é, também, objeto de observação, afetando e sendo afetado pela contingência do que está experienciando e investigando. Desse modo, a noção de reflexividade encontra no docente um vetor de pensamento que se dobra sobre si mesmo para tentar compreender sua prática e o ambiente onde trabalha.

Levando em consideração que os papéis da atuação do processo de ensino-aprendizagem têm se reconfigurado para atender as demandas dos novos tempos pedagógicos, a figura de um professor que apenas transmite conhecimento, depositando no corpo discente uma gama de informações, vai dando lugar a um comportamento didático onde todos são partícipes na construção de conhecimentos e, nesse processo de reconfiguração de forças, a perspectiva de formação de um profissional reflexivo faz toda a diferença.

O que está em jogo no contexto de uma educação verticalizada é a capacidade humana de construir o conhecimento, e as relações político-sociais, em

conjunto, tendo como horizonte a máxima de que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987,p. 44). A máxima supracitada, no ambiente humano/pedagógico, dá conta da busca por uma prática da liberdade que nos conduza, enquanto coletividade, à uma sociedade aberta (FREIRE, 1999) e mais democrática, levando em consideração as constantes e cíclicas crises que a democracia vive no decorrer da história.

A ideia sustentada por Freire (1987) de que o/a educador/a se desloca da posição daquele/a que atua apenas educando, para o posicionamento onde se educa enquanto promove a educação do outro, que o/a educa enquanto aprende, colocando ambos no papel de sujeitos/as da educação, dissipando todo e qualquer sinal de autoritarismo, onde o mais efetivo sinal de construção de conhecimento é o fato de que os/as educandos/as têm liberdade para, juntos aos docentes, problematizarem sua condição no mundo e, assim, poderem desafiar o mundo, se colocando nele com atitude de sujeitos e não de objetos do processo.

É interessante notar como as premissas educativas levantadas por FREIRE (1987;1999) estão em conformidade com as premissas da reflexividade docente, como elaborados por autores como Dewey (1979), Rausch (2008) e Schön (2000), entendendo que a reflexividade docente incentiva o professor a refletir sobre sua prática pedagógica de forma crítica, extraindo dessa reflexão elementos para o desenvolvimento do seu trabalho. Pérez Gómez (1995) também ressalta que esta reflexão é feita entre o/a docente e a sua realidade, possibilitando que o/a docente desenvolva seu trabalho ao mesmo tempo em que vai corrigindo, reforçando, mudando, convertendo sua prática enquanto estabelece o diálogo reflexivo com a contingência que o cerca.

Neste sentido, a reflexividade docente faz com que o/a professor/a atue a partir de uma reflexão crítica, que faz com que este/a profissional enxergue o processo educativo se aproximando de uma visão mais realista, entendendo que o processo acima mencionado não vai apresentar resultados ideais, que cada dimensão da educação está atrelada a realidades distintas e que, para que os resultados sejam minimamente satisfatórios, a docência deve ser exercida com reflexão sobre a prática e sobre as condições sob as quais esta prática é exercida. Para fazermos uma tentativa de aprofundamento do debate sobre reflexividade e/ou profissional reflexivo, é interessante lançarmos mão da crítica feita por Tardiff e Moscoso (2018), para quem as noções de reflexividade, sobretudo as

baseadas nas ideias de Schön (2000), não conduzam a definições seguras, pelo contrário, os autores afirmam que: “a documentação científica dos últimos 25 anos não mostra que as noções de “profissional reflexivo” e/ou de reflexão conduziram à formulação de uma teoria acabada”. (TARDIFF & MOSCOSO, 2018,p. 393). Como alternativa para o aprofundamento de uma prática reflexiva mais crítica, os autores supracitados oferecem uma gama de sistematizações da reflexividade que passam por teorias como as da educação popular, desenvolvidas no Brasil, de Paulo Freire que fazem “uma impressionante síntese do pensamento de Marx, Horkheimer, Lukács, Jaspers e Marcel”. (TARDIFF & MOSCOSO, 2018,p. 398).

O aproveitamento do pensamento de Paulo Freire aplicado à reflexividade docente se dá na medida em que os autores em questão entendem que o papel do/a professor/a não é o de aplicar receitas prontas, como ocorre no receituário tecnicista (SAVIANI, 2021). Na educação popular, por sua vez, o conhecimento é co-construído por docentes e discentes, com o planejamento sendo feito no núcleo do processo de ensino-aprendizagem, o que pressupõe uma ação reflexiva dos sujeitos no caminhar educativo. Desta feita, Tardiff e Moscoso (2018) sustentam que: “a ideia do profissional reflexivo de Schön não só está contida no pensamento de Freire, mas também foi radicalizada e pensada a partir de sua dimensão mais pragmática: a práxis do professor”. (TARDIFF & MOSCOSO, 2018,p. 399). Cabe ressaltar aqui, ainda com base no movimento de educação popular de Freire, que a atitude reflexiva não deve servir apenas para a formação de um corpo docente com exclusiva competência intelectual, capaz de refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem sem se relacionar com o chão da escola. O docente reflexivo deve ser capaz de alimentar sua reflexividade a partir das relações histórico-sociais do entorno de sua realidade educativa, utilizando a reflexividade para dar sentido próprio à sua prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente se refere às ações concretas realizadas pelo professor em sala de aula, enquanto a práxis docente envolve uma reflexão crítica e sistemática sobre essas ações, buscando compreender suas implicações e impactos nos alunos. A objetivação reflexiva da prática de ensino é fundamental para uma prática docente eficaz. Isso significa que o professor deve estar constantemente questionando e avaliando suas próprias ações, métodos e crenças, buscando

melhorar continuamente. Essa reflexão crítica permite que o docente reconheça seus próprios pressupostos e limites, por meio de um olhar mais aguçado do senso prático de suas ações e, por conseguinte, que seja capaz de identificar necessidades e desafios do cotidiano da sala de aula, desenvolvendo um processo de ajustamento de suas estratégias de ensino articuladas com as necessidades dos alunos, configurando uma postura ética, crítica e comprometida com a aprendizagem. Por fim, a práxis resultante dessa ruptura com o senso comum transforma a prática docente em um processo dinâmico e contínuo de melhoria, onde o professor assume o papel de pesquisador e agente de mudança. Portanto, a prática reflexiva, fundamentada na objetivação da prática de ensino, é essencial para uma docência eficaz e transformadora e é por meio dessa reflexão crítica que podemos construir uma educação mais justa, inclusiva e significativa para todos.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_, WACQUANT, Löic. **Réponses:** pour une anthropologie réflexive. Paris: Éditions Du Seuil, 1992.

\_\_\_\_\_, Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

**CATANI, Afrânio M. et al.** **Vocabulário Bourdieu.** 1 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

**CHERQUES, Thiry Hermano R.** **Pierre Bourdieu:** a teoria na prática. RAP. Rio de Janeiro 40(1):27-55, Jan./Fev. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/#>>. Acesso em : 22 out. 2024.

**DEWEY, John.** **Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional.** In : DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição [online]. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. Cap. 2, p. 26 - 42. Disponível em: <<https://doceri.com.br/download/como-pensamos-john-dewey-xljg2yjey1?hash=7c04ace036786de7596915b7ej5fcf245>> . Acesso em: 11 Ago. 2024.

**DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA:** guia prático da linguagem sociológica. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1997.

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

\_\_\_\_\_, **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, M. CRUZ, G. B. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 out. 2024.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, D.R.P. **Teoria, pesquisa e prática em Educação:** a formação do professor pesquisador. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 097-107, jan/abr. 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor** : a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 94 - 114.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores** . Campinas, SP: UNICAMP, 2008. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

**SAVIANI**, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

**SCHÖN**, Donald A. **Educando o profissional reflexivo** : um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed Editora, 1990.

\_\_\_\_\_, **Le praticien réflexif:** à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Logiques, 1993.

\_\_\_\_\_, **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 2000.

SENNA, Luiz A.G.A. **Formação docente e educação inclusiva.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/3z3mvQFqNNSCdvhcZtvjZMw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 out. 2024.

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching.** Educational Researcher. v.15, n.2. fev. 1986, pp.4-14.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. **A Noção de “Profissional Reflexivo” na Educação:** atualidade, usos e limites. Cad. Pesquisa. 2018; 48 (168): 388-411.

ZEICHNER, K. M. **Pesquisador e pesquisador acadêmico.** In. GERALDI et al., Cartografias do Trabalho Docente: Professor(a) Pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil).

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.069

# UNIVERSIDADE E EXTENSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FORMATIVAS

Dara dos Santos Nascimento<sup>1</sup>  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro<sup>2</sup>

## RESUMO

Desde que surgiu, a extensão universitária passou por inúmeras concepções e práticas e recebeu influências de ideias e práticas nacionais e internacionais. Ao refletir sobre isso, o objetivo desta pesquisa é apresentar os principais acontecimentos e concepções que constituíram a Universidade e a extensão universitária no Brasil e refletir sobre a prática e as possibilidades de um projeto de extensão universitária que alia de fato o ensino e a pesquisa em suas ações. O estudo foi realizado em 2022 e a metodologia adotada foi sistematizada em duas fases. A primeira consistiu em uma revisão bibliográfica baseada em autores de referência na área, como Cunha (2000), Faria (Org.) (2001), Freire (1983), Nogueira (2005), entre outras contribuições. A segunda fase ocorreu por meio de um estudo de caso do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), que é desenvolvido na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os resultados indicam que o conceito de extensão universitária foi sendo construído e reconstruído ao longo das décadas, conforme a própria universidade passava por transformações em seus saberes e fazeres. E o NEDIMPE surge como um projeto de extensão desde 2018, em que a tríade ensino, pesquisa e extensão é aliada na formação de professores. Conclui que a extensão é compreendida como espaço de desenvolvimento de profissionais compromissados com a sua formação e com o papel social

1 Mestra pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [darasnascimento@gmail.com](mailto:darasnascimento@gmail.com);

2 Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), [mirtielfrankson@gmail.com](mailto:mirtielfrankson@gmail.com);

que podem desempenhar, onde saberes são constituídos e demandas sociais que estejam dentro das possibilidades da universidade são cumpridas e, nesse sentido, o NEDIMPE tem contribuído para a formação e para a prática docente ao proporcionar práticas colaborativas entre professores e licenciandos na Universidade e em escolas de Educação Básica.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária, Ensino Superior, Formação de professores, Nedimpe.

## INTRODUÇÃO

O conceito de extensão universitária foi sendo construído e reconstruído ao longo das décadas, tendo passado por períodos na história nos quais foi compreendida, ora como puro e simples assistencialismo, ora como atividades externas realizadas por estudantes universitários, mas deslocada da universidade, e finalmente como espaço de formação de profissionais comprometidos com a sua formação e o papel social que podem desempenhar, onde saberes são constituídos e demandas sociais que estejam dentro das possibilidades da universidade sejam cumpridas (Faria, 2001).

Dentro do atual contexto, a importância das atividades extensionistas para na universidade chegou ao seu ápice: o PNE do decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014) estabelece que pelo menos 10% dos créditos obrigatórios para os cursos de graduação sejam cumpridos por meio de programas e projetos de extensão. Em meio a conflitos sobre a inserção da extensão no currículo dos cursos de graduação das universidades, permeados pelo medo de que isso pudesse acarretar prejuízos para a continuidade de outros tipos de atividades extracurriculares, como atividades de ensino e pesquisa, entre outros receios demonstrados pelos/as docentes universitários, as instituições de ensino universitárias têm buscado cumprir o prazo estabelecido pela Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018, que regimenta a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação de 2014, cujo prazo final era dezembro de 2022.

O objetivo desta pesquisa é apresentar os principais acontecimentos e concepções que constituíram a universidade e a extensão universitária no Brasil e refletir sobre a prática e as possibilidades de um projeto de extensão universitária que alia o ensino e a pesquisa em suas ações. Para isso, apresentamos alguns dos principais acontecimentos que levaram a extensão universitária a ser tão importante no processo formativo dos mais diversos profissionais e de como ela foi sendo constituída e compreendida ao longo dos anos no Brasil.

Possui abordagem qualitativa e foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica das obras de autores de referência da área da extensão universitária, como Cunha (2000), Faria (Org.) (2001), Freire (1983), Nogueira (2005), e de um estudo de caso do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), que pertence à Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), o qual, por meio do ensino e da pesquisa realiza

atividades extensionistas em escolas da Educação Básica do Município de Itapipoca-Ceará.

O texto está estruturado em seis seções: A primeira consiste na introdução aqui expressa, onde anunciamos a temática, objetivos, síntese da metodologia e estrutura da pesquisa e a segunda seção apresenta a metodologia utilizada na elaboração da pesquisa. A terceira e quarta apresentam a revisão bibliográfica empreendida para dar embasamento teórico para a pesquisa, sendo a terceira intitulada: “Percurso histórico do Ensino Superior e da extensão universitária no Brasil” e a quarta “Desafios e perspectivas da extensão universitária na contemporaneidade”, sendo esta subdividida em “Os editais do Programa de Extensão Universitária (ProExt): da abundância à extinção” e “Diretrizes para a extensão universitária na Educação Superior brasileira e a curricularização das atividades extensionistas” A quinta seção apresenta o estudo de caso no NEDIMPE enfatizando a possibilidades de articulação da teoria com a prática entre os espaços da universidade e na escola. Por fim, as considerações finais sintetizam os nossos achados, seção seguida pelas referências utilizadas nesta pesquisa.

## METODOLOGIA

Este estudo decorre da dissertação de mestrado intitulada “Aprendizagens da docência em contexto de extensão universitária: perspectivas e implicações para a formação de professores/as e a prática pedagógica” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), elaborada entre os anos de 2022 e 2024. De abordagem qualitativa, utilizou para a sua elaboração uma revisão bibliográfica a partir de obras de autores de referência na área da extensão universitária e um estudo de caso de um projeto de Extensão Universitária vinculado à UECE-FACEDI.

A pesquisa bibliográfica se deu com o objetivo de conhecer e aprofundar conhecimentos relacionados à historicidade da Extensão Universitária, uma vez que este tipo de pesquisa é indispensável para a elaboração de pesquisas históricas (Gil, 2008). A forma como a extensão universitária foi se desenvolvendo no Brasil e os vários avanços e retrocessos desde os primeiros intentos de se fazer extensão no País são fundamentais para compreender a lógica por trás da extensão universitária que se faz na atualidade, o como e o porquê de hoje se observar nas universidades brasileiras cada vez mais em evidência debates sobre

a tríade ensino-pesquisa-extensão, a curricularização da extensão e a formação dos profissionais nessas instituições.

Nessa perspectiva, as obras de Cunha (2000), Faria (Org.) (2001), Freire (1983), Nogueira (2005), entre outras contribuições foram importantes para compor o referencial teórico e os resultados e discussões deste trabalho. Além disso, documentos como o Estatuto das Universidades Brasileiras (Brasil, 1931), as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018), o Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) e o Plano Nacional de Educação (Brasil 2001, 2014), foram essenciais para compreender as políticas públicas relacionadas à extensão.

Para conhecer como a extensão universitária tem sido realizada, optamos por um estudo de caso do projeto de extensão denominado Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), desenvolvido na Faculdade de Educação de Itapipoca, campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujas práticas são marcadas pela união do ensino e da pesquisa junto à extensão, com o intuito de contribuir para a formação de professores. O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto de mundo real e tem sido realizado sobre uma ampla variedade de tópicos (Yin, 2015). Assim, estudar a aplicação do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em contexto empírico, após as discussões sobre o histórico e políticas educacionais relacionadas à extensão foi relevante para compreender o quadro geral contemporâneo de um todo, formado por partes que passaram por inúmeras evoluções e regressões ao longo da história.

## PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR E DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

As atividades de extensão universitária na América Latina tiveram início ainda no período medieval, muito vinculadas às ações dos jesuítas, que viam nelas a possibilidade de atender a população desprovida de recursos financeiros e difundir a doutrina cristã. Encontravam nessas atividades uma forma de vivenciar sua missão, pois as universidades poderiam contribuir para causas sociais (Rocha, 2001). Desde então, a extensão passou por inúmeras compreensões, conceituações e práticas, sendo, em alguns períodos da história da educação brasileira, totalmente desvinculada da universidade.

Embora algumas propostas para a fundação de universidades públicas tenham entrado em discussão ao longo do século XIX, apenas no ano de 1920 surgiu a primeira Universidade a contar com o apoio do Governo Federal, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ)<sup>3</sup>, reunindo os cursos de Engenharia, Medicina e Direito. Os cursos já existiam anteriormente à criação dessa Universidade, uma vez que foram concebidos após a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, no século XIX, com a evidente missão de atender as demandas da elite brasileira, que antes se via obrigada a enviar os seus filhos para estudar em universidades do continente europeu, principalmente em Coimbra, mas também para possibilitar a formação de profissionais para atender à crescente demanda por esses serviços após a instalação do Império (Cunha, 2000).

Antes disso, a existência de cursos superiores era proibida, entre outros motivos, porque as autoridades portuguesas viam na sua instituição uma ameaça à durabilidade do regime colonialista evidenciado no Brasil até o início do século XIX. Embora os jesuítas tenham criado o primeiro estabelecimento de Ensino Superior ainda em 1550, este estava restrito à formação de sacerdotes (Cunha, 2000).

Desde o seu surgimento no Brasil, a universidade era um privilégio de que pouquíssimas pessoas poderiam usufruir. Mesmo que tivesse um caráter público, não era completamente gratuita, já que os/as alunos/as precisavam pagar, entre outras coisas, a sua matrícula e uniforme para estudar nessas instituições, depois de passar por um difícil exame de vestibular. Em um país recém-saído de um longo regime escravocrata, o analfabetismo era predominante, pois a escola ainda não era direito assegurado para todos/as (Cunha, 2000).

Nesse contexto, as primeiras tentativas de fazer extensão ocorreram na Universidade Livre de São Paulo<sup>4</sup>, fundada em 1911. Porém, cursos como “O Fogo Sagrado da Idade Média”, “A Latinidade da Rumânia” e “A importância e o Progresso da Otorrinolaringologia” não chamaram a atenção de grande parte da população externa à instituição e a primeira menção da extensão universitária por meio de um documento legal ocorreu no texto do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, no qual a prática era compreendida principal-

3 Em 1927, a URJ teve o seu nome alterado para Universidade do Brasil e existe até os dias de hoje, mas com um outro nome: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

4 A universidade funcionou durante pouco tempo, encerrando suas atividades em 1917, por questões financeiras (Cunha, 2000).

mente por meio da promoção de ações assistencialistas à população (Ribeiro, 1992; Nogueira, 2005).

O processo de criação da URJ, que ocorreu por meio da unificação de faculdades que já existiam, tornou-se um modelo para a formação e organização de outras universidades, como foi o caso da Universidade de Minas Gerais (UMG), em 1927. Essas eram as únicas instituições educacionais que gozavam do status de universidade até então. Para se ter uma noção de como o processo de criação de universidades no Brasil ocorreu de forma lenta, no ano de 1945, com o final do governo de Getúlio Vargas, existiam apenas 5 universidades no Brasil. Apesar disso, intelectuais brasileiros, muitos/as formados/as no exterior, estavam empenhados em apresentar a importância dessas instituições para a república brasileira.

Publicado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento escrito e assinado por 26 personalidades, entre homens e mulheres, reclamava a reconstrução da educação nacional. O manuscrito, que é dirigido ao governo e à população, indicando a necessidade de apresentar seus pensamentos também aos setores sociais, defendia a ideia de que os problemas educacionais antecederiam em importância todos os outros problemas que o país enfrentava, inclusive os de ordem econômica. Os/as autores/as chamavam a atenção para o que foi denominado de “reconstrução nacional” (Azevedo *et al.*, 2006).

No que se refere ao Ensino Superior, os/as educadores/as criticaram o fato de que os cursos existentes até então davam prioridade à formação de profissionais “liberais”, identificados nos cursos de medicina, direito e engenharia. Para eles/as, além desses cursos, todas as universidades deveriam dispor de cursos de ciências sociais e econômicas, matemáticas, físicas e naturais, além de cursos de filosofia e letras, constituindo-se em um ambiente de formação para todas as profissões que exigem esses conhecimentos, tudo isso de forma gratuita para os/as estudantes (Azevedo *et al.*, 2006). Destacamos que os/as educadores/as defendiam um ensino pautado não apenas na aprendizagem de habilidades próprias do ensino dos cursos de graduação, mas também que atividades de pesquisa e extensão fossem privilegiadas no decorrer da formação desses/dessas estudantes, a fim de proporcionar uma formação mais completa para seus/suas alunos/as.

Com a criação de um Ministério da Educação no ano de 1930, é possível perceber alguns avanços na área. Foi publicado pelo então ministro da pasta,

Francisco Campos, o Decreto nº 19.851, de 1931, conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras, que regulamentou o Ensino Superior no Brasil. Em seu artigo 42, que aborda a extensão universitária, explicita que os cursos de extensão a serem criados: “[...] destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagacção de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes” (Brasil, 1931). Rocha (2001) entende que, durante a década de 30, o caráter político manifestado pelo Movimento Estudantil da América Latina, defensor da extensão universitária, foi sendo substituído por pura prestação de serviços, quando aquela passou a ser assumida pelos dirigentes nacionais, o que pode ser visualizado no Estatuto e em boa parte das ações governamentais voltadas para a extensão durante os anos que se seguiram.

Ainda segundo o Decreto, os cursos deveriam ser acessíveis ao público e dependentes da aprovação e organização do Conselho Universitário (Brasil, 1931). Essa é a primeira menção à extensão universitária por meio de documentos legais. Contudo, na prática, a extensão, mesmo com um viés de prestação de serviços à população, não chegou a se fazer presente na maioria das universidades criadas ou reorganizadas após o Decreto nº 19.851, pois elas não gozavam de autonomia suficiente no período governado pelo Presidente Getúlio Vargas (1930-1945) (Nogueira, 2005; Batista; Kerbauy, 2018).

Durante a década de 1960, a União Nacional de Estudantes (UNE) realizou três seminários de abrangência nacional com o intuito de buscar discutir a formação dos profissionais nas universidades, propôs bolsas e alojamento para estudantes, melhor remuneração para os/as professores/as e que atividades científicas, artísticas e filosóficas fossem mais presentes nas universidades. Além disso, o Seminário promovido na Bahia no ano de 1961 também clamava por uma maior autonomia das universidades, para que cada uma pudesse se organizar conforme demandas próprias (Cunha, 2000; Freitas, Biccas, 2009). Tudo isso culminou na Reforma Universitária de 1968, em plena Ditadura Militar iniciada em 1964.

Embora a repressão de direitos fundamentais vivenciada no período tenha extinguido a UNE, as universidades estivessem sob um controle federal muito maior do que o observado anteriormente, com a demissão de reitores e a imposição de pessoas ligadas ao Regime Militar e aposentadoria compulsória de docentes e pesquisadores/as, além de controle de currículos e programas de

disciplinas (Cunha, 2000), houve também acontecimentos que marcam positivamente a história das universidades brasileiras:

[...] uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos campi e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados (Cunha, 2000, p. 176).

Além disso, Nogueira (2005) afirma que durante o período algumas das propostas dos/as estudantes, como uma espécie de extensão universitária junto à população, foram viabilizadas. Era desejo da UNE, desde o Seminário ocorrido na Bahia em 1961, que as universidades fossem mais acessíveis ao público externo a ela. Porém, a autora afirma que as práticas ocorreram de forma assistencialista, nas quais os/as estudantes realizavam trabalhos junto à comunidade.

O pensamento de Freire (1983) em sua obra “Extensão ou comunicação” também teve grande influência sobre os rumos da extensão universitária. O autor defendia que o conhecimento não poderia ser “estendido” de uma pessoa (aquela que detém determinado saber” para outra (que ainda não possuía esse saber). Para ele, o conhecimento se constitui por meio das relações dessa pessoa com o mundo e por meio de sua atuação e transformação da realidade, também seria essa pessoa transformada. Freire (1983) refletia sobre as formas de extensão que ocorriam em alguns lugares da América Latina, onde as relações se davam por meio de uma educação bancária, na qual os mestres depositavam o saber na cabeça dos aprendizes e estes apenas recebiam as informações de forma passiva.

Outros momentos de defesa da extensão universitária foram os seminários organizados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, que buscavam apresentar a extensão universitária como uma necessidade educativa e social das atividades realizadas na universidade e que, junto ao ensino e à pesquisa, seria a base dessas instituições de ensino. A Lei Básica da Reforma Universitária, de nº 5.540/68, tornara a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão um preceito legal, que vem a ser fixado na Constituição Federal de 1988, a primeira após mais de vinte anos de Regime Militar (1964-1985) (Nogueira, 2005).

Antes disso, em 1987, houve a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e da Rede Nacional de Extensão (RENEX), existentes até hoje e responsáveis por promover encontros, estudos e formações voltadas para possibilitar uma extensão universitária feita, de fato, pela universidade, agora legitimada e autônoma, que busca se fazer presente e ajudar os demais segmentos sociais (Rocha, 2001; Incrocci; Andrade, 2018).

Após um longo período de restrição das liberdades individuais e coletivas vivenciado durante o Regime Militar autoritário no Brasil, a Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 foi fruto de inúmeros debates iniciados após o fim do período, em 1985. Para a elaboração do documento, que ficou conhecido como “Constituição Cidadã”, a sociedade foi ouvida, direitos sociais foram restituídos e profissionais das mais diversas áreas discutiram melhorias para a população. A educação, como não poderia deixar de ser, teve o seu espaço garantido, e foram promovidas profundas e necessárias mudanças na organização do sistema educacional brasileiro.

No seu artigo 207, a Constituição trata das Universidades, estabelecendo a autonomia suprimida nos governos anteriores e firmando o vínculo indissociável entre ensino, pesquisa e extensão: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207, Brasil, 1988). Dessa forma, as universidades em funcionamento e as que ainda fossem criadas, independentemente da natureza, se públicas ou privadas, deveriam obedecer a esse princípio e teriam autonomia suficiente para tal.

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE**

A garantia da autonomia e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foram condições importantes para que a extensão universitária passasse a ser mais discutida. Princípios, público-alvo, justificativa, formas de financiamento foram pautas bastante debatidas durante a década de 1990. Não por acaso, foi nesse período que o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras articulou, junto ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Cultura (MinC), a fundação do Programa de Fomento à extensão universitária (Nogueira, 2005).

Segundo Nogueira (2005), nesse período, o conceito de extensão universitária era o proposto pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores como “[...] prática acadêmica que interliga as ações de ensino e de pesquisa com as demandas da sociedade, buscando implementar o compromisso social da universidade” (p. 50). Com a mesma perspectiva da Constituição Federal, a Lei nº 9.394/96, ao serem estabelecidas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, reafirmou-se a extensão como um princípio das instituições universitárias (Brasil, 1996, art. 51) e determinou-se que as atividades de extensão poderiam receber o apoio financeiro do poder público, explicitando que esse apoio poderia ocorrer por meio da concessão de bolsas de estudo (Brasil, 1996, art. 77, § 2), uma das reivindicações da UNE nos já mencionados seminários realizados na década de 1960.

Em 1998, é publicado o Plano Nacional de Extensão Universitária. Sua intenção foi consolidar a extensão universitária como lugar de constituição de saberes, inovação e contribuição para as demandas que se interpõem como desafios sociais. O Plano buscou ainda uma unidade entre os programas a nível nacional, e possibilitar que houvesse recursos financeiros para a execução dos programas de extensão (Plano Nacional de Extensão Universitária, 1998).

O documento defendia como contribuições da extensão para a formação dos universitários a interação com a sociedade, identificação cultural, formação técnica e contato com o seu futuro campo de trabalho. Por isso, seria um instrumento de mudanças tanto para a instituição onde se estuda e para si, quanto para outros/as estudantes, docentes e técnicos/as que compõem o quadro de profissionais do local, e também para a instituição na qual se está inserido para realizar as atividades de extensão (Plano Nacional de Extensão Universitária, 1998).

Dispostos em 11 objetivos, encontram-se ações que visam dar um maior reconhecimento à extensão universitária e torná-la uma aliada da sociedade ao mesmo tempo em que se proporciona aprendizagem para estudantes e docentes que se propõem a vivenciá-la. Em suas metas, buscou estabelecer meios para organizar as atividades extensionistas dentro das instituições de ensino, avaliar sua execução, definir prioridades e a instituição de um Programa Nacional de Fomento à Extensão, que veio a se tornar realidade somente em 2008<sup>5</sup>.

5 O programa será discutido na próxima seção.

## OS EDITAIS DO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (PROEXT): DA ABUNDÂNCIA À EXTINÇÃO

No ano de 2008, em uma parceria entre Ministério da Educação, Ministério da Cultura e o Fórum de Pró-Reitores de Extensão, foi lançado o Programa de Extensão Universitária (ProExt), classificado por Incrocci e Andrade (2018) como o “primeiro, principal e maior edital voltado à extensão universitária” (p. 191). O edital tinha por objetivo selecionar propostas de programas e projetos de extensão universitária lançadas por instituições de Ensino Superior dos âmbitos federal e estadual que estivessem de acordo com os pré-requisitos presentes no edital, com o intuito de apoiar esses projetos (Brasil, 2008).

Para serem selecionadas, as propostas de extensão deveriam se enquadrar em um dos seguintes aspectos: qualificação de professores/as que atuam no sistema educacional; educação de jovens e adultos; juventude e desenvolvimento social; geração de trabalho e renda em economia solidária; promoção da saúde e/ou prevenção de doenças; atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas. Quanto às propostas elaboradas, o edital esclarece que, independentemente da linha escolhida para o envio da proposta, deveria ainda se enquadrar em uma série de diretrizes, como cumprir o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; gerar um impacto positivo na formação dos/as estudantes; resultar em produtos ou publicações acadêmicas e que fosse ligada à graduação (Brasil, 2008).

Conforme Nogueira (2005), o ProExt foi criado ainda nos anos 90, porém, a sua institucionalização ocorreu apenas em 2008. Sua primeira versão foi apresentada ainda no ano de 1993, por ocasião do VII Encontro Nacional de Pró-Reitores, ocorrido em Cuiabá/MT, e foi elaborado em uma ação conjunta entre o Departamento de Políticas de Ensino Superior (DEPES) e os/as coordenadores/as dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão e Graduação. Assim, foi criada uma Comissão de Extensão Universitária que buscou “elaborar programas específicos que definam princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES<sup>6</sup>” (Nogueira, 2005, p. 50).

Desde esse período, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão já estava presente. O programa foi aprovado e no mesmo ano

6 Instituições de Ensino Superior.

propostas de extensão foram enviadas pelas universidades, que poderiam enviar apenas uma para apreciação. Após essa primeira experiência, o programa voltou a receber propostas em 1994. Porém, havia a preocupação sobre como a nova gestão federal que se iniciava e outras que viriam em seguida poderiam afetar o programa, uma vez que ainda não era institucionalizado pelo Ministério da Educação e não havia garantias para a sua continuidade (Nogueira, 2005).

O ano de 1995 apresentou retrocessos para o Programa de Extensão Universitária, à época denominado ProExte. Houve cortes em torno de 50% no financiamento de projetos, e poucos projetos aprovados receberam os recursos previstos com o edital. Nos anos que se seguiram, o Fórum de Pró-Reitores continuou a cobrar o MEC pela liberação de recursos de financiamento dos projetos e programas de extensão, e pela sua institucionalização, o que só veio a ocorrer em 2008.

O primeiro edital foi lançado em 2009 e era diferente do que ocorria anteriormente, quando as propostas eram cadastradas e apreciadas por um Comitê Assessor a partir de 1993 (Nogueira, 2005) e pelo MEC entre 2002 e 2008. Os recursos federais para manutenção dos projetos que seguiam sendo cortados durante a década de 1990 passaram a aumentar a partir de 2003. Além disso, as propostas submetidas pelas universidades também cresceram, o que Incrocci e Andrade (2018) compreendem como um fortalecimento da extensão como campo científico.

O edital realizou chamadas entre 2009 e 2016<sup>7</sup>, ano em que o financiamento foi reduzido e, apesar da preocupação e defesa da continuidade do projeto pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão, foi encerrado, em consequência da Emenda Constitucional n° 95/2016, que ficou conhecida como PEC do teto dos gastos públicos (Koglin; Koglin, 2019; Incrocci; Andrade, 2018).

## **DIRETRIZES PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E A CURRICULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS**

Levando em consideração o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, comumente alardeado quando uma/a estudante ingressa no Ensino Superior, a extensão universitária é a menos praticada. Incompreensões, inde-

<sup>7</sup> Durante o período, o ano de 2012 não contou com chamadas via edital de fomento.

finições, falta de recursos e de apoio, não apenas financeiras, mas dentro das próprias universidades, foram fatores que, historicamente, fizeram as práticas extensionistas terem menos espaço nas instituições de Ensino Superior, o que é uma pena, pois “[...] a extensão integra, em sua prática, sujeitos de realidades, experiências e conhecimentos diversos” (Rabel, 2012, p. 37) e a universidade passou anos sem dar a devida importância a toda essa pluralidade.

Com um maior apoio dado por meio dos editais de fomento à extensão, principalmente a partir do ano de 2008, o Brasil assistiu a um crescimento substancial nos projetos de extensão, que, com um maior apoio de recursos financeiros, passaram a ter cada vez mais propostas enviadas e aprovadas, até o ano de 2016, quando os recursos diminuíram e o edital não realizou novas chamadas nos anos posteriores (Koglin; Koglin, 2019; Incrocci; Andrade, 2018).

No que se refere à parte financeira, os projetos de extensão continuaram a existir principalmente por meio de recursos garantidos pelo Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o orçamento relacionado à autonomia universitária (Brasil, 2010) e demais recursos advindos das esferas estaduais e municipais. Contudo, o PROEXT, que tinha como objetivo não apenas disponibilizar fundos para os programas e projetos de extensão, mas também regulamentar e aplicar avaliações das atividades desenvolvidas, constitui uma perda ainda dolorosa para a extensão, em um momento em que as instituições de Ensino Superior buscam se organizar para atender à Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), que institui Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta a Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE. A meta prevê um cumprimento mínimo de dez por cento do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação em atividades de extensão, e a sua regulamentação determina que essa seja cumprida em até três anos.

Sobre os atrasos para o cumprimento dessa meta, que já estava na redação do PNE de 2001-2010, temos a seguinte colocação no Plano Nacional de Extensão Universitária:

[...] o ranço conservador e elitista, presente nas estruturas de algumas Universidades ou departamentos acadêmicos e a falta de recursos financeiros e organizacionais, entre outros problemas, têm colocado limites importantes para a implantação e implementação desses institutos legais no âmbito das Universidades Públicas (FORPROEX, 2012, p. 15).

Diante disso, o prazo que teria como data limite o mês de dezembro do ano de 2021 foi prorrogado em um ano, em virtude do estado de calamidade pública decorrente do vírus SARS-CoV-2, e a nova data para a implementação da extensão no currículo dos cursos de graduação passa a ser 18 de dezembro de 2022<sup>8</sup>. No entanto, a implementação do disposto na Resolução nº 07 de 18 de dezembro de 2018, que regulamenta a aplicação da meta 12.7 do PNE, ainda é um desafio em muitas instituições de ensino. O cumprimento do disposto esbarra em entraves para reorganizar os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, de modo a estabelecer práticas advindas de programas e projetos de Extensão Universitária como parte integrante dos currículos dos cursos de graduação (Pereira; Vitorini, 2019).

Conforme disposto nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, *em articulação permanente com o ensino e a pesquisa* (Brasil, 2018, Art. 3, grifos nossos).

Dessa forma, fica evidenciado o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que se propõe que esta seja integrada e articulada ao ensino e à pesquisa. No entanto, os debates em torno da questão são válidos e necessários, para que a sua integralização ao currículo seja nos moldes que se proclamam e para que se observe se, na prática, a teoria está sendo corporificada, para que não ocorram retrocessos na formação dos/as estudantes e nas demais necessidades atendidas pela universidade para com a sociedade. Diante disso, apresentamos a seguir o projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), cuja proposta é aliar a extensão universitária às práticas de ensino e pesquisa na formação de professores/as.

<sup>8</sup> A nova data foi estabelecida por meio de despacho do Ministério da Educação em 24 de dezembro de 2020.

## O NÚCLEO DE ESTUDOS DE DIDÁTICA, INTERAÇÃO E METODOLOGIAS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Como Veiga (2008) acreditamos que a prática profissional necessita de fundamentação teórica, pois, para ensinar, é necessário aprender a ensinar (Tardif, 2014). Com essa proposta, em 2018 foi criado o Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), que pertence à Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O grupo foi criado e é coordenado pelo professor Dr. Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro e desenvolve atividades articuladas ao ensino e à pesquisa em escolas da Educação Básica. Quinzenalmente, estudantes em formação inicial, professores/as da Educação Básica e Ensino Superior, além de gestores/as e técnicos/as na área da educação se reúnem na FACEDI para estudar, pesquisar, discutir e planejar ações de intervenção em escolas participantes do projeto.

Os motivos que levam esses/as sujeitos/as a participarem do projeto são diversos. Desde o seu início é comum ouvir professores/as que já estão há muitos anos em sala de aula relatando as aprendizagens constituídas com a participação no projeto. Muitos/as foram estudantes na FACEDI há dez, vinte anos, e viram no NEDIMPE uma oportunidade para voltar a estudar. Há também profissionais formados/as em outras instituições, estudantes de outras instituições, dos mais variados cursos de licenciatura ofertados nos institutos de Educação Superior locais, afinal, o projeto visa atender toda a comunidade interna e externa da FACEDI, e essa pluralidade de sujeitos/as têm feito o projeto crescer a cada ano. Nas palavras de Castro (2022):

As atividades do projeto articulam diferentes ações que integram o ensino de pesquisa, a realização de pesquisas e a formação pedagógica, via extensão, de seus integrantes e do público que participa das ações formativas realizadas pelo NEDIMPE, que são elaboradas em decorrência de resultados de pesquisas-ações e que são, em destaque, constituídas por palestras, oficinas, mini-cursos e cursos (p. 158).

Assim, as atividades do NEDIMPE são organizadas anualmente da seguinte maneira:

**Quadro 10** - Sistematização das atividades anuais do NEDIMPE

1. <b>Divulgação do projeto, inscrição e seleção das escolas</b>	Processo anterior ao início das atividades, que ocorre anualmente e é realizado pelo coordenador do NEDIMPE.
2. <b>Início das atividades teóricas</b>	Momento de estudo e pesquisa sobre determinada temática e de elementos metodológicos que poderão ser a base para a pesquisa-ação nas escolas.
3. <b>Divisão das equipes</b>	Conforme o número de escolas contempladas com o projeto.
4. <b>Identificação de um problema enfrentado pela escola</b>	Primeira etapa da pesquisa-ação: os extensionistas vão à escola para coletar e produzir dados que ajudem a identificar um problema que influencie o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, conforme a temática em estudo do NEDIMPE no ano corrente.
5. <b>Estudo e planejamento de ações</b>	Em posse dos dados coletados, as equipes discutem os problemas encontrados e planejam as intervenções, que ocorrem por meio de uma oficina, um minicurso e duas palestras.
7. <b>Intervenção nas escolas</b>	Os extensionistas desenvolvem coletivamente as atividades planejadas – oficina e minicurso – e auxiliam nas palestras, que podem ser ministradas por membros do projeto ou pessoas de fora, qualificadas para dialogar nas escolas sobre as temáticas trabalhadas

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023).

Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação são as macro categorias estudadas ao longo do projeto (Castro, 2022). Nesse contexto, estudantes e professores/as da microrregião atendida pela FACEDI, que corresponde aos municípios de Amontada, Itapajé, Itapipoca, Itarema, Miraíma, Trairi, Tururu, Umirim e Uruburetama participam de encontros que visam à colaboração entre esses sujeitos/as e estimulam a aprendizagem compartilhada entre os/as participantes. Muitas vezes ocorre de os/as professores/as atuantes na Educação Básica participantes do projeto relatarem o quanto estão aprendendo com os/as estudantes em formação inicial, o que demonstra que esses/essas profissionais estão abertos/as ao diálogo e buscam aprender nos diversos contextos oferecidos.

Destacamos também a produção científica no NEDIMPE. Os/as participantes são convidados a escrever textos acadêmicos para publicação em resumos, artigos, eventos e capítulos de livros. Nesse contexto, a união de licenciandos/as e professores/as atuantes também se faz profícua, pois juntos compartilham saberes e aprendizagens teórico-práticas. As temáticas são diversas e dependem das experiências pelas quais os/as integrantes passam ao longo

do projeto. Um assunto que chamou mais atenção, temáticas que gostariam de conhecer mais, tudo se torna motivação para continuar aprendendo por meio da pesquisa. Em virtude disso, o próprio NEDIMPE é hoje tema de pesquisas, como é o caso do capítulo de livro aqui citado (Castro, 2022), no qual o professor Mirtiel apresenta as concepções e objetivos do projeto.

Destacamos ainda o trabalho de David, Barroso e Castro (2022), que dissertam sobre a interação entre professores/as em formação inicial e professores/as experientes como uma contribuição formativa à docência. Os/as autores/as defendem que as aprendizagens constituídas em um projeto de extensão como o NEDIMPE estimulam a reflexão dos/as sujeitos/as envolvidos/as e auxiliam os/as docentes a se reinventar e construir novos saberes. Esta pesquisa busca ver uma outra dimensão dessas aprendizagens, na articulação entre teoria e prática feita pelos/as estudantes extensionistas após adentrarem como professores/as na Educação Básica. Conhecer essas aprendizagens e como essas aprendizagens modificaram esses/essas sujeitos/as é importante, tendo em vista compreender as contribuições para a formação e prática de professores/as que passaram pelo projeto de extensão.

Em um outro artigo, Barroso, David e Castro (2022) discutem as implicações dos projetos de extensão para a aprendizagem da docência. Foi aplicado um questionário com cinco perguntas abertas a oito graduandos/as de um curso de graduação, cuja motivação foi compreender como a extensão universitária vivenciada na formação inicial contribui para a aprendizagem da docência. Na pesquisa, realizada em 2019, foi possível visualizar que os/as estudantes defendem a necessidade das atividades de extensão e da pesquisa para além do ensino na graduação, para que se tornem profissionais críticos/as e reflexivos/as. Um dos motivos apontados para participar de projetos de extensão como o NEDIMPE foi passar mais tempo no ambiente acadêmico, o que demonstra que os/as licenciandos/as vivenciaram experiências que compreendem ser importantes para sua prática profissional. Além disso, os/as pesquisados/as destacaram que estar em um ambiente escolar, não mais como alunos/as, mas agora como pesquisadores/as, possibilitou observar a rotina escolar por uma nova perspectiva e foi muito importante para a sua formação e prática docentes.

As pesquisas em destaque permitem concluir que o NEDIMPE tem sido um importante espaço de aprendizagens da docência. Ao aliar o ensino e a pesquisa em suas atividades extensionistas, convidando estudantes e professores/as a aprender e pesquisar junto, elaborar, reelaborar e difundir saberes, bem

como agir em escolas da rede municipal, o projeto de extensão agrega valores e conhecimentos à formação inicial e continuada dos/as participantes, ao mesmo tempo em que torna teoria e prática mais próximas e compreensíveis. Nesse sentido, esperamos que a partir dos nossos estudos seja possível difundir e compreender melhor a relação de um projeto como o NEDIMPE na vida de estudantes e professores/as.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi apresentar os principais acontecimentos e concepções que constituíram a universidade e a extensão universitária no Brasil e refletir sobre a prática e as possibilidades de um projeto de extensão universitária que alia de fato o ensino e a pesquisa em suas ações. Diante dos dados produzidos na revisão bibliográfica e no estudo de caso realizado no NEDIMPE, constatamos que a extensão universitária é um espaço de desenvolvimento produtivo para os/as estudantes, que ficam mais próximos dos cenários e condições próprios da profissão em que estão sendo formados/as, o que contribui para a formação de profissionais mais atentos ao papel social que podem desempenhar.

A revisão bibliográfica revelou que a extensão está presente na história das universidades brasileiras há mais de um século, porém, em grande parte desse tempo foi vista como mera prestação de serviços e assistencialismo, às vezes nem mesmo ligados diretamente à universidade, que em determinados períodos concentrou suas atividades principalmente nas atividades de ensino. A Constituição Federal de 1988, ao propor o princípio indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as discussões nos Fóruns de Pró-reitores de Extensão, o aumento do financiamento da extensão universitária, e a publicação de documentos que referendavam a prática, como a LDB de 1998, o Plano Nacional de Extensão de 1998, os editais de fomento da extensão que surgiram a partir de 1995, os Planos Nacionais de Educação (2001, 2014), dentre outras publicações oficiais que surgiram, foram relevantes para que a extensão universitária estivesse com os atuais contornos, com suas práticas cada vez mais presentes na formação de estudantes universitários/as por meio da sua inserção nos currículos dos cursos de graduação e nos projetos e ações extensionistas.

Nessa perspectiva, o estudo de caso do NEDIMPE evidenciou que o projeto tem contribuído para a formação e a prática docente ao proporcionar atividades colaborativas entre professores/as e licenciandos/as na Universidade

e em escolas de Educação Básica, uma vez que o ensino e a pesquisa realizados no projeto mantêm estreita relação com os desafios enfrentados pela escola contemporânea, e as ações propostas pelos participantes do projeto para tentar superar esses desafios são frutos de pesquisas, discussões coletivas e planejamento, culminando na execução das propostas delineadas.

Diante disso, as práticas realizadas a partir da universidade se estendendo para a sociedade, têm a possibilidade de colaborar ainda para melhorias nos espaços nos quais a extensão universitária chega, pois oportunizam a constituição de saberes e demandas sociais que estejam dentro das possibilidades da universidade, e podem colaborar para a formação continuada e oferta de serviços, por exemplo, a depender dos objetivos traçados para as atividades.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F., *et.al.* O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Histedbr** On-line Campinas, n. especial. p.188–204, ago 2006. Disponível em: <[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2022.

BARROSO. F. J. R; DAVID. M. L. de S; CASTRO. F.M.F.M. A extensão universitária e as implicações dos projetos de extensão para a aprendizagem da docência. *In*: FURTADO, Luís Távora Furtado *et. al.* (org.). **Educação Brasileira: Itinerários da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2022 p.183-196.

BATISTA. Z. N.; KERBAUY, M. T. M.. A gênese da extensão universitária brasileira no contexto de formação do ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 916-930, jul./set., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11178/7454>> Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. (2018). **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 - 2024 e dá outras providências.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências.** Brasília – Df. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7233.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7233.htm)> Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.495, de 30 Junho de 2008. **Institui o Programa de Extensão Universitária (ProExt).** Brasília – Df. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6495.htm)> Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.010172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília – Df. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 21 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Estatuto das Universidades Brasileiras.** Brasília – Df. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 15 jul. 2022.

CASTRO. F. M. F. M. **Núcleo de estudos de didática, interação e metodologias de pesquisas em educação (NEDIMPE):** concepção e objetivos. *In:* Castro, Francisco Mirtiel Frankson Moura; Moraes, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas. Docência(s): experiências e sentidos. Fortaleza: EdUECE, 2022. p. 157-164.

CUNHA. L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204

DAVID. M. L. de S; BARROSO. F. J. R.; CASTRO. F.M.F.M. Projetos de extensão: implicações para a realização de pesquisas científicas e para a aprendizagem da docência. *In:* FURTADO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO. S. M. A. S; CASTRO. F.

M. F. M. **Perspectivas sobre formação docente** [livro eletrônico]: experiências contemporâneas e contextos curriculares (organizadores). – 1. ed. – Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2022. – (Coleção práticas educativas) p. 239-260.

FARIA, D. S. Construção Conceitual da Extensão Universitária: uma conclusão des-autor-izada. In: FARIA, D. S. (org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p177-185.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. 93 p.

FORPROEX - Fórum De Pró-Reitores De Extensão Das Instituições De Educação Superior Públicas Brasileiras Plano Nacional De Extensão Universitária. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2023.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

INCROCCI, L. M. de M. C.; ANDRADE, T. H. N. de. O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. **Sociedade e Estado** [online]. v. 33, n. 1, p. 187-212, Janeiro/Abril 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/cTFtTm9x69kYxZYnPMqDSZ/?lang=pt>> Acesso em: 15 jun. 2022.

KOGLIN, T.; KOGLIN, J. C. A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 2, p. 71-78, 7 jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10658/7166>> Acesso em: 15 jul. 2022.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, **Coleção Extensão Universitária FORPROEX**, vol. I, 1998. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2022.

NOGUEIRA, M. D. P. (org). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PEREIRA, N. F. F. e VITORINI, R. A. da S. (2019) Curricularização da extensão: desafio da educação superior, **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**. Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p.01-591 jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047/16120>> Acesso em: 17 jul. 2022.

RABEL, L. C. Os sujeitos envolvidos no fazer da extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2012. p. 37-52.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

ROCHA, R. M. G. A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p. 13-29.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008. 176 p.

Yin, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos [recurso eletrônico [tradução: Cristhian Matheus Herrera]. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.070

# EXTENSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luiza Helena Felix de Andrade<sup>1</sup>  
Valdenize Lopes do Nascimento<sup>2</sup>  
Etienne Lautenschlager<sup>3</sup>  
Aylla Gabriela Paiva de Araújo<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato do caminho trilhado por um grupo de docentes e estudantes de pós-graduação a partir das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento das primeiras atividades do PROEXT – PG: um projeto de extensão financiado por edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), executado no âmbito da Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) em Mossoró-RN e que terá duração de três anos. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Matemática (PPGMAT-UFERSA), o projeto é desenvolvido por um grupo de professores e estudantes do programa, em parceria com duas docentes de outras universidades do Estado do RN, e tem por objetivo a produção e aplicação de atividades formativas, voltadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), visando

1 Docente da área de Matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, [luizafeelix@ufersa.edu.br](mailto:luizafeelix@ufersa.edu.br);

2 Docente da área de Matemática da Universidade Federal do Semiárido – UFERSA, [denizeln@ufersa.edu.br](mailto:denizeln@ufersa.edu.br);

3 Docente da área de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, [etienne.lautenschlager@ufrn.br](mailto:etienne.lautenschlager@ufrn.br);

4 Docente da área de Matemática da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, [ayllagabriela@uern.br](mailto:ayllagabriela@uern.br).

contribuir para o desenvolvimento do pensamento matemático dos professores participantes. As ações formativas do PROEXT – PG – PPGMAT iniciaram com a formação dos integrantes da equipe do projeto, com uma Neurocientista, na expectativa de obter as ferramentas e saberes necessários para a produção das atividades formativas voltadas aos professores do EF. Posteriormente, foi realizada uma visita in loco nas três primeiras escolas que receberam as formações. Paralelamente, e de modo entrelaçado com o projeto de extensão, a equipe desenvolverá um projeto de pesquisa com o propósito de investigar as contribuições das ações formativas. Quanto à expectativa em termos dos resultados do projeto de extensão, além de contribuir para o desenvolvimento do pensamento matemático dos professores, espera-se fortalecer o vínculo Universidade – Escola – Comunidade, fortalecer o tripé fundamental do Ensino Superior: Ensino-Pesquisa-Extensão e contribuir para a melhoria da relação entre os professores do EF (anos iniciais) e a disciplina Matemática.

**Palavras-chave:** Extensão na Pós-Graduação, Formação Continuada de Professores, Ensino e aprendizagem de Matemática, Neurociência e Educação.

## INTRODUÇÃO

Os primeiros cursos de formação de professores (licenciaturas) no Brasil consistiam em três anos de formação específica seguidos por mais um ano de formação pedagógica. Esse modelo costuma ser denominado como *modelo 3+1* ou *bacharelado + didática* (Moreira; David, 2010). Os primeiros cursos de licenciatura foram criados pela Universidade de São Paulo (USP) em 1934, oferecidos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (D’Ambrosio, 2008).

O curso de Pedagogia também seguia esse modelo e oferecia o título de bacharel para quem cursasse os três primeiros anos de estudo, os quais eram focados em conteúdos específicos da área. Para aqueles que desejavam atuar como professores, era necessário cursar mais um ano, dedicado à Didática e à Prática de Ensino, para obter o título de licenciado em Pedagogia. Além disso, os licenciados em Pedagogia estavam habilitados para lecionar disciplinas como Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do Ensino Secundário<sup>5</sup> (Brasil, 2006).

Com a lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540 de 1968, facultava-se à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho (Brasil, 2006).

Atualmente, apesar dos cursos de pedagogia oferecerem a possibilidade de atuação em diferentes áreas profissionais, alguns problemas surgem durante a formação, como a falta de profundidade no ensino das disciplinas específicas, como é o caso da Matemática, por exemplo. Isso se evidencia “[...] no tempo dedicado às disciplinas responsáveis por essa formação e aos conteúdos abordados” (Santos et al., 2015, p. 39-40).

Pesquisas como a de Chagas (2021), por exemplo, afirmam que essa situação ocorre porque os cursos de pedagogia contemplam, em seus projetos pedagógicos nas Instituições de Ensino Superior (IES), uma ampliação do campo de atuação dos pedagogos e fragmentam o currículo para permitir que os formandos atuem em várias áreas. Consequentemente, essa formação pode comprometer a qualidade da preparação

5 À época, o primeiro ciclo do Ensino secundário era equivalente ao que hoje denominamos Anos Finais do Ensino Fundamental.

dos futuros docentes, prejudicando o ensino e a aprendizagem em sala de aula devido à falta de aprofundamento teórico dos conteúdos específicos.

Shulman (2014, p. 207) afirma que é de particular importância, que os professores possuam conhecimento do conteúdo que ministram, conhecimentos da pedagogia e também o conhecimento pedagógico do conteúdo que ministram, para que possam compreender como tópicos específicos devem ser organizados, representados e adaptados para atender aos diversos interesses e aptidões dos alunos (Shulman, 2014).

Nesse contexto, a atual Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil (BNC-Formação) em seu art. 8º, inciso II, especifica que os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (Brasil, 2019. p. 5).

Com isso, torna-se igualmente importante considerar tanto o conhecimento pedagógico do conteúdo quanto os fundamentos pedagógicos, para que os professores tenham uma formação que integre, de forma indissociável, o domínio dos conteúdos matemáticos com metodologias inovadoras de ensino e práticas de gestão de sala de aula.

Nessa perspectiva, as questões relativas ao ensino de Matemática, segundo Miorim (1998, p. 111) “[...] começaram a ser discutidas com maior intensidade pelos professores durante a década de 50, devido especialmente à realização dos primeiros Congressos Nacionais de Ensino da Matemática”. Já no final dos anos de 1970 e durante a década de 1980, a Educação Matemática (EM) surge como campo de pesquisa no Brasil. Nesse período surge a Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM e os primeiros programas de pós-graduação em EM (Fiorentini; Lorenzato, 2006).

Com o avanço das pesquisas na EM, foi aumentando a preocupação de diferentes programas de mestrado e doutorado, assim como de projetos de pesquisa e extensão, para o desenvolvimento de propostas metodológicas

experimentais no ensino de Matemática, tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores da Matemática e Pedagogos da Educação Básica.

Além disso, o Ministério da Educação (MEC) elaborou diretrizes para orientar os professores, normatizando aspectos fundamentais de cada disciplina. Em 1995, surgiram os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, e, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que engloba a formação de professores e outros aspectos educacionais, regulamentando a organização da educação brasileira com base nos princípios da Constituição.

Uma ampla discussão Nacional foi iniciada sobre esses documentos, os quais apresentaram como propósito à qualificação das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino, dando ênfase a uma educação cidadã (Gomes; Rêgo, 2006). Logo, os PCN evidenciam que a Matemática pode dar sua contribuição à formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios (Brasil, 1998, p. 27).

Em documentos brasileiros atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são apresentadas propostas de desenvolvimento de competências e habilidades no ensino de Matemática, o que evidencia a importância de trabalhar com diversas metodologias de ensino, como, por exemplo: Resolução de Problemas; História da Matemática; Modelagem Matemática; atividades investigativas e exploratórias, além de recursos didáticos e tecnológicos que estejam integrados a situações que propiciem a reflexão e o desenvolvimento do pensamento matemático, contribuindo para a sistematização e a formalização de conceitos matemáticos (Brasil, 2017).

Contudo, para que os professores que ensinam matemática, independente no nível de ensino, possam ter acesso a essas metodologias e a novas perspectivas acerca do ensino da Matemática, e, conseqüentemente, possam melhorar suas práticas em sala de aula, é fundamental investir em sua formação continuada, oferecendo-lhes novas oportunidades de aprendizagem. É sobre uma dessas oportunidades de aprendizagem, oferecida a professores dos Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF), que trata esse trabalho.

As oportunidades de aprendizagem em questão estão sendo promovida no âmbito de um projeto de extensão ligado à Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). O projeto como um todo contemplará

alunos, professores, funcionários e comunidade circunvizinha de nove escolas da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Mossoró, localizada no Estado do Rio Grande do Norte (RN).

As oportunidades de aprendizagem consistem em uma ação formativa promovida por um grupo de professores e estudantes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Matemática (PPGMAT) da UFERSA e duas professoras de outras instituições de Ensino

Superior do RN, aos quais iremos nos referir neste trabalho como *professores formadores* ou, simplesmente, *formadores*. O objetivo deste trabalho é apresentar um relato do caminho trilhado por esse grupo de formadores a partir das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento das primeiras atividades do projeto de extensão.

## O PROJETO DE EXTENSÃO EM DESENVOLVIMENTO

O Programa de Extensão da Educação Superior na Pós-Graduação (PROEXT-PG) é um programa de extensão universitária desenvolvido no âmbito dos cursos de Pós-Graduação brasileiros e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No âmbito da UFERSA, o projeto intitulado *A Saúde Única voltada ao Desenvolvimento Sustentável no Semiárido do Nordeste do Brasil: Ações e Perspectivas no Ambiente Escolar*, contemplou cinco programas de Pós-Graduação: Ciência Animal (PPGCA); Ambiente, Tecnologia e Sociedade (PPGATS); Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI), Matemática (PPGMAT) e Direito (PPGD). O projeto terá duração de três anos, contemplando atividades a serem desenvolvidas em nove escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Mossoró, sendo contempladas três escolas a cada ano.

O conceito de saúde foi alterado para refletir a relação indissociável que existe entre as saúdes animal, humana e ambiental, sendo proposto o conceito de Saúde Única. Para se atingir o conceito de Saúde Única, é fundamental uma abordagem transdisciplinar que resulte em ações para redução dos riscos de zoonoses na interface homem-animal-ecossistema, o reuso de resíduos sólidos, a integração da perspectiva do cuidado e a potencialização da formação de professores, dentre estes, os alfabetizadores e os que ensinam matemática.

No caso do PPGMAT, seu objetivo no âmbito do PROEXT-PG, é promover formação continuada para os professores que ensinam matemática nos AI das nove escolas contempladas. Esse objetivo se articula com o conceito de Saúde Única no sentido em que a formação matemática proposta tem como um de seus propósitos, contribuir para o não desenvolvimento e/ou redução de potenciais níveis de Ansiedade Matemática nos professores dos AI, através de metodologias que permitam melhorar a relação destes professores com a Matemática.

De acordo com Carmo e Simionato (2012, p.317), a “ansiedade em relação à matemática é um fenômeno que compreende reações emocionais negativas diante de situações que requisitam o uso de conhecimentos matemáticos”. Esse fenômeno, segundo os autores, é identificado particularmente no contexto escolar e está diretamente relacionado a experiências inadequadas de ensino da Matemática. Já Silva (2019, p.10), por sua vez, destaca que a “Ansiedade Matemática é uma das interferências emocionais mais estudadas no processo de raciocínio matemático, podendo associar-se à déficits no controle inibitório, comprometendo o desempenho durante a infância”.

## A CONSTITUIÇÃO DA EQUIPE DO PROEXT-PG NO ÂMBITO DO PPGMAT

O grupo de formadores sobre o qual se relata neste trabalho é formado por seis professores efetivos da UFERSA, que integram o corpo docente do PPGMAT, uma discente do PPGMAT, uma professora efetiva da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e uma professora efetiva da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A nível de doutorado, o grupo possui a seguinte constituição: quatro doutores em Matemática, sendo dois homens e duas mulheres, uma doutora em Engenharia de Teleinformática, uma doutora em Ensino de Ciências e Matemática, uma doutora em Neurociência e Cognição, uma doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática e uma mestranda em Matemática - Área de concentração: Matemática da Educação Básica.

Inicialmente, o grupo responsável pela proposta formativa era integrado apenas pelos seis professores da UFERSA, os quais, além de possuírem majoritariamente formação de pós-graduação em matemática pura ou aplicada, ainda não possuíam experiência com a formação de professores dos AI do EF. Deste modo, a primeira ação do grupo consistiu na busca por colaboradores que pos-

súissem experiência com a formação de professores dos AI e/ou formação na área de Educação Matemática. Foi quando passaram a fazer parte do grupo a professora da UERN e a professora da UFRN. Além disso, uma das estudantes do PPGMAT, que é professora da Educação Básica, e estava sob orientação de uma das professoras do grupo, foi convidada a fazer parte do grupo e desenvolver sua dissertação de mestrado a partir do desenvolvimento do projeto de extensão.

## A ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Com o apoio da professora da UFRN, já bastante experiente em projetos de formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática nos AI, o grupo começou a estruturar e organizar a formação, a qual deveria ser oferecida para os professores de três escolas em cada um dos três anos do projeto. O grupo considerou que seria importante visitar inicialmente cada uma das três escolas escolhidas para o primeiro ano para conhecer os gestores escolares e apresentar-lhes a proposta de formação.

A formação para o primeiro ano do projeto foi estruturada em seis encontros. O primeiro encontro foi realizado nas três escolas no dia 08 de junho de 2024. Neste encontro foi aplicado um questionário para o levantamento de demandas em termos dos temas sobre os quais os professores possuíam maior dificuldade e uma atividade para o levantamento das crenças dos professores em relação à matemática. Além disso, o encontro contemplou também um momento de interação entre os professores de cada escola e os membros da equipe que tinham ficado responsáveis pela atividade na escola, com oferecimento de lanche.

Realizado o primeiro encontro, era hora de iniciar a organização das quatro oficinas que seriam desenvolvidas nos encontros de dois a cinco. Algumas questões consideradas inicialmente levaram o grupo a se mobilizar e olhar para o próprio projeto como uma grande oportunidade de aprendizagem para os professores formadores. Como estruturar a formação? Quais temas abordar? Que materiais didáticos utilizar? Quais metodologias adotar? Onde buscar fontes seguras de referenciais teóricos que pudessem direcionar a aplicação dos temas escolhidos para a formação?

Na tentativa de responder a cada uma das interrogações acima, foi planejado um momento formativo e de planejamento para o grupo de formadores, a

ser promovido em parceria com pesquisadores do campo da EM, com pesquisas e ampla experiência na formação de professores e na formação de formadores de professores. Contando com apoio institucional e financeiro, um evento imersivo foi organizado na última semana do mês de junho de 2024 (Figura 01). Nele, todos os membros do grupo passaram uma semana reunindo-se diariamente e em conjunto, na condição de formadores de professores, com experientes formadores de formadores, os quais conduziram um processo de apresentação dialogada de uma metodologia e referenciais teóricos que poderiam embasar a formação. A metodologia e os referenciais foram compreendidos e adotados pelo grupo para aplicação na ação do PPGMAT no PROEXT-PG.

**Figura 01** – Equipe do projeto durante semana de imersão



**Fonte:** Arquivo dos autores

Durante a semana de imersão foram definidos os temas das quatro oficinas e quais seriam os professores responsáveis por cada uma. A equipe se dividiu em duplas e trios para organizar as oficinas, que seriam baseadas nas unidades temáticas da BNCC de matemática do EF, que podem ser vistas no (Quadro 01) (Brasil, 2017).

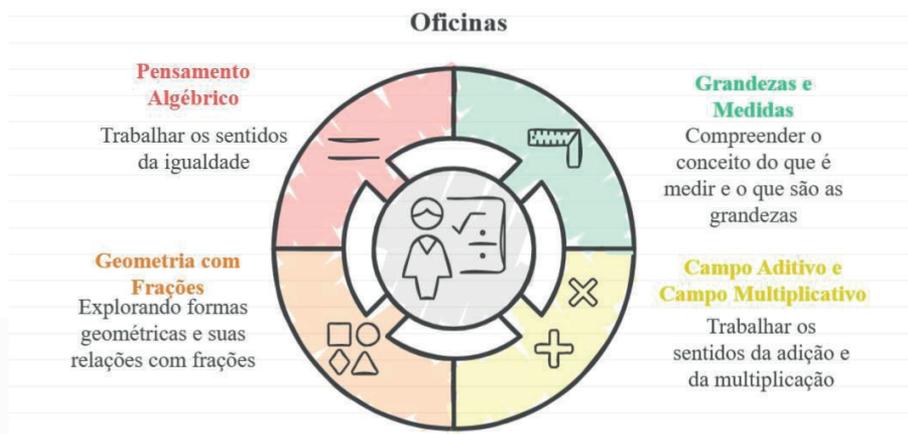
**Quadro 01** – Unidades temáticas da BNCC do Ensino Fundamental

Unidade Temática	Resumo
Grandezas e Medidas	As medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade
Números	Tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades.
Geometria	Estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos
Álgebra	Tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos
Probabilidade e Estatística	Propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia

**Fonte:** Elaborado pelos autores

A estruturação da formação com temas e objetivos de cada oficina podem ser vistos a seguir (Figura 02). As oficinas foram pensadas com a utilização de tarefas, para trabalhar os sentidos e conceitos em cada unidade temática, com objetivo de capacitar profissionais para uma melhoria da qualidade das aprendizagens matemáticas (Ribeiro, 2022).

**Figura 02** – Descrição das oficinas



**Fonte:** Elaborada pelos autores

É importante destacar que, em nossa concepção, a imersão vivenciada pelo grupo pode ser caracterizada como uma experiência de formação dos Formadores de Professores. Além disso, essa imersão e o desenvolvimento da formação no âmbito do PROEXT-PG, iniciada em junho de 2024, também levaram os professores do grupo a perceberem que precisavam dar continuidade aos seus estudos sobre formação de professores, levando-os à criação do primeiro grupo de pesquisa da UFERSA na área da Educação Matemática, o PotiMat - Grupo Potiguar de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Formação Docente. As reuniões do grupo iniciaram no início do mês de setembro de 2024 e estão sendo conduzidas com periodicidade quinzenal (Figura 3).

**Figura 3** – Reunião do PotiMat



**Fonte:** Arquivo dos autores

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho apresentamos o caminho trilhado por um grupo de formadores de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do EF para obterem oportunidades de aprendizagem e assim constroem uma formação com seis encontros, sendo quatro oficinas, todas utilizando tarefas com o

objetivo de atribuir sentidos e contribuir para uma melhoria das aprendizagens matemáticas. Uma pergunta principal nesse trabalho é quem forma o formador de professores de matemática? E que caminho essa formação deve percorrer? As perguntas foram respondidas com no decorrer desse trabalho, pelo menos um modelo de resposta, mostrando que na docência sempre estamos em formação e que precisamos sempre entender que caminho trilhar para obter os objetivos formativos.

## AGRADECIMENTOS

O estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil – Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01. out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019. Disponível em: [+educação](http://por-</a></p></div><div data-bbox=)

tal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D. Acesso em: 01. Out. 2024.

CARMO, J. D. S; SIMIONATO, A. M. Reversão de ansiedade à matemática: alguns dados da literatura. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n.2, p. 317-327, 2012.

CHAGAS, B. L. **A Formação em Ensino da Matemática nos cursos de pedagogia**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021.

D'AMBROSIO, U. **Uma história concisa da Matemática no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

GOMES, J. O. M; RÊGO, R. M. **A formação do professor de matemática: um estudo sobre a implantação de novas metodologias nos cursos de licenciaturas de matemática da Paraíba**, 2006. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws>. Acesso em: 01.out. 2024.

MIORIM, M. A. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MOREIRA; P. C; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RIBEIRO, M; ALMEIDA, A. **Atribuir significado aos sentidos e ao algoritmo da multiplicação para a melhoria da qualidade das aprendizagens matemáticas**. Campinas: Cognoscere, 2022. 174p.

SANTOS, E. O. dos; KALHIL, J. B.; GHEDIN, E. A Formação Matemática no curso de Pedagogia: O que revelam as matrizes curriculares. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v.3, n.1, p.25-41, 2015.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 4, n.2, p.196 - 229, 2014.

SILVA, M. G. M. **Manifestações subjacentes da ansiedade matemática no sistema nervoso autônomo**: uma análise da variabilidade da frequência cardíaca, desempenho matemático e função executiva em crianças escolares. 2019. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.071

# O SENTIDO E EFEITO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria das Vitórias Belarmino de Souza<sup>1</sup>

## RESUMO

Este texto apresenta um recorte de um estudo desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Buscou como objetivo analisar os sentidos e efeitos que a proposta de avaliação apresentada pela Política Curricular de Ciclos trouxe para o contexto da prática do Ensino Fundamental do município de Campina Grande-PB ao longo de seus 15 anos de implementação norteados-se pelas seguintes inquietações: que diretrizes para avaliação foram contempladas no texto dessa política e como foram traduzidas no âmbito da Secretaria de Educação, da escola e da prática docente? O percurso metodológico tem como base a abordagem qualitativa e adotou como referencial analítico a abordagem dos Ciclos de Políticas de Stephen Ball. A coleta de dados se deu por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com 15 professores, 02 gestores escolares e com a Gerente do Ensino Fundamental. A análise das entrevistas foi organizada em três categorias, dentre elas, os sentidos e efeitos da avaliação na prática docente apresentando como subcategorias: a percepção docente sobre a proposta de avaliação; as dificuldades frente à efetivação da proposta de avaliação lançada e as estratégias utilizadas para superar as dificuldades sentidas no contexto da prática. Concluiu-se que, apesar dos 15 anos de existência, os discursos sobre os sentidos atribuídos à avaliação mostraram-se divergentes: ao mesmo tempo em que a reconheceram como essencial à prática formadora desvelaram necessidades de práticas atreladas ao paradigma tradicional

<sup>1</sup> Mestre do Curso de Educação - Políticas Educacionais da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [vitoriabelar@hotmail.com](mailto:vitoriabelar@hotmail.com);

apontando a reprovação escolar como potencial à aprendizagem denotando fragilidade em relação a base teórica e metodológica que sustentaram a proposta.

**Palavras-chave:** Avaliação, ensino, aprendizagem sentidos e efeitos

## INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade da educação tem mobilizado diferentes alternativas frente aos problemas de analfabetismo, acesso, reprovação e evasão escolar que praticamente colocaram o país desde a década de 1950 diante da necessidade de enfrentar a disparidade entre o contexto econômico e educacional que se tinha/têm e o que se pretendia/pretende.

No campo oficial das políticas educacionais presenciamos, a partir da década de 1990, proposituras que focalizaram o Ensino Fundamental, subjugando o currículo às orientações internacionais de avaliações pautadas na intencionalidade de implementação de currículos mínimos, de competências básicas e preocupados com resultados e desempenhos. Emergindo-se, assim, no cenário global, nacional e local um novo paradigma de governo que tenta a todo custo conformar a educação escolar às prescrições e assunções normativas do economicismo.

Na contramão desses postulados, alguns governos locais implementaram políticas curriculares de cunho alternativo as propostas oficiais e em direção à ampliação educação enquanto direito social: a Política Curricular de Ciclos. Apontada por muitos estudiosos do campo do Currículo como uma dessas alternativas e ensaiada desde a década de 1980, sua lógica organizacional propunha a reestruturação dos tempos escolares que passariam a ser ampliados para proporcionar maior tempo à aprendizagem rompendo a histórica e falida organização de ensino seriado. Toma-se como exemplo dessas mudanças, os Ciclos de Formação implementados pioneiramente em Belo Horizonte sob o nome de Escola Plural e posteriormente em Porto Alegre (1994) como nome de Escola Cidadã.

O processo de ensino e aprendizagem teria um tempo maior para sua consolidação (em sua maioria dois ou três anos, a depender de cada política curricular local). O que sinaliza um enorme avanço, principalmente quando percebe em seus textos legais ideais de cunho integrador e inclusivo.

Nesse campo da reorganização do Ensino em Ciclos a avaliação aparece como potencialidade à modificação do atual caráter classificador e julgador da avaliação do ensino seriado. Busca-se assim, atribuir à aprendizagem caráter processual e emancipatório para fins de acompanhamento e intervenção no processo de aprendizagem condizente ao projeto de mudança apregoadado. Em virtude desse seu caráter processual, fez-se a apologia da possibilidade de

supressão da reprovação escolar por entendê-la mais como prática de punição do que redirecionadora do fazer pedagógico.(MAINARDES, 2007; 2011); CORTELLA (2005), JACOMINI (2010), FREITAS (2003, 2014) e ALAVARSE (2009).

Diante do exposto podemos sinalizar que a diferença entre as proposituras das avaliações no ensino seriado/tradicional e na organização do ensino em Ciclos reside na compreensão e ênfase que cada um coloca no processo de aprendizagem e logo, no lugar que o estudante ocupa nesse processo.

**Quadro 1:** diferença de percepção da avaliação no Ensino seriado e em ciclos

Aspectos	Avaliações no ensino tradicional	Avaliações no Ensino organizado em ciclos
Foco Principal	Resultados finais e desempenho em provas	Processo contínuo de aprendizagem
Instrumentos Utilizados	Provas padronizadas, testes de múltipla escolha	Portfólios, projetos, autoavaliações, relatórios
Periodicidade	Pontual (semestral, anual)	Contínua (durante todo o ciclo)
Objetivo	Mensuração do desempenho e comparação entre escolas	Acompanhamento do desenvolvimento integral do aluno
Consequências	Possibilidade de reprovação	Promoção automática

Considerando o cruzamento destas proposições de caráter antagônico e as diferentes significações que lhes são dadas no contexto da prática este trabalho resultada do objeto de estudo da minha dissertação de mestrado que trouxe como foco a análise do processo de ressignificação das práticas avaliativas lançado por pela organização curricular do Ensino Fundamental em Ciclos do município de Campina Grande. Oficializada em 1999 e ressignificada em 2007 (conforme mostra o quadro abaixo), esta política lançou-se como potencialidade que promoveria uma mudança significativa na organização curricular de todo o Ensino Fundamental, que em contraposição ao modelo oficial vigente, assumiria a configuração socio histórica, democrática e inclusiva.

**Quadro 2-** Restruturação do Ensino Fundamental de Campina Grande-PB: 1999 a 2007

	PROGRAMA DE LETRAMENTO (1999) /DECR. 2715/99	REGULAMENTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS (2007)
<b>PRESSUPOSTOS</b>	Currículo Crítico; Ciclo de Formação.	Pedagogia das Competências Sistema de Ensino em Ciclos
<b>OBJETIVOS</b>	Superação do fragmento Curricular.	Disciplinar o Ensino Municipal

	<b>PROGRAMA DE LETRAMENTO (1999) /DECR. 2715/99</b>	<b>REGULAMENTAÇÃO DO SISTEMA DE CICLOS (2007)</b>
<b>ORGANIZAÇÃO DO ENSINO</b>	Ciclo Emergente (Alfabetização e anos iniciais); Ciclo Avançado (4º e 5º anos).	Organização do ensino em 4 ciclos, abrangando os nove anos do ensino Fundamental.
<b>CURRÍCULO</b>	Campos de estudo e Pedagogia de Projeto	Pedagogia das Competências
<b>AVALIAÇÃO</b>	Formativa, processual via conceitos- :CA, RB e PA, supressão da avaliação, pareceres descritivos bimestrais.	Formativa, processual via conceitos: PDC, PCD, RPND, RF com possibilidade de reprovação do final do ciclo, pareceres descritivos semestrais.

Fonte: SOUZA, M.V.B.de (2016)

O contexto de emergência que conduziu à adoção do Programa de Letramento, repousa no diagnóstico realizado em 1988 por seus idealizadores (consultores Van der Poel e Cornelis Joannes Van der Poel) junto ao corpo docente desvelando que havia na rede municipal de ensino considerável índice de reprovação (20%), baixo nível de aprendizagem, ausência de uma base curricular da SEDUC, professores despreparados, alunos desinteressados, necessidade de uma mudança radical na rede.

Com base nessa realidade, o secretário de educação à época, reiterou a necessidade de romper com o modelo de currículo fragmentado, descontextualizado e de responsabilidade de determinados especialistas, buscando-se seguir as diretrizes de uma educação “crítica e transformadora na perspectiva sócia histórica” de tal forma que desenvolvesse uma proposta voltada para a realidade e necessidades dos alunos, superasse os problemas de leitura e escrita apontados e, ao mesmo tempo possibilitasse uma educação de questionamentos, que formasse sujeitos participativos.

Viu-se, assim, no Programa de Letramento um potencializador para tais proposituras, cuja construção deveria ter como base primordial a construção coletiva e a certeza do seu caráter inacabado “esta proposta[...] deve ser vista como um processo permanente de reelaboração e sistematização das atividades pedagógicas, deve ser um currículo dinâmico e vivo”.

Por meio de uma crítica contundente ao modelo nacional de avaliação que se mostrava único, passou a advogar por uma avaliação de caráter processual, diagnóstico, assumindo o viés “sócio histórico “. Fazendo uma apologia à Zona de Desenvolvimento proximal -ZDP, o texto dessa política buscou refletir tais pressupostos em suas orientações nas formas e organização dos registros e nos

instrumentos de avaliação do rendimento escolar enquanto práticas de mediação que passaram a ser organizadas em conceitos: CA (Capaz de Ajudar): domina a matéria e é capaz de dar apoio aos outros; RB (Razoavelmente Bem): domina a matéria razoavelmente bem, mas não é capaz de ajudar aos outros; PA (Precisa de Ajuda): não alcançou ainda domínio suficiente da matéria e precisa de apoio.

Contudo, de acordo com a pesquisa realizada por Leal (2004), estes postulados ficaram mais no campo da retórica, uma vez que recebeu severas críticas por parte dos que compõem o campo pedagógico por não terem tido participação ativa na formulação e reformulação dessa política, uma vez que as propostas (campos de estudo, avaliação, metodologias) vinham prontas e acabadas, sendo os mesmos consultados tão somente a cerca de sua implementação.

Nesse contexto de descontentamento, adentramos em 2007 vivenciando a intensificação dos postulados da Pedagogia das Competências alinhadas as avaliações internas, seja por meio da criação do PDE, da Prova Brasil, do IDEB; e no contexto local, outro processo de reorganização do ensino Fundamental por meio da “Regulamentação do Sistema de Ciclos”, que continuou organizado em ciclos (dividido em quatro ciclos), acoplando todo os níveis do Ensino Fundamental alinhando -se ao pressupostos neoconservadores da Pedagogia das Competências presentes nos PCNs.

No tocante as proposituras à avaliação, os textos dessa Política, optou-se pela continuidade dos pressupostos de avaliação contidos na proposta Inicial dos Ciclos, considerando seu caráter processual e contínuo e formativo, reiterando as mesmas orientações e importância acerca da elaboração relatórios, que seriam construídos, agora, semestralmente. Em relação aos mecanismos de diagnóstico da situação da aprendizagem, esses foram apresentados de forma mais clara e apurada, referenciando a avaliação enquanto mecanismo, também, de orientação do replanejamento do processo de ensino e aprendizagem (PMCG, 2002, p. 08).

Recorreu-se ao uso de conceitos para apontar o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos para melhor conduzir as intervenções: Progressão com dependência- PCD: refere-se à mobilidade do aluno dentro do ciclo, onde não é permitido a reprovação, sob a justificativa que, considerando a aprendizagem um processo contínuo, este aluno, tendo as devidas orientações, conseguirá superar suas dificuldades durante esse processo; Progressão com Domínio das Competências- PDC: Progressão Com Domínio das Competências; RPND- Reprovação por Não Desenvolvimento das Competências.

O processo de apropriação desses pressupostos por parte dos profissionais do Ensino Fundamental- Anos Finais se constituiu novidade trazendo muitas dúvidas, questionamentos e resistência frente às enunciações contidas nos textos oficiais e as condições lançadas para sua efetivação no contexto da prática. O que me convidou à estudar melhor o processo de implementação dessa Política no chão da escola através de algumas inquietações como: que necessidades conduziram o referido município adotar a política de Ciclos e sob que pressupostos? Que diretrizes para avaliação foram contempladas no texto da política e como foram traduzidas no âmbito da Secretaria de Educação, da escola e da prática docente? Para responder a tais questionamentos, lançou-se como objetivo geral: investigar os sentidos e efeitos da implementação da Política de Ciclos no município de Campina Grande, focalizando as práticas avaliativas, em duas escolas do ensino Fundamental II, no período de 1999 a 2015.

O percurso metodológico teve como base a abordagem qualitativa e adotou como referencial analítico a abordagem dos Ciclos de Políticas de Stephen Ball, na reinterpretação dos contextos de influência, de elaboração dos textos e do contexto da prática. O campo empírico desta pesquisa configurou-se em duas escolas onde funciona o Ensino Fundamental- Anos Finais (III e IV Ciclos) e a Secretaria Municipal de Educação. A coleta de dados se deu por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com 15(quinze) professores do III e IV Ciclos, 02 (dois) gestores escolares e com a Gerente do Ensino Fundamental. A análise das entrevistas foi organizada em três categorias, dentre os quais destacamos “Os sentidos e efeitos da avaliação na prática docente”.

Os resultados apontaram que apesar de 15 anos de existência, a adoção dos ciclos não conseguiu promover uma mudança substancial quanto ao seu funcionamento, demonstrando-se atrelado exclusivamente à prática de não reprovação. Os discursos sobre os sentidos atribuídos à avaliação mostraram-se antagônicos: ao mesmo tempo em que a reconheceram como essencial à prática formadora desvelaram necessidades de práticas atreladas ao paradigma tradicional, apontando a reprovação escolar como potencialidade à aprendizagem. A resistência observada em grande parte dos entrevistados à proposta de avaliação presente da política curricular do Ensino em Ciclos revelou carência de formação ao demonstrarem não domínio do formato que regia o ensino há mais de 10 anos mas, principalmente, resistência às novas concepções de ensino, aprendizagem e de avaliação, o que ficou evidenciado ao exporem as estratégias utilizadas para enfrentarem as dificuldades sentidas em suas práticas.

Isto, somado à carência de financiamento para proporcionar as condições de trabalho necessários para que a política de fato funcionasse e as pressões das políticas curriculares e de avaliações externas fizeram com que, depois de 15 anos, o Ensino Fundamental no município de Campina Grande regressasse aos formato seriado norteado por um sistema de avaliação pautado na obrigatoriedade do uso de notas e médias aritméticas sendo compreendido como potencialidade à apregoada garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos. Restou-nos a seguinte inquietação: demos “um passo para trás ou um passo para frente”?

## METODOLOGIA

O campo teórico-metodológico que tomado como base dessa investigação teve caráter qualitativo, analítico e interpretativo, trazendo a contribuição de Stephen Ball (1992) através dos Ciclos Contínuo de Políticas. Não se tratando, portanto, de fases de uma política, tampouco de uma forma de explicá-la, o autor acentua que se trata de um método de análise política que envolve o imbricamento dos diferentes contextos que a circundam, que de forma simultaneamente se influenciam, se produzem e se reconfiguram-se denominados de: contexto de influência, contexto da produção de textos, contexto da Prática, contexto da estratégia política e contexto dos efeitos/resultados.

Como foco dessa investigação, priorizamos os três primeiros contextos: Contexto de influência ( que envolve os processos de formulação e desenvolvimento das ideias), Contexto da produção do texto ( onde as ideias são transformadas em documentos oficiais) e o Contexto da prática (no qual as políticas são implementadas e reinterpretadas, neste caso, pelos educadores e gestores escolares), conforme elucida a figura que segue:

**Figura1: Imagem** do imbricamento dos Ciclos Contínuo da Política focalizando os três primeiros contextos.



**Fonte:** Souza, M.V.B. de. (2016)

O campo em campo empírico da pesquisa foram duas escolas e a Secretaria de Educação. Os sujeitos da pesquisa foram 18 profissionais da educação: 15 professores do Ensino Fundamental - Anos Finais, 02 gestores escolares e a Gerente do Ensino Fundamental do município de Campina Grande.

**Quadro 3:** Distribuição dos sujeitos da pesquisa por estabelecimento, segmento e quantitativo

Instituições	Segmento	Quantitativo
SEDUC	Gerência do Ensino Fundamental	01
Escola 1	Gestor Escolar	01
	Professores	06
Escola 2	Gestor Escolar	01
	Professores	09
<b>Total de participantes</b>		18

**Fonte:** SOUZA, M.V.B.de. (2016, p.26)

Utilizamos as siglas E. P para identificar a escola e o professor; E. G. para identificara escola e o gestor e G. E. F. para identificar o profissional da Secretaria de Educação. Além desses sujeitos implicados diretamente com a pesquisa, colaboraram na coleta de dados alguns funcionários da Secretaria de Educação, fornecendo documentos essenciais para a materialização desta análise.

Os instrumentos de coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas e análise documental. As entrevistas aconteceram com horário agendado. No total, foram realizadas 04 no formato individual e 06 no formato grupal, cada qual composto por 02 ou 03 professores.

Para a análise de dados recorreremos à categorização dos discursos, organizados em 3 categorias e suas subcategorias que passaram a compor o campo da Análise dos Resultados. Como objeto deste trabalho traremos para a arena da análise e discussões a categoria “Sentidos e efeitos da avaliação na prática docente” e suas três subcategorias, conforme sinaliza o quadro a seguir.

**Quadro 4:** Identificação das categorias e subcategorias analisadas.

Categoria	Subcategorias
Sentidos e efeitos da avaliação na prática docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da percepção docente sobre a avaliação no Sistema de Ciclos;</li> <li>- Das dificuldades à efetivação da proposta de avaliação lançada no Sistema de Ciclos;</li> <li>- Das estratégias utilizadas frente às dificuldades sentidas na prática avaliativa.</li> </ul>

**Fonte:** SOUZA, M.V.B.de. (2016, p.26)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO: SENTIDOS E EFEITOS DA AVALIAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

### DA PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A AVALIAÇÃO NO SISTEMA DE CICLOS

A mudança na avaliação lançada pela Política de Ciclos ainda gera muita polêmica no campo pedagógico, principalmente diante da possibilidade de eliminar a reprovação, seja de forma integral ou parcial, suscitando ao longo dos anos mais dúvidas do que certezas na prática docente. A Política Curricular de Ciclos, ao apregoar uma avaliação de caráter contínuo, processual e formativo, põem em cheque a percepção da avaliação como mensuração, compensação e punição, desvelando no discurso e na prática um campo minado de resistência, descrença, medo e, raras vezes, de ousadia.

Entendendo que o processo de mudança implica necessária e inicialmente a sua compreensão, lançamos como questão inicial desta abordagem a percepção que os entrevistados têm sobre a avaliação trazida pelo Sistema de Ciclos. Nas escolas pesquisadas, me deparei com duas situações: uma refletindo discursos oponentes à proposta lançada pelos Ciclos, demonstrando negação, resistência e descrença; outra, denotando crença à potencialidade da proposta, apesar das dificuldades.

Nesta segunda linha de opinião, para poucos professores a ampliação do conceito de avaliação foi pertinente e positiva, uma vez que trouxe a oportunidade de olharem o aluno como um todo e não apenas como o resultado de avaliações escritas, configurando, portanto, num avanço. O entrevistado E1. P.2, por exemplo, relatou que a avaliação continuada é uma “oportunidade de você fazer uma avaliação diagnóstica baseada não só na questão da nota propria-

mente dita, mas no acompanhamento do todo do aluno, considerando o lado humano, social, político e o meio que ele faz parte”. Em comum posicionamento, outra professora- E1. P. 3- reitera que a possibilidade de ir um pouco além da nota é formidável, mas que não é um trabalho fácil, porque nem as escolas nem os pais foram preparados para lidar com essa mudança.

Apesar desse sensível alargamento de conceituação, grande parte dos professores elucidaram percepções que refletem a permanência de conceitos atrelados ao modo tradicional de lidar com a avaliação. A professora E2. P.1, por exemplo, afirma que a avaliação passou a ser contínua e revela que “aqui a gente não tem especificamente uma nota. A gente tem desempenho: bom, regular, fraco, ótimo. Então, dentro da sua especificidade, você vai fazer o seu planejamento”.

Nesta linha de raciocínio, outro professor, E2. P.7, tentando explicar a diferença entre a avaliação presente em escolas organizadas em séries e em escolas organizadas em ciclos, pontua que a avaliação é contínua funcionando da seguinte maneira: “no seriado, o aluno ele vê a nota em si. Nos ciclos, a gente vai muito pelo conceito. O conceito, ele arredonda certas notas. A gente generaliza: é F, R. Esse F é um 5, o R é um 6, então o aluno não tem uma clareza e fica confiando que esse R não reprova”. Percebe-se que há uma referência forte em relação aos conceitos em substituição das notas. Parecem entender que a inovação e diferença estão na substituição da nota pelo conceito prevalecendo assim, o caráter classificador da prática avaliativa tradicional camuflado com outra roupagem.

Ao se referirem ao termo avaliação contínua como uma prática onde se avalia tudo o que o aluno faz para poderem no final do processo atribuírem uma nota (E2. P. 8) repassam a impressão de tentar reproduzir o discurso contido nas orientações oficiais, demonstrando notória carência quanto aos preceitos qualitativos da avaliação contínua.

Avaliar continuamente não implica em avaliar tudo o que o aluno faz. Coadunando com o pensamento de Freitas et. al. (2014) precisamos qualificar o que entendemos e reivindicamos como avaliação contínua. A organização de critérios de como conduziremos esse instrumento é fundamental para que possamos ter clareza no acompanhamento das aprendizagens e das possíveis intervenções, o que contrapõe o entendimento de que seu fim repousa na busca de somatórios de pontos para resultar em uma nota ou conceito.

Independente da organização do ensino, seja ela seriação ou em ciclos, a avaliação contínua por se constituir como um processo contínuo parece ser uma atividade comum em ambas às organizações de ensino, como pontuou um dos entrevistados. Mas, embora ela seja uma constante em ambas formatações, o fim que damos a ela é o que revela seu potencial garantidor do sucesso ou insucesso do aluno. Se somarmos ao seu caráter contínuo o viés classificatório, mensurador, a tendência é dificultar a aprendizagem dos alunos, conduzindo para seu insucesso. Do contrário, quando é acoplado o viés inclusivo com a finalidade de acompanhar a aprendizagem dos alunos, buscando garantir a aprendizagem, a tendência é potencializar o sucesso da aprendizagem.

As percepções sobre os sentidos das práticas de avaliação lançadas pela organização do ensino em ciclos geraram dicotomia, visto que ao mesmo tempo que há o reconhecimento do seu potencial enquanto possibilidade de personalizar a avaliação revelam carência teórico metodológico quando aos seus postulados quando a limitam, por exemplo, às práticas de conceitos, princípio classificatório da avaliação tradicional.

Essa carência de entedimento nos convida a compreender que muito mais do que desinformação, a efetivação da proposta de avaliação em foco envolve abertura à mudança de compreensão e de conceito que temos envolta de todo processo de ensino e aprendizagem. O que não é simples nem fácil diante de um sistema histórico de controle, classificação e culpalização. Esse pensamento é reiterado por Paro (2011) ao sinalizar que tratando de organização do Ensino em ciclos o ponto de maior resistência reside na progressão continuada ou no caso de Campina Grande, na Progressão com dependência, seja pelo fato dos professores entenderem que esta tem como fim maquiar estatística, seja por se oporem a possibilidade parcial ou total de eliminação da reprovação escolar, trazendo à tona um polêmico questionamento: é possível promover bom ensino e aprendizagem sem reprovar?

Aos olhos dos entrevistados desta pesquisa pareceu que não. Apesar de inicialmente terem reconhecido a avaliação lançada pelo Sistema de Ciclos como um avanço, foi unânime a negativa frente à progressão continuada, apontada como principal dificuldade de implementação dos Ciclos

## DAS DIFICULDADES À EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO LANÇADA NO SISTEMA DE CICLOS

Um dos principais desafios frente à efetivação do Sistema de Ciclos diz-se respeito à avaliação. Isto porque os ciclos orientam-se por meio do questionamento e da substituição da avaliação tradicional para outra maneira de organizar a ação avaliativa, agora, voltada para o nível das aprendizagens individuais de cada aluno, objetivando favorecer seu desenvolvimento continuamente. Nas palavras de Hoffmann (2014), trata-se de uma avaliação para promover meios para aperfeiçoar a prática e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno as condições necessárias a seu desenvolvimento.

Temos, pois, de um processo dinâmico e por assim ser, constitui-se complexo diante da necessidade de conhecer as especificidades individuais e coletivas e, sobretudo, frente à necessidade de ruptura às práticas tradicionais de avaliação que mantém forte o uso de instrumentos seletivos e classificatórios.

A manutenção dessa prática, na acepção de Vasconcellos (2007), deve-se ao entendimento, ao longo dos anos internalizados pelos professores, de que esta seria a forma mais eficiente de manter o controle e a disciplina diante da grande demanda de alunos. Logo, mais do que uma simples ruptura metodológica, a saída de uma prática avaliativa tradicional para uma mais progressista põe em cheque a relação de poder/controlado socialmente alimentada e legitimada na relação professor e aluno.

Desvincular-se desse instrumento de poder e de controle sugere uma mudança na forma de pensar e de fazer a avaliação, que pressupõe uma base teórica e metodologicamente consistente. Os desafios postos aos professores pelo Sistema de Ciclos residem na aquisição desses mecanismos, que de acordo com o que foi analisado demonstraram-se inexistentes.

Após desvelarmos as percepções que os professores têm sobre a avaliação posta pelo Sistema de Ciclos, procuramos trazer para a discussão quais são as dificuldades sentidas em suas práticas para efetivá-las. Apesar de alguns professores terem apontado uma sensível compreensão sobre a potencialidade da avaliação contínua para o processo de ensino e aprendizagem, as limitações frente às condições que lhes são dadas parecem avolumar-se.

Os motivos apontados partiram desde as condições de trabalho desfavoráveis, à resistência generalizada diante da proibição da reprovação nos ciclos iniciais, que, se, de um lado, “facilita” a aprovação dos alunos, de outro,

retira dos professores um dos principais instrumentos de controle disciplinar (VASCONCELOS, 2007).

Desprovidos desse mecanismo, as principais queixas se voltaram para o relaxamento da aprendizagem. Alguns professores entendem que a progressão com dependência e, conseqüentemente, a não reprovação, ocasionou nos alunos o descompromisso para com os estudos, uma vez que acabam entendendo que não precisam estudar para serem aprovados. Cria-se assim, uma relação intrínseca desta proposta com a não aprendizagem:

*Eu sempre analisei a progressão com dependência assim: aquele aluno, por exemplo, que passou o ano todinho nos ciclos iniciais, sem conseguir fazer as atividades, sem ter o potencial para ser aprovado, ele se pergunta: por que eu passei? Aqueles alunos que se esforçaram, que se dedicaram, também questionam. É até uma deseducação. (E2. P. 3).*

*Tanto faz o aluno que se esforçou o ano inteiro, que fez tudo, estudou e que vai passar por mérito como aquele que não se esforçou, que não fez quase nada, que a gente sabe que tem todas as deficiências do mundo. Progredirá de qualquer jeito. (E2. P. 2).*

Em contraposição a essa argumentação, Jacomini (2010) adverte que o problema da não aprendizagem é precedente aos ciclos e à progressão continuada. O que entra em voga é exatamente o oposto: historicamente a não aprendizagem era escamoteada pelo sistema de seriação via reprovação- aquele aluno que não conseguia aprender era, simplesmente, reprovado e excluído do processo. Com o advento dos ciclos e da progressão continuada, há a denúncia da não aprendizagem, que conforme Paro (2003), também pode evidenciar a ineficácia do ensino.

Quando o professor E1. P.5 disse entristecer-se com alunos que chegam ao 9º ano em nível de escrita ainda pré-silábico, no mínimo, questiona-se que tipo de trabalho foi feito por ele e pela escola ao longo de todos esses anos para ajudar este aluno? Em situação semelhante, o que pensar sobre o relato do professor E2. P. 2 ao afirmar que mais de 90% de sua turma progredem com dependência? Se a reprovação fosse permitida, não seria no mínimo estranho reprovar 90% dos alunos? Seria, então, a não aprendizagem, demérito apenas do aluno ou do sistema de ensino em voga?

O que pretendo trazer com esses questionamentos é a reflexão sobre os diversos fatores que estão relacionados a não aprendizagem dos alunos. De acordo com o exposto por Jacomini (2010) e Paro (2003), acredito que a ques-

tão da não aprendizagem não está apenas relacionada à progressão continuada em si, mas à dinâmica que acontece no interior da escola, que por sua vez tem relação intrínseca com o modo como o professor e a escola a entende e as condições que lhe são dadas. O sentido do termo progressão com dependência como parte do Sistema de Ciclos conduz ou deveria conduzir ao entendimento que trabalhar com a dependência e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, não seria apenas responsabilidade do professor itinerante, mas, sobretudo do professor regente e do coletivo escolar, por se tratar a priori de um dever previsto em lei.

A meu entender, parece que as prerrogativas da progressão com dependência não ficaram muito claras aos olhos dos entrevistados E1. P. 1 e E2. P. 6, que, aparentemente, se esquivam desse compromisso, atribuindo tal responsabilidade ao professor itinerante que faria parte “do pacote” da progressão com dependência conduzindo a outro apontamento de igual relevância proferido por um dos entrevistados sobre o relaxamento também da prática de ensino:

[...]. Começamos a perceber que alguns professores em função de perceber que tinha a possibilidade desse aluno ter outro acompanhamento paralelo, já também não davam muita ênfase, não fazia aquele acompanhamento da aprendizagem. Ou seja, não tinha aquele interesse em dar uma boa aula e ver aqueles alunos que não estavam acompanhando (G. E. F).

A internalização de que com os Ciclos não é necessário estudar, também parece ter sido assumida por alguns professores, como identificado no discurso citado, como se o compromisso e a rigorosidade tivessem perdido o sentido diante da eliminação da reprovação nos ciclos iniciais: para que medir esforços, se o aluno será aprovado de qualquer jeito?

Dessa forma e diante dos primeiros relatos analisados acima, parece haver uma sinonímia entre progressão com dependência e progressão automática, ficando previsível o acúmulo de dificuldades na aprendizagem que o aluno passa a conduzir por toda sua trajetória escolar.

A negativa à progressão continuada analisada por supostamente provocar o relaxamento da aprendizagem e do ensino evidencia implícita ou explicitamente a permanência da fervorosa apologia à reprovação como potencialidade à aprendizagem.

Entendida como mais uma oportunidade para aprender, o professor E2. P. 3 afirma que no caso do aluno dos ciclos iniciais que progride com depen-

dência, seria sem sombra de dúvidas preferível que fosse reprovado, visto que, assim, “conseguiria desenvolver habilidades que não conseguiu no ano anterior”. Outro professor reitera esse posicionamento trazendo a experiência vivenciada enquanto estudante para o campo do “modelo a ser seguido”:

*Eu acho que repetir não é uma coisa negativa, não. Eu mesmo fui uma pessoa que repetiu o ensino médio duas vezes. Eu mesmo me avaliei e vi que na escola onde fiz o ensino médio pela primeira vez, deixou vago e eu queria aprender. Eu mesmo corri atrás e fiz o ensino médio outra vez. Todo completinho em outra escola. Foi quando eu senti que estava pronto pra fazer um vestibular e seguir em frente. Essa questão de aprovar aluno que não aprendeu é muito séria. (E1. P. 6).*

*Abrir mão do uso da prova (chamada por ele de avaliação) é muito difícil, porque “querendo ou não” é ela quem pode informar se o aluno está apto ou não para passar para a fase seguinte e “infelizmente nos ciclos tirou-se isso” (E1. P. 6)*

Percebe-se, que o redirecionamento da função e uso da prova e da nota ou o suposto entendimento de sua abolição, por exemplo, ainda causa instabilidade na prática avaliativa dos professores, sendo apontando como uma das dificuldades de efetivar a proposta trazida pelo Sistema de Ciclos.

Se com o alargamento do tempo para proporcionar melhor a aprendizagem (dois anos) o aluno, segundo os professores, não consegue aprender, reprová-lo seria de fato a saída para a atual situação dessa não aprendizagem? A reprovação garante que a aprendizagem ocorre significativamente?

Refletindo sobre a naturalização dessa prática, Vasconcellos (2007, p. 98), acredita que fazer com que o aluno repita tudo de novo para corrigir determinadas carências não implica necessariamente que haverá a aprendizagem, e considera essa “invenção escolar” um ato inconcebível, visto que o razoável seria ajudar o aluno a superar apenas aquela parte em que demonstrou falha. Essa dependência deveria ser trabalhada pelo professor conjuntamente com o suposto professor itinerante, o que potencializaria a superação das dificuldades de aprendizagem identificadas.

Arroyo (2007) adverte sobre a apologia à reprovação presente nas reivindicações apontadas pelos professores, esclarecendo que não refletem apenas um modelo de organização do ensino, tampouco uma simples opção docente. Elas emanam, sobretudo, da naturalização de uma prática advinda de uma organização social capitalista, imediatista, que performatiza o indivíduo de acordo com os interesses em jogo, influenciando no seu modo de ser e atuar dentro e

fora da escola: “É a fidelidade a essa lógica hierárquica que exige reprovar, reter, classificar, sentenciar e excluir”, em que pouco ou nada se faz para alterá-la por entendê-la como correta e inquestionável.

Outra dificuldade sentida na prática avaliativa da organização do ensino em ciclos se referiu à elaboração dos relatórios descritivos das aprendizagens. Segundo o professor E1. P. 2, em virtude da alta demanda e número alto de alunos por turmas, “fica inviável o acompanhamento certinho como pedem os Ciclos. Em muitos casos, tem professores que nem conhecem os alunos direito para poder avalia-los”. Outros alertaram para a possibilidade de adquirirem algum problema de saúde em virtude dos esforços realizados no ato de escrevem os relatórios:

*O ruim de tudo isso é a gente ter que escrever aquele relatório, porque eu acho que o Sistema de Ciclos, se ele veio pra ficar, tudo deveria estar lá, pra gente apenas preencher. Você imagine: eu tenho seis turmas, cada uma com mais de trinta alunos e ter que escrever os diagnósticos de aluno por aluno, duas vezes por ano, pois é semestral. E olhe que já foi pior: era bimestral. Então, imagine o problema que a gente terá com relação aos nossos braços, a nossa saúde motora. Eu acho que um dia quando a gente se aposentar estará todo mundo com problema. Eu tenho somente seis turmas, mas há professores que têm 10 turmas, 10 diários para preencher, para fazer essas anotações. (E2. P.5, p. 22).*

*A nossa obrigação de relatar sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos pode causar problema de saúde aos professores como já causou em mim. Adquiri uma lesão por esforço repetitivo no punho, que quando eu começo a fazer, começa a inflamar. (E1. P.4, p.13).*

A elaboração de elatos demonstra além de uma dificuldade operacional, a dificuldade de compreensão ou descrença neste instrumento como mecanismos de consulta constante do trabalho docente, travestida no termo “nossa obrigação” ou “aquele relatório”, se configurando em algo distante da prática, apresentando caráter mais finalístico e burocrático do que contínuo e pedagógico. Essa observação é reiterada por outro professor, ao denotar ser praticamente inútil tanto trabalho: “a gente fala, escreve e no final terá só que marcar uma dessas opções. Então, eles não vão olhar o que a gente escreveu ou deixou de escrever, vão olhar só o que a gente marcou no final no período”. (E2. P. 4, p. 23).

Posto isto, embora concorde com Hoffmann (2014, p.134) ao considerar que “é essencial que tais registros sejam relevantes sobre o que se observa e

pensa sobre o estudante para que possam subsidiar a continuidade da ação educativa”, não podem passar por despercebidas as condições dadas aos professores do segundo segmento do ensino fundamental aqui em análise, cuja proposta parece perder-se no caminho, adquirindo caráter mais burocrático do que pedagógico.

## **DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS FRENTE ÀS DIFICULDADES SENTIDAS NA PRÁTICA AVALIATIVA**

Ciente das dificuldades sentidas pelos sujeitos dessa pesquisa em efetivá-las na prática (apontadas no tópico anterior), buscou-se trazer para o campo de análise as estratégias utilizadas pelos mesmos para o cumprimento ou não da avaliação lançada pelo Sistema de Ciclos.

De forma objetiva, perguntei como se organizam para efetivar a prática de avaliação. Ficou evidente nos discursos a permanência do paradigma da nota, incorporando outra roupagem: verificação, avaliação ou mesmo quando substituída por conceitos, tendendo a corresponder mais a fins classificatórios do que inovadores: “como o professor falou, a gente não pode colocar a nota, são conceitos. Mas, eu primeiro valoro ele com uma nota qualificação pra depois transformar em conceito” (E2. P. 8). Outro professor acrescenta:

Você tem que fazer uma nota, um trabalho. Eu digo: como é que eu vou dar dez a uma pessoa? Como é que eu vou dizer que o aluno é ótimo? Vendo, classificando: na participação dou dois pontos, na atividade em sala de aula dou dois pontos. Quando eu somo tudo pode dar uma nota. Dessa forma, vou fazendo no caso daquele referido aluno ele é ótimo por isso, por isso e por isso. Esse “por isso, por isso e por isso” é baseado na nota. Fica difícil, não é fácil. (E2. P4).

Refletindo sobre os fins direcionados aos instrumentos de avaliação, Hoffmann (2014) esclarece que a prática de aplicar provas, atribuir notas e conceitos, quando se limitam em si, “são superficiais e genéricos” por não representar com acuidade a progressão da aprendizagem dos alunos, reduzindo o caráter processual da avaliação a meros instrumentos complementares dessa ação.

Nessa linha de raciocínio, vale discorrer, também, sobre outra estratégia utilizada por uma das escolas pesquisadas: a oferta do reforço no contra turno como alternativa à ausência do conclamado professor itinerante:

*Nesta escola, a gente procura fazer tudo dentro do possível, mas sabemos que a maioria das escolas não faz isso. O reforço, por exemplo, a gente faz por conta própria: a gente tem um professor com readaptação de função, um funcionário de apoio que é formado em Letras então, ele, voluntariamente, faz esse apoio, assim como a direção, a professora de Educação Física quando tem horas vagas. Desta forma, já alfabetizamos muitos alunos. (E2. G).*

Apesar do esforço demonstrado pela diretora em oferecer uma ajuda aos alunos com baixo desempenho no contra turno, parece-me ser uma ação muito aquém do trabalho realizado em sala de aula e da parceria entre o professor e esse profissional, denotando incerto o trabalho contínuo e processual desta prática, como complementaridade do processo avaliativo realizado em sala de aula.

Fica evidente que a adoção de novas concepções e práticas de avaliação não se refere simplesmente à substituição da nota pelo conceito, da mera troca de códigos; refere-se ao movimento de reflexão por parte de quem avalia, implicando, todavia, na extrema necessidade de aquisição de um consistente aporte teórico e metodológico que lhe possibilite compreender e se convencer sobre a possibilidade de mudança lançada.

Outra estratégia frente às dificuldades apontadas pelos entrevistados referiu-se à elaboração dos relatórios semestrais. Perguntou-se aos professores como, diante das dificuldades, eles se organizam para elaborar os relatórios semestrais? As respostas emitidas ora indicaram tentativa em elaborá-los conforme a particularidade de cada aluno, ora o uso de modelos roteirizados. Poucos foram os professores que disseram esforçar-se para elaborar os relatórios conforme prescrevem as orientações oficiais, apontando recorrer aos cadernos ou fichas de acompanhamento. Enquanto estes demonstraram esforço para tentar fazer o acompanhamento individualizado de cada aluno, grande parte dos profissionais entrevistados disseram recorrer a modelos preestabelecidos de relatórios, usando para isso a atribuição dos conceitos:

*Através da direção a gente encontrou uma estratégia para podermos dar conta dos relatórios. Se a gente multiplicar o número de turmas que tenho pela quantidade de alunos em cada turma (7x35), dará 245 alunos. São alunos que não acabam mais. Então, junto com a Orientação, foi elaborado um modelo de relatório para cada situação de aluno: um para aluno fraco, outro para aluno ruim, outro para aluno bom e outro para aluno ótimo. Claro, que a gente altera alguma coisa. A partir do texto a gente vai adequando a cada realidade, porque tem aluno que realmente necessita de uma detalhação maior. (E2. P. 6)*

*É. Eu faço o relatório daquele aluno que é Bom, daquele aluno que é ótimo, que eu considero ótimo. Tem o bom, tem o ótimo, tem regular e tem o fraco. Mas, dentro de cada um, quando eu vou, por exemplo, falar de um aluno ótimo, eu pego as características que eu sei como são. Quando vou pegar as do bom, verei quais são os pontos bons que ele atingiu e que mesmo sendo também bom, não atingiu. Então, eu vou fazendo essa diferença. (E2. P. 5)*

Segue nesses arranjos a permanência de práticas avaliativas classificatórias, cujos registros, possuindo, na ótica de Luckesi (1986), caráter definitivo por se constituírem documentos escolares, acabam sentenciando e carimbando os alunos, determinando o perfil estudantil para o resto de sua vida, contrapondo assim, o princípio apregoado pela avaliação contínua que tem como mola mestra o reconhecimento da aprendizagem como um processo contínuo, vendo nos registros descritivos um instrumento de diagnóstico para que esse processo aconteça de forma concreta.

Ao lançarem mão do uso de conceitos como base para elaboração dos relatórios, põe em xeque a intencionalidade dessa prática, tendendo a ser compreendida como alternativa à permanência da avaliação classificadora.

Igualmente, ao fazerem uso de modelos de relatórios predefinidos, contrariam a defesa pelo respeito à singularidade do ritmo de aprendizagem de cada aluno, defendida pela organização do ensino em ciclos., ao tempo que reforça a prática de homogeneização da aprendizagem ao enquadrar os alunos dentro de determinados perfis, o que dificulta o desenvolvimento do trabalho do próprio professor. Pela falta de clareza na exposição dos resultados acaba não sabendo por onde recomençar seu trabalho junto aos alunos. Dessa forma, os relatórios passam a ser compreendidos tão somente como um instrumento burocrático, que precisa ser preenchido a cada final de semestre ou de ano como prestação de conta junto à escola e Secretaria de Educação.

Através das entrevistas, percebe-se que as estratégias utilizadas como saídas às dificuldades de avaliação denotaram certo avanço quanto à diversidade de instrumentos usados: relatórios descritivos, caderno de acompanhamento, fichas avaliativas e provas escritas. Concomitantemente, demonstraram desconhecer e/ou desacreditar nos fundamentos que os sustentam. Logo, ao tempo que se mostraram favoráveis às potencialidades da avaliação contínua, ficou evidente a carência de compreensão sobre sua intencionalidade e funcionalidade inclusiva, que reforça a fragilidade na formação teórica e metodológica para

lidar com a proposta de avaliação lançada a mais de uma década pelo Sistema de Ciclos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao tema central deste estudo, sentidos e efeitos da avaliação na prática docente, as análises constataram um desencontro nos/entre os discursos. A discrepância entre percepção e prática avaliativa foi constante. Ao mesmo tempo em que passaram a reconhecer a importância da avaliação contínua e formativa, a negaram diante da proposta de progressão com dependência (progressão continuada) nela presente.

Nos discursos proferidos, a progressão continuada foi considerada a vilã do Sistema de Ciclos, seja pelas limitações frente à impossibilidade de realizá-la diante do elevado número de alunos, seja como resistência por verem na reprovação um potencial à aprendizagem e/ou potencial instrumento de controle do que qual não se mostraram preparados a perder.

A recusa a esta “nova” forma de avaliar foi unânime, por considerarem a abolição parcial da prática de reprovação como principal causadora dos problemas de não aprendizagem. Percebemos em tais depoimentos um atrelamento da progressão continuada à progressão automática, sob o entendimento de que, não havendo reprovação a avaliação seria desnecessária, uma vez que os alunos seriam aprovados de qualquer forma.

Em consequência disso, o afrouxamento do ensino e aprendizagem, principalmente em uma das escolas analisadas, foi notório nos depoimentos de alguns professores ao revelarem que o aluno passou a não se interessar mais em estudar, porque equivocadamente lhe foi repassado que a aprovação ocorreria de forma automática. O professor, pela carência teórica e metodológica de formação, pela descrença diante das dificuldades sentidas demonstrou em não se preocupar com o desenvolvimento do ensino nem da avaliação.

Ao mesmo tempo em que não podemos negar estas constatações também precisamos considerar as dificuldades de encaminhar mudança em virtude de concepções e práticas historicamente legitimadas e do medo de ousar e da falta de condições de concretizar. Exemplo disto foi observado em algumas falas ao perguntarmos sobre as estratégias utilizadas para superar as dificuldades de avaliação, apontando, dentre outras, o uso de conceitos, de notas para todas as

atividades desenvolvidas, elaboração de um modelo de parecer descritivo para cada perfil de aluno e a classificação dos alunos entre bons, ruins, ótimos.

Neste prisma, podemos inferir que os sentidos e efeitos que entrevistados atribuíram a proposta de avaliação lançada pelo Sistema de Ciclos ficaram praticamente e equivocadamente restritos à prática de progressão automática, levando à conclusão de que, o Sistema de Ciclos, apesar de 15 anos de existência ininterrupta, não conseguiu mobilizar os mecanismos necessários que conduzissem voluntariamente, o corpo docente a ressignificar suas práticas avaliativas.

A carência de formação e de melhor condição de trabalho permanece sendo apontada como principal entrave ao sucesso escolar. Esta constatação reitera que a concepção inovadora da avaliação exige e depende de mudanças significativas em outras instâncias: na estrutura curricular, na formação dos profissionais do magistério, na estrutura das instituições escolares, nas condições de trabalho e no compromisso de cada um. Quando esta investidura não é efetivada, acaba conformando as escolas às práticas superficiais e fragmentadas fazendo da experiência daquela política uma prática empobrecedora distante dos ideais pretendidos. Assim, a organização do ensino em ciclos em Campina Grande até 2015 (ano de sua abolição) configurou-se como mais uma política de prestação de contas, voltada para a correção do fluxo dos alunos, redução dos índices de repetência e evasão.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

BALL, J.S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação Stephen J. Ball. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul./Dez 2001.

CAMPINA GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Regulamentação do Sistema de Ciclos**, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa de Letramento**: Política Curricular na rede municipal de Campina Grande, 2002. 93p.

CORTELLA, Mário Sérgio. Conceitos de avaliação em ciclos: repercussão da política voltada para a cidadania. In: ALMEIDA, Fernando José de (Org.). Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez; EDUC, 2005. p. 45-57.

DEMO, P. Promoção Automática e capitulação da Escola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, **Fundação Cesgranrio**, v.1, 1998.

FREITAS, L.C. de. **Ciclos, séries e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. [et.al.]. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEAL, Silvana Cavalcante. **A organização do ensino em ciclos**: um desafio para o sistema de ensino de Campina Grande: UEPB, 2004.

PARO. Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set. Dez., 2011.

SOUZA, M. V.B.de. **A Política Curricular de Ciclos no município de Campina Grande**: análise dos sentidos e efeitos da avaliação no contexto da prática. (Dissertação-Mestrado em Educação). João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal da Paraíba- UFPB, 2016.

VASCONCELLOS, Celso. Ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade. In: FFEZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclo em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada**. vol. 2. Rio de Janeiro: Wak, 2007, p.91-111.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.072

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO FEDERAL COM O USO DE TECNOLOGIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Wladimir Ferreira dos Reis<sup>1</sup>  
Amaralina Miranda de Souza<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa de doutorado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Tem como finalidade analisar a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do Distrito Federal (DF). A análise será baseada nas ações de formação continuada com o uso de tecnologias na perspectiva da educação inclusiva, realizadas pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no recorte dos últimos cinco anos. Será proposto a criação de um Grupo de Discussão de docentes da SEEDF para a realização de discussões e apontamentos da realidade observada com o intuito de evidenciar as possíveis contribuições ou não das ações de formação continuada realizadas pelo Estado/serviço público do DF com o intuito de relacioná-las à mediação dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência do ensino fundamental. Nesse sentido, será realizada uma pesquisa qualitativa sob

1 Prof. Me./Doutorando Wladimir Ferreira dos Reis. Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), wladimir.reis@edu.se.df.gov.br;

2 Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza. Professora aposentada da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e Pesquisadora Colaboradora Plena do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), linha de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC), eixo Tecnologias na Educação Inclusiva, amara@unb.br.

a forma de estudo de caso com as estratégias de coleta de dados, a saber: pesquisa documental e Grupo de Discussão. Os resultados do estudo serão ancorados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2016) e na adaptação de Franco (2018) e buscarão evidenciar as contribuições dos cursos, palestras e outras ações formativas identificadas pelos sujeitos, promovidas pela EAPE/SEEDF nos últimos cinco anos, bem como a síntese das discussões do Grupo de Discussão sobre a formação continuada dos professores e suas mediações pedagógicas com o uso intencional de tecnologias para a promoção da aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas e, conseqüente, na perspectiva de educação para todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores, Tecnologias, Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

Durante a pandemia de COVID 19 foi observado que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sobretudo, as Tecnologias Móveis (TM), como os smartphones, por exemplo, foram bastante utilizadas como meios de interação entre professores e estudantes. Pois por conta do isolamento social devido ao lock down para evitar a propagação do contágio do vírus, muitas crianças tiveram que passar a estudar remotamente. No Distrito Federal as escolas públicas se organizaram através do ensino remoto o qual sem o uso das TIC ou TM não teria sido possível. Foi utilizado como plataforma de ensino o Google Sala de Aula, na qual os estudantes participavam e postavam as suas atividades em momentos assíncronos. Já a aula remota síncrona ocorria através do Google Meet e, neste espaço, os docentes conseguiam realizar as suas intervenções juntamente aos seus estudantes.

Na pesquisa de Reis (2022) foi possível notar que todos os estudantes da turma observada participavam das aulas remotas a partir da utilização de seus próprios smartphones ou de familiares próximos e, embora alguns tenham se queixado dos tamanhos pequenos das telas, por exemplo, muitos gostavam de participar das aulas a partir desses dispositivos, alegando que “já estavam ali” e que isso facilitava o acesso às aulas. Este fato demonstra como os estudantes estão permeados por tecnologias em seus cotidianos e no caso da pandemia de COVID 19, foi como possibilitou o ensino remoto. Neste caso foi realizado o caminho inverso, a escola “entrou” nas casas dos estudantes, nas quais devido à popularização dos smartphones e da internet foi possível a realização da mediação pedagógica docente através do uso de tecnologias.

Ao longo da referida pesquisa de mestrado foram constadas várias questões interessantes. Foi evidenciado que a mediação pedagógica docente quando ocorre de forma intencional valorizando a diversidade da turma, tendo como pressupostos o desenho universal para aprendizagem e os diferentes estilos de aprendizagem, possibilita o desenvolvimento da educação inclusiva. Na banca de defesa da dissertação sobre a pesquisa, a banca examinadora questionou sobre a continuidade do estudo, sobretudo em relação à formação de professores. Nesse sentido, surgiu esta proposta de pesquisa de doutorado, focada na relação da formação continuada de professores com o uso de tecnologias na perspectiva de educação inclusiva.

A ideia inicial era a de propor um curso de formação continuada para professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a partir o uso de TM. Não obstante, numa pequena pesquisa de campo inicial realizada neste ano letivo de 2024 no Centro de Referência em Tecnologias Educacionais (CRTE) da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC) foi constatado que os tablets disponibilizados às escolas públicas do DF apresentam-se obsoletos, sem acesso à internet e sem a capacidade de instalação de novos aplicativos, além do quantitativo destes por escola ser bastante reduzido. A única ação possível de acordo com o CRTE de Ceilândia foi a instalação do Linux Educacional nestes dispositivos para poder instalar também o aplicativo Educacional GCompris para serem utilizados nas escolas públicas de Ceilândia DF. Tal fato também foi confirmado com o CRTE de Taguatinga DF.

Sendo assim, sem a possibilidade do uso diversificado e criativo dos tablets presentes nas escolas públicas do DF, este projeto teve que ser redimensionado para o uso de tecnologias de forma geral na educação inclusiva, pensada não mais a partir de um curso para professores, mas na investigação da formação continuada de professores no âmbito da EAPE/SEEDF e a partir da formação de um Grupo de Discussão (GD) para constatação dos apontamentos da realidade observada.

A formação continuada dos professores nunca se fez tão necessária como na atualidade, principalmente devido à realidade da formação inicial que vem ocorrendo nos cursos de licenciatura nos últimos anos, sobretudo no formato de educação a distância (EaD) que muitas vezes se apresenta completamente desvinculado da realidade da prática docente e do compromisso com a qualidade do ensino. Não por acaso o Ministério da Educação (MEC) acatou o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e definiu que os cursos de licenciatura passarão a oferecer pelo menos 50% da carga horária presencial. Esta medida foi publicada no Diário Oficial da União no dia 27 de maio deste ano e esclarece que as instituições de ensino superior terão dois anos para se adequarem ao novo formato.

Esse novo formato passa a ser híbrido e não mais somente em EaD. A formação de professores necessita obrigatoriamente do contato humano, pois o professor estará em sala de aula tendo o tempo todo o acesso ao estudante, com feedbacks imediatos. Embora durante a pandemia a EaD tenha sido essencial, precisamos avançar e devolver a formação inicial ao local que ela precisa ocupar, das relações de reciprocidade e interação.

Já a formação continuada ocupa um papel importante no desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do professor. Quando alinhada a prática docente, a formação continuada passa a ser mais efetiva. Ou seja, o docente ao iniciar no magistério passa a perceber a dinâmica dos espaços de atuação dentro da escola e pode ocorrer que a sua formação inicial por melhor que tenha sido não seja o suficiente. Não obstante existe outro fator fundamental nesse contexto que é o saber da experiência própria ou compartilhada por outros colegas professores que nos espaços de interação colaboram uns com os outros para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, Tardif (2023). Existem muitas especificidades docentes, por exemplo, um pedagogo pode atuar na educação infantil, na alfabetização, no 5º ano, na educação especial, etc. Isso dentro do contexto de sala de aula, pois fora dela existem outros espaços de atuação, como coordenação pedagógica, direção, sala de recursos, etc.

Aqui no DF, por exemplo, o professor tem disponibilidade para participar de cursos de formação continuada promovidos pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) no horário de coordenação. Existe uma variedade grande de cursos que podem contribuir para a melhora de sua atuação docente. Existem outras instituições públicas e privadas que também contribuem para a formação continuada dos professores, como a própria Universidade de Brasília – UnB, através do oferecimento de cursos de extensão e de pós-graduação lato sensu (especialização) ou stricto sensu (mestrado e doutorado).

Em nossa sociedade pós-moderna estamos vivenciando uma revolução constante na qual a cada dia as tecnologias vão avançando significativamente e influenciando o nosso modo de pensar e agir. E a escola não pode ignorar isso, pois a tecnologia nos traz reflexões sobre os seus aspectos positivos e negativos na vida de nossos estudantes. Entretanto quando pensamos em suas possibilidades de usos alinhadas à educação inclusiva podemos notar a sua imensa potencialidade. Quer seja na forma de tecnologia assistiva, em termos de acessibilidade ou como recurso multimodal educacional. São inúmeras as perspectivas de utilização das tecnologias como forma de apoio às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. As tecnologias podem dar autonomia e independência aos estudantes com deficiência, podem oportunizar novas formas de interagir, de ensinar e de aprender.

Por isso esta proposta de pesquisa está alinhada a análise da formação continuada de professores com o uso de tecnologias na perspectiva da educação

inclusiva. No próximo item serão apresentados os objetivos geral e específicos desta proposta de pesquisa.

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GERAL

- Compreender a atual política de formação continuada de professores do ensino fundamental de escolas públicas do Distrito Federal com o uso de tecnologias na perspectiva da educação inclusiva.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar o levantamento de dados gerais relacionados à formação continuada dos professores do ensino fundamental das escolas públicas do Distrito Federal.
- Identificar os recursos de tecnologias disponíveis nas escolas públicas do Distrito Federal que possam ser utilizados como forma de apoio aos estudantes com necessidades educacionais específicas do ensino fundamental.
- Realizar uma pesquisa documental sobre as ações de formação continuada promovidas pela EAPE/SEEDF, como cursos, palestras, etc. relacionadas ao uso de tecnologias na perspectiva da educação inclusiva, com o recorte temporal de 5 anos.
- Evidenciar a formação continuada dos professores da rede pública do ensino fundamental sobre o uso de tecnologias na perspectiva de educação inclusiva através da realização do estudo de caso na EAPE/SEEDF e Grupo de Discussão, observando a mediação dos processos de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, o desenho universal e as necessidades educacionais específicas.
- Analisar que contribuições o estudo pode trazer para a formação continuada de professores do ensino fundamental de escolas públicas do Distrito Federal para a promoção de uma educação para todos com o uso de tecnologias nas mediações do processo de ensino e aprendizagem.

- A partir dos objetivos geral e específicos, partiremos para o próximo item com o referencial teórico para o embasamento e suporte desta proposta de pesquisa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Serão abordados no referencial teórico os subitens, a saber: A Formação Continuada de Professores no Brasil; A Política de Formação Continuada de Professores no Distrito Federal; A Prática Docente com o Uso de Tecnologias na Perspectiva da Educação Inclusiva; O Desenho Universal para a Aprendizagem; Os Diferentes Estilos de Aprendizagem; Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Educação. Esse referencial teórico dará suporte para a análise e discussão dos resultados após a realização da pesquisa que irão compor a futura tese de doutorado.

Para Alarcão (2011) o professor precisa se considerar num constante processo de auto formação e identificação profissional, ele deve ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva. Ou seja, o professor precisa refletir sobre a sua prática pedagógica observando o contexto escolar em sua volta. Para a autora a reflexão na ação pressupõe um distanciamento da ação, reconstruindo mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) incentiva os professores das escolas públicas a participarem de cursos de formação continuada em horário de coordenação, principalmente na Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE). O Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019) destaca em seu artigo Art. 302 que são direitos dos professores, além dos conferidos pela legislação específica vigente, inciso VI:

[...] utilizar o período de Coordenação Pedagógica para fins de formação continuada, planejamento e avaliação da organização do trabalho pedagógico e outras atividades condizentes com a Carreira do Magistério Público.

Na rede pública de ensino do DF existe a chamada jornada ampliada, que de acordo com a Portaria N° 55 de 2022 em seu Art. 5°:

[...] Os servidores integrantes da CMPDF que atuam nas UEs/UEEs/ENEs podem ter as seguintes cargas horárias: I- quarenta

horas semanais, em jornada ampliada, no turno diurno, sendo cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica, diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica. (SEEDF, 2022, p. 02.)

Entende-se por CMPDF, Carreira Magistério Público do DF; UEs, Unidades Escolares; UEEs, Unidades Escolares Especializadas e UNEs, Escolas de Natureza Especial.

Pesando na orientação de Alarcão (2011) dos professores refletirem sobre as suas práticas em uma escola reflexiva, a SEEDF propicia aos professores uma organização favorável a tais práticas. E nesse sentido a proposta da formação de um GD sobre a própria formação continuada com o uso de tecnologias na perspectiva inclusiva vai de encontro com essa teoria. A autora destaca a pesquisa-ação como sendo umas das estratégias de desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor, na qual ele toma consciência dos problemas emergentes da prática cotidiana, planifica soluções, as coloca em prática e volta a analisar os resultados de maneira cíclica.

Freire (2001, pag. 39) também atribui grande importância a essa prática docente ao afirmar que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Ou seja, as teorias precisam estar em convergência com a realidade escolar e a prática precisa se aproximar do discurso. E essa reflexão se transforma em um pensamento crítico e dialético. Para o autor a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer. Ou seja, o professor faz o que pensa e pensa sobre o que faz. Sendo assim, a utilização de um GD será de grande valia para essa pesquisa, pois oportunizará aos docentes refletirem sobre as suas próprias formações continuadas e práticas pedagógicas com o uso de tecnologias na perspectiva da educação inclusiva.

Para Moran (2009, p. 26) “os processos de conhecimento dependem profundamente do social, do ambiente cultural onde vivemos, dos grupos com os quais nos relacionamos”. Podemos complementar com a afirmativa de Raiça (2008) de que assim como os aparelhos tecnológicos precisam de atualização constante, os professores precisam continuar se qualificando. Ou seja, o mundo está cada vez mais em movimento e a aprendizagem tem se tornado cada vez mais tecnológica, os nossos estudantes anseiam por isso e, conseguimos em certa medida durante o ensino remoto na pandemia de COVID - 19 e não pode-

mos perder isso de vista no ensino presencial. O desafio está posto e temos que criar estratégias para atingi-lo.

Em se tratando dos estudantes com deficiência, Souza (2015) considera que eles precisam ser compreendidos como seres integrais, como os demais indivíduos, não só pelas suas necessidades específicas, mas também por suas potencialidades. E os professores precisam levar em consideração os níveis de apoio necessários para o desenvolvimento efetivo das aprendizagens desses estudantes, tendo em vista que “em muitos casos, as atividades escolares são desvinculadas da realidade desses estudantes, fazendo com que eles fiquem à margem do processo educativo” (SOUZA; SANTOS, 2020, p. 97).

Nesse sentido, ao tratar da educação inclusiva, Souza (2018, p. 98) reitera que “é importante que a escola e os professores atuem com a perspectiva de que todos são capazes de aprender, do seu jeito e no seu tempo”. Ela enfatiza que “todas as escolas, por princípio e por obrigação de lei, deverão estar preparadas para serem naturalmente inclusivas, organizadas para atenderem bem a todos os estudantes” (SOUZA, 2018, p. 98).

Souza (2018, p. 98), ao tratar sobre os princípios da teoria dos estilos de aprendizagem, considera que a educação deve levar em conta “a singularidade dos sujeitos e a diversidade que os constituem, no seu modo de ser e estar na vida e, de realizar os seus processos de aprendizagem”.

Sendo assim, as tecnologias móveis, por exemplo, podem favorecer aos diferentes estilos de aprendizagem, pois de acordo com Hetkowski e Menezes (2019) oferecem uma infinidade de recursos multimodais. Ou seja, os estudantes podem aprender assistindo ou produzindo vídeos, utilizando e postando fotos, jogando jogos online ou através de aplicativos, interagindo, se comunicando etc.

Alves et al. (2019, p. 120) destacam que “negar o papel que os dispositivos móveis ocupam na vida cotidiana de todos nós, inclusive das crianças e adolescentes, é negar o direito que estes sujeitos têm de ter uma escola que dialoga com o mundo real”.

Complementando, Versuti, Lima e Mercado (2018, p. 43) enfatizam que não é deixando de utilizar os dispositivos móveis durante o horário de aula que a aprendizagem escolar discente se consolidará. Os autores sinalizam que as instituições escolares e seus educadores ao reconstruírem os seus planos de ensino precisam levar em conta as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que são socialmente e culturalmente circundantes. Sobretudo, partindo

de percursos nos quais os estudantes sejam entrelaçados com “autonomia, autoria, colaboração e participação”.

Ao abordar a aprendizagem colaborativa, Teles (2018) enfatiza que o professor precisa entender que ele não é mais o detentor do conhecimento, e que a possibilidade de compartilhamento pode gerar novas formas de aprendizagem. Em outras palavras, o mundo está conectado, todos aprendem uns com os outros e a escola e os professores precisam estar atentos a isso. A escola não perderá o seu valor, apenas irá ressignificá-lo.

Para Kenski (2012) está sendo formada uma nova sociedade tendo em vista os avanços tecnológicos que impactam nas relações sociais e profissionais, influenciando a forma como as pessoas vivem em suas práticas cotidianas, através da comunicação e interação com os outros indivíduos, formando um mundo globalizado.

Nesse interim, Valente (2008, p. 78) ao tratar da formação de professores, considera que “a integração das tecnologias e dos respectivos profissionais que atuam em Secretarias de Educação deve ser incentivada e fomentada por meio de atividades de formação que procuram trabalhar a integração de tecnologias e os respectivos profissionais”.

Sendo assim, Raiça (2008) considera que os recursos das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) que vem sendo progressivamente oferecidos aos professores, podem conciliar com os demais recursos já existentes na escola. Ou seja, a tecnologia serve para potencializar o aprendizado discente como meio e não como finalidade. Podemos complementar essa ideia a partir da afirmação de Souza (2015, p. 363), a seguir:

Utilizando a tecnologia em sua prática docente, o professor será um mediador que continuamente desafiará seus alunos a construir seus conhecimentos, oferecendo oportunidades para se familiarizarem com os recursos tecnológicos e promovendo o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Esses são alguns dos embasamentos teóricos do Projeto de Pesquisa. No próximo item serão abordados os procedimentos metodológicos desta proposta de pesquisa.

## METODOLOGIA

Esta é uma proposta de pesquisa qualitativa sob a forma de estudo de caso que tem por finalidade identificar as contribuições da EAPE/SEEDF para a formação continuada de professores do ensino fundamental de escolas públicas do Distrito Federal, sobretudo na aplicação e no uso de tecnologias na mediação dos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência numa perspectiva inclusiva.

Para Minayo (2018) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares em que se interessa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Para a autora, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores 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.

De acordo com Minayo (2018) a pesquisa qualitativa se realiza por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas. Linguagem que se constrói com um ritmo próprio e particular, levando em consideração o ciclo da pesquisa que para ela é dividido em três fases, a saber: fase exploratória; fase de campo; fase de tratamento e análise do material. Fases essas que irão compor esta proposta de pesquisa.

O estudo de caso é definido por Triviños (2009) como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. O autor descreve que essa modalidade de pesquisa tem como objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade, além de considerá-la como um dos mais relevantes métodos de pesquisa qualitativa, mas valendo somente para o caso que se estuda. Para o autor, o grande valor do estudo de caso está em fornecer conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, e os resultados atingidos podem permitir formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. Complementando, Yin (2015), ao tratar do estudo de caso, considera o contexto de realidade fundamental para a investigação de um fenômeno atual. Ou seja, completamente de acordo com essa proposta de pesquisa que será realizada a partir da imersão em determinadas realidades a partir da pesquisa de campo na EAPE/SEEDF e das discussões do GD.

Godoi (2014) nos traz a definição de Grupo de Discussão (GD) como sendo “um grupo artificial, convocado em função dos objetivos da pesquisa e controlado pelo pesquisador”.

Cruz et. al (2018, n.p.) consideram o grupo de discussão como sendo:

[..] uma técnica em que um grupo de pessoas é reunida em um ambiente agradável e questionados sobre suas percepções em relação à conceitos ou ideias ali apresentados. Neste contexto, cada convidado é livre para falar, experimentar, opinar e debater, posicionando-se em relação ao tema da pesquisa.

Portanto, o Grupo de Discussão será de grande valia para a coleta de dados e análise dos resultados da pesquisa.

No primeiro momento serão levantados alguns dados relacionados à formação continuada dos professores do ensino fundamental de escolas públicas do Distrito Federal. Serão evidenciados os quantitativos de professores com especialização, mestrado e doutorado, além de dados de participações em cursos oferecidos pela EAPE.

Posteriormente será realizado um mapeamento com o intuito de identificar os recursos de tecnologias disponíveis aos professores da rede pública de ensino do DF que atuam em turmas do ensino fundamental com estudantes com deficiência. Esse mapeamento poderá ser realizado a partir dos Centros de Referência em Tecnologias Educativas (CRTE) das Coordenações Regionais de Ensino do DF, para o levantamento de escolas da rede pública de ensino que tenham e utilizem em suas aulas recursos de tecnologia. Também poderá ser feito através de processo via Sistema Eletrônico de Informação (SEI), com autorização da EAPE, para o levantamento de escolas classes (do 1º ao 5º ano) da rede pública de ensino do DF que realizem trabalhos através do uso de tecnologias em turmas de ensino fundamental com estudantes com deficiência.

Após a qualificação deste Projeto, será realizado durante o período de 6 meses o estudo de caso na EAPE, locus de aplicação desta pesquisa. Na EAPE serão realizados levantamentos de dados importantes para a composição da pesquisa, como levantamento de cursos, avaliações dos egressos, etc. Também serão realizadas entrevistas semiestruturadas com gestor, coordenador e professores formadores de cursos da área de educação inclusiva e tecnológica.

No início da pesquisa será enviado um questionário online aos cursistas egressos da EAPE dos cursos das áreas afins ao objeto de estudo deste projeto, com propósito de colher dados relevantes à pesquisa e para convidá-los a participar do Grupo de Discussão sobre a educação inclusiva e o uso de tecnologias na mediação dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência do ensino fundamental público do DF. O GD terá entre 5 e 10 par-

participantes e buscará evidenciar de que forma esses cursos favoreceram ou não à mediação pedagógica intencional dos professores com o uso de tecnologias na perspectiva da educação inclusiva. Serão realizados entre 4 e 5 encontros presenciais ou online (a depender da disponibilidade dos participantes), com a duração entre 3 a 4 horas cada, por um período de 40 a 60 dias. As discussões serão previamente estabelecidas e baseadas em temáticas mais significativas sobre a educação inclusiva com a utilização de tecnologias. A participação do GD será de caráter voluntário e sigiloso, mas caso os participantes tenham interesse receberão uma declaração informando a respectiva participação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a finalização da coleta de dados será o momento de realizar a análise e discussão dos resultados, a partir das devolutivas dos questionários, das entrevistas e dos dados levantados no Diário de Bordo. Os resultados do estudo serão ancorados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2016) e na adaptação de Franco (2018).

De acordo com Bardin (2016) a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações que permitem descobrir o verdadeiro significado do texto, atingindo um nível de compreensão muito maior do que o expresso inicialmente na primeira leitura. A análise será realizada em três etapas, conforme Bardin (2016):

1. Pré-análise: é a fase em que se organiza o material a ser analisado, tornando-o operacional. Neste momento faz-se a leitura flutuante, ou seja, estabelece um contato com os dados e busca-se uma primeira percepção das mensagens neles contidas, deixando-se “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2018, p. 52).
2. Exploração: corresponde ao período em que o material será explorado com a segunda leitura das respostas, realce das ideias e agrupamento das categorias.
3. Tratamento dos dados: os dados serão tratados, ocorrendo o reagrupamento das categorias e a definição das dimensões.

Segundo Bardin (2016), é essencial destacar que a análise de conteúdo não tem um procedimento metodológico exato, mas é empírica e deve ser reinventada dentro do processo, devendo ser adequada de acordo com as necessidades da pesquisa. Franco (2018), baseada em Bardin (2016), aponta que a análise de conteúdo é composta por uma série de procedimentos e operações que viabilizam sua utilização. E estes procedimentos pressupõem, de antemão, um diálogo constante entre as vertentes teóricas utilizadas e o método, perpassando durante todo o processo pelos objetivos a serem pesquisados.

As categorias serão definidas com base nos objetivos da pesquisa e nas características inerentes ao contexto, identificadas ao longo do estudo e buscarão colocar em evidência as contribuições do estudo para a formação continuada dos professores em suas mediações pedagógicas com o uso intencional de tecnologias na promoção da aprendizagem dos estudantes com deficiência e consequentemente à educação inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o estudo sirva como forma de legitimar o caráter transformador que a pesquisa qualitativa tem em meio escolar, sobretudo em favor de uma educação verdadeiramente inclusiva. Espera-se também que a pesquisa sirva como referência para a formação continuada de professores com o uso de tecnologias na perspectiva da educação inclusiva de estudantes com deficiência.

Esta proposta de pesquisa encontra-se em fase final de elaboração do Projeto de Pesquisa que será submetido ainda neste segundo semestre de 2024 ao Exame de Qualificação no Doutorado em Educação no âmbito do PPGE/ETEC/FE/UnB. E por isso, poderá sofrer alterações, sobretudo no que se refere à metodologia.

## REFERÊNCIAS

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

ALVES, Lynn et al. Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. In: FERRAZ, Obdália (org.). Educação (multi)letramentos e tecnologias:

tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino aprendizagem na cibercultura. Salvador, BA: EDUFBA, 2019. p. 117-139.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

CRUZ, Kaio Felipe de Moura et al. O uso do grupo de discussão como metodologia no ensino de biologia. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Olinda, PE: 2018.

DAMASIO, Deosimar Antonio; SOUZA, Amaralina Miranda de. A educação especial e a educação inclusiva na perspectiva do design universal. Revista Vozes dos Vales. MG: UFVJM, ano 8, n. 16, p. 2238-6424, 2019. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2019/10/Deosimar.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento do Distrito Federal Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais. Brasília, DF: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 55 de 24 de janeiro de 2022, que dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional. Diário Oficial do Distrito Federal nº 18, Brasília: DF, 26 jan. 2022. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/dcca7ae6d770452b8dca4e0102f6eedc/Portaria\\_55\\_24\\_01\\_2022.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/dcca7ae6d770452b8dca4e0102f6eedc/Portaria_55_24_01_2022.html). Acesso em: 15 jun. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de Conteúdo. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. São Paulo, SP: Editora Científica: Marlei Pozzebon, 2015.

HETKOWSKI, Tânia Maria; MENEZES, Catia Nery. Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais. In: FERRAZ, Obdália (org.). Educação (multi)letramentos e tecnologias:

tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino aprendizagem na cibercultura. Salvador, BA: EDUFBA, 2019. p. 117-139.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. São Paulo, SP: Papyrus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. (Série Manuais Acadêmicos)

MINAYO, Maria Cecília de Souza; Costa, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. Revista Lusófona de Educação, n. 40. Portugal: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 16. ed. São Paulo, SP: Papyrus, 2009. p. 11-65.

RAIÇA, Darcy et al. (org.). Tecnologias para a educação inclusiva. São Paulo, SP: Avercamp, 2008.

SOUZA, Amaralina Miranda. As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na educação para todos. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 1, p. 349-366, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-52462015019688>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19688> Acesso em: 23 jul. 2021.

REIS, Wladimir Ferreira dos. A utilização de tecnologias móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Brasília, DF: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília (UnB), 2022, 170 p. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43518/1/2022\\_WladimirFerreiradosReis.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43518/1/2022_WladimirFerreiradosReis.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

SOUZA, Amaralina Miranda. Las prácticas pedagógicas y la inclusión de los estudiantes com necesidades educativas especiales (NEE). Revista Tendências Pedagógicas, Universidad Autónoma de Madrid, v. 31, p. 97-112, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.005>. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2018.31.005>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SOUZA, Amaralina Miranda; SANTOS, Laercio Ferreira. O uso dos jogos digitais no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual: um estudo de caso. In: MATTAR, João (org.). Relatos de Pesquisas em aprendizagem baseada em Games. São Paulo, SP: Artesanato Educacional, 2020. v. 1, p. 95-108.

TELES, Lucio França. Fundamentos Teóricos da Aprendizagem Colaborativa Online. In: VERSUTI, Andrea; SANTOS, Gilberto Lacerda (org.). Educação, Tecnologias e Comunicação. Brasília, DF: Viva Editora, 2018. p. 126-145.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 11ª reimpressão, 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 5 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2009.

UNESCO. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. Paris, França: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/iedtablets/unesco/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem na era das tecnologias digitais. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

VERSUTI, Andrea; LIMA, Daniella de Jesus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Transmediação e educação. In: VERSUTI, Andrea; SANTOS, Gilberto Lacerda (org.). Educação, Tecnologias e Comunicação. Brasília, DF: Viva Editora, 2018. p. 36-54.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução Cristhian Matheus. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.073

## O ENSINO DE GEOGRAFIA NO 6º ANO: DESAFIOS E REFLEXÕES

Izabelle Trajano da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho é fruto de reflexões em sala de aula na educação básica e objetivou analisar o ensino de Geografia no 6º ano, momento de transição entre os chamados fundamental I e II. Os conteúdos geográficos da referida série são diversos e requerem o desenvolvimento de múltiplas habilidades, tais como: leitura e interpretação de textos, imagens, mapas, quadros, tabelas, gráficos, organogramas, enfim, necessitam da leitura de um conjunto de signos para a compreensão de mundo, na qual a Geografia escolar se propõe. Tais habilidades vão ao encontro de um dos objetivos do ensino fundamental, que segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996). Todavia, como principais dificuldades apresentadas pelos alunos, reconhece-se exatamente a ausência de habilidades que os discentes mais necessitam, ou seja, a leitura e a compreensão de textos verbais e não-verbais. Por outro lado, observou-se que nas aulas de Geografia é possível auxiliar os alunos, sobretudo, nas leituras de mapas, imagens, tabelas, gráficos, ou seja, textos que para serem compreendidos, necessitam de poucas informações verbais. Essas estratégias metodológicas oferecem conteúdos mais vivos e dinâmicos, apresentados mediante cores e símbolos, negando o caráter enciclopédico lançado à Geografia, que na visão de Brabant (1998), estreita a capacidade de percepção do aluno, bem como em Castrogiovanni (2000), quando defende que a Geografia escolar precisa sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares. Portanto, escreve-se sobre a referida temática porque parte-se do princípio que é mediante a reflexão sobre o cotidiano

<sup>1</sup> Professora substituta do Departamento de Geografia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tsizabelle@gmail.com;

escolar que o professor busca mecanismos para tentar sanar os entraves que surgem no caminhar docente.

**Palavras-chave:** Experiência docente, Cotidiano escolar, Processo de ensino-aprendizagem, Ensino de Geografia.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia na escola é um campo aberto de pesquisa ao professor-pesquisador<sup>2</sup>, atento aos mínimos sinais distribuídos pelas turmas. Estes sinais são emitidos de diferentes maneiras e sempre podem auxiliar a compreensão do contexto educacional em que se vive.

Os resultados das avaliações e conseqüentemente do final do ano letivo são apenas constatações de sucessos ou fracassos que se acompanha dia a dia na sala de aula, ou seja, aprovações e reprovações não surgem sem porquês, muito pelo contrário, são explicadas por variáveis que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Uma destas importantes variáveis que se observou no exercício da docência e que dificulta o sucesso escolar no ensino de Geografia, é a grande e comum dificuldade que alunos de 6º ano apresentam na leitura e na escrita, alguns, inclusive, apenas silabam e não conseguem sequer entender aquilo que escreveu, o que caracteriza ausência do fechamento do processo de alfabetização.

Todavia, o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, apresenta que os três anos do ensino fundamental (de nove anos) devem estar voltados à alfabetização e ao letramento e que se entende que estas séries iniciais seriam responsáveis pela alfabetização do aluno (BRASIL, 2008).

Tal documento é citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 38), na seção que trata sobre o ensino fundamental, o que confirma, do ponto de vista legal, quais habilidades precisam ser desenvolvidas nesta fase da educação básica.

Dessa maneira, identificar alunos no 6º ano que ainda se encontram em processo de alfabetização é um descompasso daquilo que se espera, quanto as habilidades adquiridas pelo aluno, e é nesta série que se deixa de estudar com pedagogos e se começa a estudar com licenciados em áreas específicas, o que significa professores totalmente desprovidos de formação para alfabetizar.

Foi na tentativa de dialogar e socializar a experiência vivida em sala de aula que se construiu o presente trabalho, pois se entende que sempre é oportuno refletir sobre a prática pedagógica e sobre o sistema educacional brasileiro. Afinal, ainda é responsabilidade do professor mediar o processo de ensino-aprendiza-

2 Alarção (2001) também utiliza a nomenclatura de professor-investigador.

gem para que o aluno consiga construir o conhecimento sistematizado, mesmo quando se encontram grandes barreiras.

Entretanto, é lógico e real que alunos com mais dificuldades avançam menos, uma vez que estes ficam mais propensos a reprovações consecutivas. Todavia, admite-se também que estes precisam avançar (e certamente avançam, mesmo levando grandes lacunas em seu arcabouço teórico-conceitual), sobretudo, no 6º ano, quando os conteúdos de Geografia podem facilmente ser relacionados ao espaço vivido, o que é uma possibilidade a mais no ensino de Geografia.

Sabe-se que uma das principais funções da disciplina escolar denominada geografia é possibilitar a leitura do mundo em que se vive; portanto, para se obter essa ferramenta de “leitabilidade” é imprescindível deter habilidades básicas como o entendimento de textos (e contextos) em seus diversos formatos.

Assim, este trabalho busca dialogar sobre desafios e possibilidades encontrados por professores de Geografia em seu cotidiano de trabalho, em especial na série denominada sexto ano do ensino fundamental. Para tanto, encontra-se organizado em quatro partes, a saber: i) introdução; ii) metodologia; iii) resultados e discussão; e iv) considerações finais. O presente texto não tem a pretensão de representar de modo simplista a diversidade das salas de aulas brasileiras, mas é a descrição e a problematização de um recorte espacial encontrado por uma docente em sua atuação pedagógica.

## METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma discussão teórica e prática sobre o ensino de Geografia. Assim, foi realizada uma revisão bibliográfica e exposta às reflexões resultantes da vivência em sala de aula. Portanto, é uma oportunidade singular de dar voz àqueles que vivem o cotidiano escolar da educação básica pública brasileira e enfrentam, muitas vezes, sozinhos, os graves problemas educacionais.

A sala de aula é um ambiente formativo, por isso, defende-se que todas as experiências vivenciadas em cada espaço educativo é também um momento de reflexão em que o docente busca traçar (novos) caminhos. Nesse sentido, este texto é, de certo modo, um relato de experiência e um compartilhamento de situações vivenciadas na série já mencionada.

A literatura da formação de professores comumente defende a ação investigativa diante da atividade professoral. Nesse sentido, admite-se que investigar é primeiramente refletir sobre o ambiente em que se vive e se trabalha. Logo, concorda-se com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 95, grifo nosso), ao afirmarem que:

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, **revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo**, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentais na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação de conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada.

Logo, a reflexão é uma ação inerente ao “ser professor”. É esta ação que possibilita a constante (re)criação que todos os docentes precisam exercer em suas salas de aulas e em seus cotidianos educacionais. Assim, o tópico seguinte vem apresentar alguns desafios e possibilidades encontrados no âmbito da efetivação do ensino de geografia em uma escola pública brasileira.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### GEOGRAFIA O QUE É

Geografia é onde o rio está.

Onde o município está.

É para onde vem o sol.

É para onde vai o sol.

Este rio para onde vai?

É divisão das águas.

É igarapé, igapó, lago, açude, mar.

É a medição da terra, a demarcação.

É fotografia, desenho, cor, é um mapa.

Geografia é o entendimento da aldeia e do mundo.

Do nosso mundo e do mundo do branco.

É a cidade, o Brasil e outros países.

É a história do mundo.

O mundo é a terra, a terra é a aldeia.

O rio que vai num outro rio.

Que cai num outro rio.  
Que cai no mar.  
Geografia é o depois do mar...  
(Professores indígenas do Acre)

O texto “Geografia o que é<sup>3</sup>” retrata a grandeza da geografia e a riqueza dessa disciplina escolar. Ele menciona sobre: i) a localização de elementos e fenômenos (cartografia); a importância da hidrografia; iii) o estudo das cidades (geografia urbana) e dos países (geografia política e geopolítica); e iv) sobre o entendimento do mundo. Ou seja, sintetiza alguns dos papéis fundamentais desempenhados pela geografia.

A utilização de textos em seus diversos formatos (músicas, poemas, cordeis etc.) auxilia sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem, porque através de uma linguagem diferente (e as vezes, mais atraente) sintetiza grandes ensinamentos. Nesse sentido, a geografia é chamada a fazer uso de tais ferramentas, proporcionando assim mais uma possibilidade de ensino – atrativa e diversa.

Sabe-se que o ensino de Geografia na contemporaneidade se dispõe essencialmente a auxiliar o aluno a compreender o mundo em que vive, a partir da leitura e análise do espaço geográfico. Espaço esse que tende a ser simultaneamente multiescalar, ou seja, local, regional e global. E estas múltiplas escalas encontram-se entrelaçadas no dia a dia do alunado, seja no ambiente em que vivem, nos programas de televisão que assistem, nos saberes que aprendem junto aos familiares ou acessando a Internet.

Vale ressaltar que o ensino de Geografia nesses moldes é uma conquista escolar relativamente recente e fruto de intensos debates entre Geógrafos, principalmente durante a década de 1980, quando o materialismo histórico dialético tomou força e entou argumentos criticando fortemente o ensino que se tinha naquele momento.

Cavalcanti (2008, p. 23) apresenta um panorama de como era essa geografia escolar, a qual estava sendo bastante criticada:

A geografia como era ensinada não atraía os alunos, não havia uma consciência da importância dos conteúdos ensinados por essa matéria; o saber por ela veiculado era inútil e sem significado para os alunos, servindo, antes, aos projetos políticos de formar

3 Disponível em <https://profvladimir.blogspot.com/2017/06/professores-indigenas-do-acre-o-que-e.html>. Acesso em 09 out 24.

um sentimento de patriotismo acrítico, estático e naturalizante; a memorialização tornou-se seu principal objetivo e também orientou sua ideologia.

Conforme pode-se visualizar, as críticas se davam pela tentativa de se fazer com que a escola se tornasse mais atrativa, a partir da contextualização da vida do aluno. No tocante a Geografia, buscava-se unir o conhecimento de mundo ao conhecimento que a própria disciplina se propõe, já que estudar Geografia é conhecer antes de mais nada o espaço onde se vive (e de modo mais amplo o mundo em que se habita).

Nesse sentido, Fiziola (2009, p. 21) admite que “a Geografia pode ser tomada como o estudo da organização do espaço geográfico, do entendimento de sua lógica e de seus sentidos”. Ele acrescenta ainda, em algumas páginas adiante do mesmo livro, que os saberes escolares da Geografia devem estar voltados para sistematizar o conhecimento de mundo trazido pelos alunos. Tal sistematização dar-se-ia mediante a construção de conceitos e noções, que em sua visão, possibilitam uma leitura da lógica do mundo.

Portanto, cabe à Geografia auxiliar o aluno a desvendar o mundo contemporâneo (assim como o texto apresentado na abertura desta seção retratou), com seus conflitos, suas pluralidades, suas contradições, porque é assim que o mundo se encontra: conflituoso, plural e contraditório. E isso precisa ficar claro durante a educação básica, na disciplina de Geografia, pois só assim o aluno poderá se tornar um ser pensante e reflexivo, pronto para se questionar e questionar a sociedade em que vive.

Por tudo isso, a leitura e a escrita são habilidades impreteríveis na vida de todos os cidadãos, pois são condicionantes para se alcançar o arsenal de competências oferecidas pela Geografia escolar.

A educação básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício da cidadania e acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 4).

Esse trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Brasileira (DCN's) remonta tudo aquilo que a educação básica precisa oferecer aos brasi-

leiros. Reconhecendo-se assim a primazia da formação escolar, além de atribuir a ela a função de instrumentalizar o aluno em seu pleno exercício da cidadania e do desenvolvimento humano.

Sabe-se, entretanto, que no tocante a escola pública, de maneira geral, essa tarefa complexa da educação é transferida sobretudo ao professor; ou seja, na prática o docente sozinho teria a responsabilidade de promover toda essa gama de habilidades, inicialmente atribuída à educação escolar, uma vez que não são todas as escolas que contam com o suporte de apoio de profissionais da educação (supervisores e orientadores educacionais), da gestão e nem com o acompanhamento esperado da família.

Prontamente, admite-se tal realidade, todavia não se pretende retratar aqui a figura do professor como “coitado” ou “herói” – imagens, muitas vezes, divulgadas na mídia e comuns no imaginário social. Partilha-se da convicção de que a profissão docente, assim como qualquer outra profissão, possui os seus ônus, sendo alguns deles mais difíceis de lidar. Em outras palavras, existem empecilhos que muito dificulta a docência. Todavia, é possível, através da prática pedagógica, sanar (ou conviver com) algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, garantindo assim a promoção do aluno.

Dito isto, a partir da vivência em sala de aula, é possível afirmar que no 6º ano, série enfocada neste trabalho, é gritante a quantidade de alunos em processo de alfabetização. Logo, no cotidiano vivenciado, é comum encontrar alunos que:

- ainda escrevem pseudoletas e garatujas;
- copiam, mas não sabem o que estão escrevendo;
- assinam as atividades avaliativas apenas com o primeiro e o segundo nome, porque não sabem fazer o restante;
- leem silabando, ou seja, não conseguem construir o sentido completo de uma frase;
- não leem sílabas complexas (encontros consonantais, dígrafos).

Logo, são alunos que possuem dificuldades que ultrapassam as habilidades do licenciado em Geografia, pois o profissional apto para alfabetizá-los é o Pedagogo e este comumente atua até o quinto ano (séries iniciais).

Nesse cenário, faz-se necessário ressaltar também que de maneira nenhuma está se atribuindo a ausência da aquisição da habilidade denominada

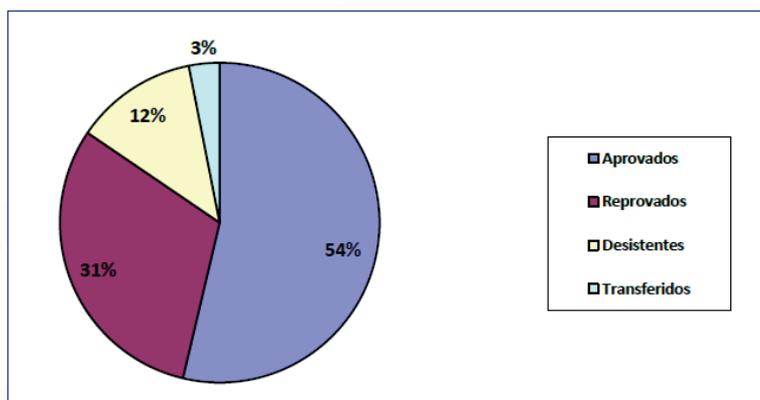
alfabetização à figura do Pedagogo, pois como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (BRASIL, 1996) defende, em seu artigo segundo, a função de pleno desenvolvimento humano e das habilidades do aluno é de responsabilidade do Estado (leia-se escola) e da família e não especificamente do professor. O professor compõe a escola, mas não é a escola.

Assim, o que está se apresentando, no presente momento, é um sintoma da ineficiência do sistema de educação público brasileiro, pois fica o questionamento: como um aluno de 6º ano que ainda não consegue ler e escrever fluentemente poderá obter sucesso nas demais disciplinas, uma vez que todas necessitam da habilidade, da leitura e da escrita?

Aliás, convém lembrar que esta série é exatamente a metade do tempo de duração da educação básica (nove anos no ensino fundamental e três anos no ensino médio, o que totaliza 12 anos de ensino), com exceção da educação infantil. Logo, um aluno que apresenta esse quadro de alfabetização não completado, pode facilmente ficar retido nesta série, caso não desenvolva as habilidades esperadas para o 6º ano.

As observações descritas quanto ao grave problema de leitura e escrita são refletidas nos resultados finais de cada ano letivo. Justino e Albuquerque (2014) ao investigarem a evasão escolar do 6º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Severino Marinheiro, localizada em Juazeirinho-PB, constataram que entre 2009 e 2013 foram matriculados 1.217 alunos, nos quais 653 foram aprovados, 375 foram reprovados, 151 desistiram e 38 foram transferidos. Estes números foram transformados em porcentagem, para melhor visualização dos resultados e estão expressos no Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Resultado final de alunos matriculados no 6º ano entre 2009 e 2013



**Fonte:** Justino e Albuquerque (2014), organizado pelos autores

Algumas ressalvas são necessárias para melhor compreensão dos dados apresentados no Gráfico 1. Primeiro, é importante lembrar que os resultados não dizem respeito apenas a disciplina de Geografia, mas como o próprio título indica, sinalizam o resultado final dos matriculados na série, o que significa dizer que pode haver alunos aprovados em Geografia, mas que tenham sido reprovados em outras disciplinas (embora acredita-se ser pouco provável, posto que durante os finais de anos letivos, percebe-se que os alunos reprovados são aqueles que ficam em quase todas as disciplinas); segundo, é válido ressaltar que mesmo não referindo-se apenas a Geografia, os dados são importantíssimos, pois apresentam a educação de maneira geral neste estabelecimento de ensino.

Uma vez feita estas ressalvas, pode-se facilmente relacionar os problemas enfrentados pelo professor de Geografia ao resultado final (Gráfico 1), já que apenas 54% dos alunos conseguiram obter êxito e foram promovidos para o 7º ano, e mesmo se somasse a quantidade de transferidos (caso estes tivessem sido aprovados), o percentual chegaria a 57%, isto é, pouco mais da metade de matrículas. Logo 43% ficaram retidos ou abandonaram o 6º ano, um índice significativo.

Reprovação e evasão escolar (desistência do aluno) podem ter uma relação direta com os desafios vivenciados em sala de aula e elencados anteriormente; pois, como o aluno vai se interessar por conteúdos, os quais dada as suas deficiências, não os consegue compreender? E como o professor de geografia vai alfabetizar os discentes, se o docente não tem formação para realizar tal atividade?

A leitura é essencial para o indivíduo enxergar o mundo. Inclusive, a autora Ruth Rocha tem um livro denominado “O menino que aprendeu a ver”, o qual mostra a magia de aprender a ler. A referida literatura apresenta a evolução do processo de alfabetização do personagem Joaozinho, pois quando este ainda não conhecia as letras, via apenas códigos (Figura 1).

Portanto, entende-se que esta é a realidade vivenciada por todos aqueles que não conseguem ler: enxerga-se apenas códigos, aos invés de entendimentos de informações e conhecimentos. A Figura 1 exhibe essa realidade, pois a mãe do personagem Joaozinho consegue ver o nome “Rio Bonito” na fachada do onibus, enquanto o menino não.

**Figura 1** – Página do livro “O menino que aprendeu a ver”, em que mostra apenas códigos substituindo o nome Rio Bonito



**Fonte:** Rocha (2013, p. 12)

A obra de Ruth Rocha apresenta com leveza o encantamento da criança que começa a ver as letras e consegue atribuir significados a tais caracteres, os quais deixam de ser códigos, formando palavras. Nesse sentido, entende-se que o contrário ocorre na mesma proporção: os livros das séries finais para os alunos não alfabetizados podem significar para estes essencialmente códigos, os quais podem tornar-se indecifráveis sem a mediação do professor.

Nesse cenário, o docente tem um papel crucial na medida em que busca facilitar o entendimento dos conteúdos, na medida em que são ministrados. Em meio a essa realidade de lecionar a um alunado que não completou o seu processo de alfabetização, foi se tentando desenvolver práticas pedagógicas que pudessem auxiliar os discentes a compreenderem os conteúdos geográficos, pois embora seja possível entender a Geografia através do espaço vivido, o aluno, em um momento ou outro, precisará textualizar o conhecimento construído, principalmente durante as avaliações, escritas e sem consulta, que as escolas impõem que sejam realizadas bimestralmente.

Dentre as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar durante a realização das aulas de geografia, e em meio ao desafio de lecionar, muitas vezes, a um público que detém extrema dificuldade de exercer uma leitura fluente, podem-se citar as seguintes estratégias didático-pedagógicas:

- a) **ditado geográfico:** esta atividade auxilia o aluno a escrever melhor, pois selecionam-se palavras trabalhadas durante um ou mais con-

teúdos e, em seguida, na lousa, é realizada a correção oral, sempre pedindo a turma para falar as letras e acentos gráficos corretamente. As dúvidas, levantadas pelo professor, durante a correção das palavras, faz com que se pense sobre a grafia correta dos vocábulos. Quanto mais dúvida o professor levantar, mais a turma participará da correção. Esta estratégia geralmente detém relevante participação dos discentes, pois comumente entende-se como um jogo, no qual “ganharia” quem mais acertar escritas corretas. No entanto, ressalta-se que o bônus vem para todos que em meio à brincadeira, aprende se divertindo.

- b) leitura pontuada e leitura compartilhada:** as duas atividades auxiliam os alunos a lerem mais fluente. Geralmente, percebe-se avanços significativos no decorrer do ano letivo. No caso da leitura pontuada (onde se lê em voz alta para toda a turma até se encontrar o ponto final), torna-se ainda mais interessante porque os alunos são convidados a ficarem atentos esperando a sua vez de ler chegar. Um cuidado que o docente precisa ter, neste exercício, é a adequação do nível da linguagem do texto selecionado com as habilidades da turma e, quando necessário, é válido realizar alterações de vocábulos (sem modificar o sentido) para que o compreendam sem a intervenção do professor. Pode-se selecionar textos específicos de geografia ou trabalhar através da intertextualidade. Tal estratégia, quando utilizada pelo professor, contribui significativamente com o letramentos dos alunos, nas séries finais do ensino fundamental.
- c) atividade de cruzadinha e caça-palavras:** estas atividades, além de poderem ser utilizadas iniciando ou finalizando conteúdos, são importantes porque estimulam o aluno a ler sobre o assunto trabalhado, já que são colocadas charadas que precisam ser resolvidas para se encontrar as respostas. Além disso, o discente é incitado a escrever corretamente, caso contrário o exercício não é finalizado, principalmente na cruzadinha, onde uma resposta correta complementa a outra. É importante ressaltar, nestas atividades, ser impreterível que o próprio professor da turma desenvolva a cruzadinha e/ou caça-palavras, pois apenas este é quem detém o nível de leitura exato do aluno e da turma. Atividades fáceis ou difíceis podem não atrair os discentes a realizarem ambos os exercícios, comprometendo, desse modo, os objetivos pré-estabelecidos. Adequar o conteúdo ministrado ao nível de leitura

exercido pela turma, é pois, o caminho que deve ser seguido pelo professor de geografia.

- d) releituras de músicas e poemas:** a releitura aqui proposta é mediante confecção de desenhos. Já que muitos dos conteúdos de Geografia são expressos em músicas e poemas. É possível, após trabalhá-los em sala de aula, pedir aos alunos que eles construam desenhos sobre partes das músicas e dos poemas, dando assim as suas contribuições ao conteúdo em pauta. Dessa forma, é oferecida a oportunidade de se expressar àqueles que se manifestam com mais habilidade, através da linguagem não-verbal.
- e) análise de charges e tirinhas:** essa atividade é excelente para desenvolver a expressão oral e trabalhar leitura de texto verbal e não-verbal. As charges e tirinhas auxiliam a compreensão de conteúdos e por serem textos que utilizam reduzida linguagem verbal, o entendimento se torna menos difícil. Além disso, os desenhos apresentados em ambos os gêneros textuais estimulam a colocar em debate o conhecimento de mundo do aluno, o que torna a aula dialogada e interativa. A Figura 2 apresenta uma tirinha exibida em um livro de geografia de sexto ano, que trata sobre o espaço virtual. A partir desta tirinha, suscita-se o debate entre mundo real e mundo virtual.

**Figura 2** - Tirinha apresentada no livro didático sobre o espaço virtual

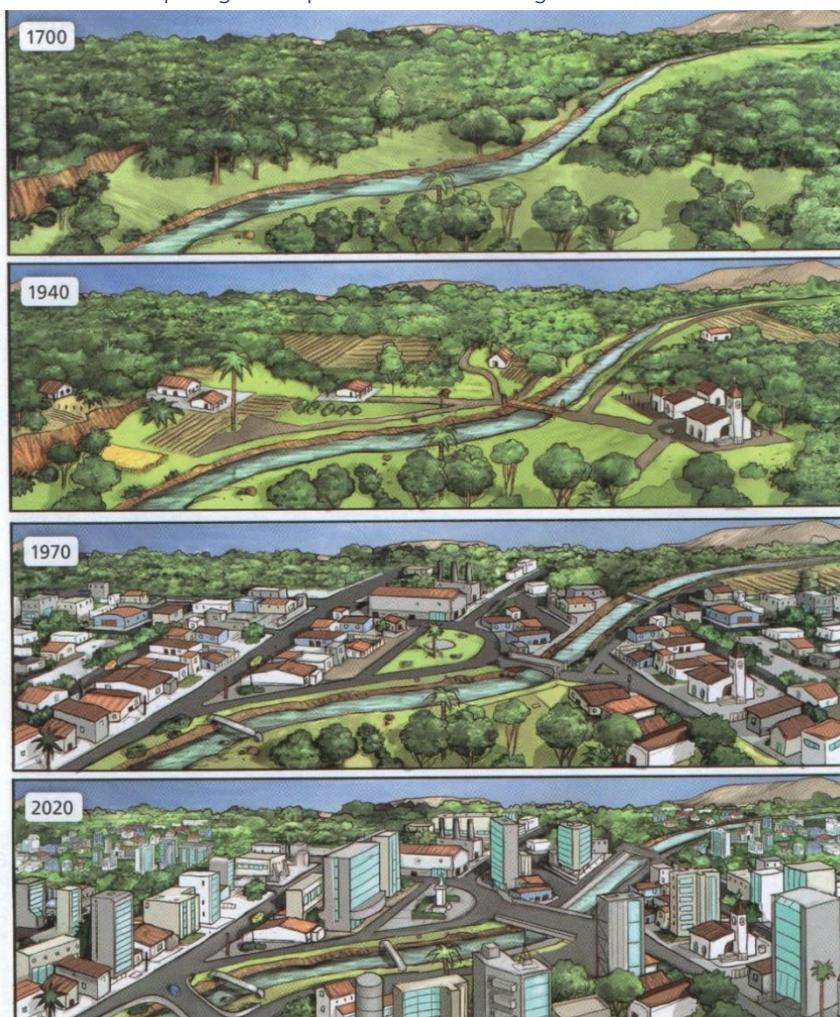


**Fonte:** Paula; Rama; Pinesso (2018, p. 88)

- f) análise de mapas, imagens, tabelas e gráficos:** nesse tipo de atividade, as cores, as formas e os números falam bem mais que as letras. Logo, a partir da mediação do professor, é possível desenvolver o raciocínio geográfico e estimular simultaneamente a expressividade oral, uma vez que é possível ouvir diferentes vozes nas aulas dialogadas. O trabalho utilizando esses gêneros textuais deve ser contínuo, isso é o que garante o desenvolvimento da turma.

Face ao exposto, e de posse de tais metodologias, vem-se tentando auxiliar os alunos a enfrentarem o grave problema de leitura e escrita enfrentado nas salas de aula do 6º ano. Nesse sentido, e para além do que já foi evidenciado nas sugestões de atividades, ressalta-se que a linguagem iconográfica é essencial no ensino de geografia da referida série, pois ela possibilita construção de conhecimento através da linguagem não-verbal. A Figura 3 apresenta o conteúdo de paisagem, através deste recurso didático.

**Figura 3** – Conteúdo de “paisagem”, expresso através de imagens.



**Fonte:** Paula; Rama; Pinesso (2018, p. 18)

Conforme pode ser visto na Figura 3, exibida em um livro didático de geografia do 6º ano, o conceito de paisagem pode ser facilmente compreendido,

através das imagens apresentadas. A paisagem, na visão de Giometti, Pitton e Ortigoza (2012, p. 36):

conjuga o passado, o presente e nos aponta o futuro, em uma convivência de diferentes temporalidades que faz de cada uma delas única. Entendida como um produto social e histórico, ela retrata as sociedades que a construíram e a constroem. Paisagem é, portanto, visível e material [...] ela não é estática, está em constante transformação.

Logo, a leitura de imagens, disponíveis nos livros didáticos são importantes ferramentas para o conhecimento inicial dos conceitos fundamentais da geografia. A paisagem, o espaço, o lugar, o território e a região podem começar a ser compreendidos através de imagens, exibidas nos materiais didáticos, e ampliados os seus respectivos conhecimentos junto ao entendimento do espaço vivido (ou vice-versa).

Diante da discussão, ora tecida, entende-se que as atividades aqui mencionadas, sozinhas, não são capazes de finalizar o processo de alfabetização, mas, sem dúvidas, ajudam os alunos a lerem mais e melhor.

O conhecimento geográfico escolar, sistematizado mediante o currículo de cada série, só pode ser construído pelo aluno quando ele tiver domínio de leitura e escrita, pois a Geografia ensinada requer o entendimento de textos verbais e não-verbais e é com eles que se pode construir conceitos e o raciocínio geográfico. Assim, quanto mais ele desenvolver a leitura e a escrita, mais ele terá possibilidade de desenvolver as habilidades não apenas de Geografia, mas também de todas as demais disciplinas escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado se dispôs a dialogar sobre uma profunda e recorrente dificuldade encontrada no ensino de Geografia no 6º ano: a ausência da leitura e escrita fluentes, ou dito de outro modo, um cenário de alunos que não completaram o processo de alfabetização com sucesso, visto as dificuldades encontradas em sala de aula.

Teoricamente ou do ponto de vista de habilidades construídas, subentende que o aluno desta série já fechou o processo de alfabetização e na própria literatura de ensino de Geografia, pouco se vê a discussão do ônus que essa ausência traz no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, e em sala de aula,

esse problema é recorrente e geralmente vem acompanhado com histórico de reprovação em séries anteriores ou na própria série e da ausência de acompanhamento familiar na escola.

Em muitos contextos, o professor tende a ficar sozinho para enfrentar essa grave dificuldade que pode comprometer o rendimento escolar e, por isso, metodologias que podem auxiliar o aluno são tão importantes no cotidiano escolar. A Geografia é uma disciplina que requer diariamente a leitura e a escrita e mesmo sabendo que o aluno possui o seu conhecimento geográfico, anterior à escola ou construído fora dela, é na escola que ele precisa sistematizar o que sabe, e só assim poderá avançar para a série seguinte.

Portanto, mesmo sabendo que o professor de Geografia não pode resolver todos os problemas relacionados às dificuldades de leitura e escrita, pode-se realizar atividades durante a ministração dos conteúdos que contribuam para a formação de leitores e escritores fluentes, o que consequentemente acarretará melhores resultados, não apenas na disciplina de Geografia, como também nas demais disciplinas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In: **Cadernos de Formação de Professores**, N° 1, pp. 21-30, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259574910\\_Professor-investigador\\_Que\\_sentido\\_Que\\_formacao\\_Em\\_Campos\\_BP\\_org\\_Formacao\\_Profissional\\_de\\_Professores\\_no\\_Ensino\\_SuperiorCadernos\\_de\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_Porto\\_Portro\\_Editora\\_21-30\\_2001](https://www.researchgate.net/publication/259574910_Professor-investigador_Que_sentido_Que_formacao_Em_Campos_BP_org_Formacao_Profissional_de_Professores_no_Ensino_SuperiorCadernos_de_Formacao_de_Professores_Porto_Portro_Editora_21-30_2001) Acesso em: 05 maio 24.

BRABANT, Jean Michel. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino de geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n°: 4/2008**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, SICEI, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. A apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: \_\_\_\_\_. CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor

André. (Org) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FIZIOLA, Roberto. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

GIOMETTI, Analúcia Bueno dos Reis; PITTON, Sandra Elisa Contri; ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri. Leitura do Espaço Geográfico Através das Categorias: Lugar, Paisagem e Território. In: **Conteúdos e didáticas de Geografia**. volume 9. Unesp/UNIVESP - 1ª edição 2012.

JUSTINO, Sonilda Rocha; ALBUQUERQUE, Luciane. **Gestão de escola pública: gerenciando a evasão escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização. IFPB, 2014.

PAULA, Marcelo Moraes; RAMA, Maria Angela Gomes; PINESSO, Denise Cristina Christov. **Geografia e interação: 6º ano ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. Salamandra, 2019.

PONTUSCHKA, Níbia Nacib. PAGANELI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.074

# REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Rita Celiane Alves Feitosa<sup>1</sup>  
Cicero Magerbio Gomes Torres<sup>2</sup>

## RESUMO

A formação docente tem se constituído como elemento fundamental para a construção da sua identidade profissional e de colaboração no crescimento de seus alunos (as). O termo formação está vinculado tanto a formação inicial como a continuada, ambas importantes para o desenvolvimento de competências que vão além dos limites da sala de aula, transcendendo os níveis de habilidades técnico-mecânicas. No caso da formação continuada, há a perspectiva de oportunizar a aquisição de novos conhecimentos, entre eles, voltados para as questões de gênero e sexualidade, pois, ainda é bem comum encontrar docentes que reproduzam violências à comunidade LGBTQIAPN+ (Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexos, assexuais, pansexuais, não-binários e o + para todas as orientações que não se sentem pertencentes em nenhuma dessas siglas). A importância dessa temática no contexto educacional, garante um trabalho formativo, educativo e inclusivo, demonstrando a intenção de desconstruir paradigmas através da transformação de suas práticas pedagógicas. O embasamento teórico está pautado em autores clássicos: Louro (2014); Imbernón (2010); Pimenta (2002). O presente estudo teve como objetivo refletir sobre a importância dos estudos sobre gênero e sexualidade na formação continuada docente. Este trabalho caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura e de base qualitativa. Já a análise dos dados se deu a partir de análise de conteúdo de Conteúdo de Bardin (2011). Deste modo, os resultados apontaram que a formação continuada de docentes envolvendo as questões de gênero e sexua-

1 Mestranda em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio [rita.feitosa@faculdae.dececape.edu.br](mailto:rita.feitosa@faculdae.dececape.edu.br);

2 Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará- UECE [margebio@leaosampaio.edu.br](mailto:margebio@leaosampaio.edu.br)

lidade precisam ser ampliadas, inclusive, que resulte em projetos pedagógicos de combate a homofobia.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Gênero e sexualidade, Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem ocupado lugar de destaque nas pesquisas que elegem o ensino e a aprendizagem como objeto de estudo. Entende-se que o termo formação de professores (as) é um assunto amplo, podendo se referir tanto a formação básica quanto a formação continuada e que se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento docente em seu trabalho pedagógico, colaborando para melhora na construção da identidade de um professor crítico, reflexivo e autônomo.

O processo de formação implica à construção de conhecimentos relacionados aos diferentes contextos: culturais, sociais, históricos, educacionais e profissionais. Assim, formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza, mas se trata de um desenvolvimento permanente, interdisciplinar e coletivo, buscando o preparo de várias competências que vão além dos limites da sala de aula e, reflete a complexidade da formação docente. Corroboramos com Leitinho e Dias (2015), quando estas sinalizam que a formação inicial, prepara os futuros profissionais para o ingresso na profissão, enquanto que a formação continuada diz respeito a evolução formativa dos (as) professores (as) ao longo da carreira.

De acordo com o Ministério da Educação [2022?] a formação inicial e a continuada (complementar ou qualificação profissional) são organizadas para preparar a vida produtiva e social, promovendo a inserção e a reinserção no mercado de trabalho. Nesse viés a formação inicial do professor (a) é o alicerce docente e a formação continuada é a sustentação que permite ao mesmo estar em constante atualização e aprendizado (MEC, 2022).

No Ensino Superior, especificamente, a formação continuada, apresenta-se como uma preocupação histórica, ancorada na pseudo ideia de que lecionar neste nível de ensino não exige uma formação continuada ou ainda que inexistem diretrizes sobre esse tipo de formação. Embora as instituições de ensino superior compreendam a importância do investimento na educação de qualidade, na maioria das vezes, fica a cargo do próprio professor (a) (Leitinho; Dias, 2015). A situação torna-se ainda mais crítica quando se trata de docentes com formação em bacharelado, pois, em geral, durante sua formação inicial, não tiveram acesso a disciplinas com uma base pedagógica sólida.

Quanto às questões de gênero e sexualidade, apesar de comumente não fazer parte das formações iniciais ou continuadas dos docentes, são assuntos

que chegam ao cotidiano das Instituições de Ensino Superior (IES) por meio de diversas demandas (como discriminação sexual ou de gênero), e, que por ofício a formação docente, cabe ao educador conhecê-las e trabalhá-las no espaço educacional. O professor, nesse sentido, não pode infringir um tipo de comportamento esperado pelo seu aluno, envolvendo gênero e sexualidade, sob pena de está desrespeitando o direito constitucional do mesmo.

Embora permaneça, em sua maioria, implícitas aos currículos, o contexto educacional tem revelado uma série de reproduções sociais dotados de valores estereotipados, comumente visto nos brinquedos e brincadeiras, práticas educativas, entre outros. A partir desse conhecimento, o presente estudo pretende investigar o campo da formação continuada dos docentes do ensino superior em relação as questões de gênero e sexualidade.

A tarefa de discutir gênero e sexualidade no ensino superior, composto pelo tripé: pesquisa, ensino e extensão, recai sobre a perspectiva de emancipação e criticidade docente em que, muitas vezes, não fizeram parte da sua formação inicial ou continuada, mas que exige um olhar consciente da valorização dos direitos humanos e para além dos preconceitos naturalizados. Pesquisas realizadas por Guacira Lopes Louro (2014), apontam que as identidades de gênero e sexualidade são compostas e construídas socialmente, além de serem moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Algumas instituições de Ensino Superior enquanto espaço educativo tem restringido as formações aos encontros pedagógicos nos inícios de semestres. É importante perceber como um processo formativo que deve ampliar seu planejamento e desenvolvimento por meio de formações continuadas docente. Os encontros e discussões desses profissionais a partir da presença do cenário atual da heterogeneidade, não podem ficar restrito a um evento específico de formação, como por exemplo, Encontros Pedagógicos no início de cada semestre.

A Resolução do CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores na Educação Básica, destacando cursos e programas. Mas como desenvolvê-las no Ensino Superior? É a partir da compreensão sobre a necessidade de uma formação continuada docente, permanente, viva e contínua, que podemos vislumbrar condições para se discutir a heterogeneidade de temas importantes para a formação docente no ensino superior, tais como as questões de gênero e sexualidade.

Neste sentido, deve-se existir cotidianamente no espaço educacional, iniciativas que busquem avançar nas situações de desigualdade, bem como na superação da lógica da naturalização/biologização das identidades de gênero. As práticas educativas ressignificadas; podem ser oportunidades para se pensar em mudanças e inovações neste quesito.

Justifica-se a presente obra a partir do entendimento de que a heterogeneidade da sala de aula, alinhado a ausência de empatia, tem dificultado entender os sujeitos a partir de sua singularidade, e esse fenômeno tem mobilizado o nascimento do presente estudo: a) acadêmico: promover novos olhares investigativos e sistemáticos sobre formação de professores (as) e as questões de gênero e sexualidade; b) profissional: objetivando compreender que a formação docente e as questões de gênero e sexualidade decorre de um campo histórico, cultural e socialmente produzidas e não naturalizadas, auxiliando os educadores no processo de ensino e aprendizagem; c) social: procurando compreender a responsabilidade social docente do Ensino Superior tem para com a sua comunidade interna/externa, a partir de sua atividade funcional.

Conclui-se que diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente a necessidade urgente de repensar e fortalecer a formação continuada de professores no Ensino Superior, especialmente no que tange às questões de gênero e sexualidade. A falta de uma abordagem sistemática e integrada desses temas nas formações iniciais e continuadas fragiliza a práxis pedagógica, limitando a capacidade dos docentes de lidarem com a complexidade e diversidade presentes nas salas de aula.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Há uma complexidade nas concepções de formação docente, constituída no âmbito do dinamismo social e cultural da sociedade. Na perspectiva pós-estruturalista (compreendida pela mudança da percepção da realidade, tornando visível aquilo que fora ocultado como as questões de gênero e sexualidade, relações de poder entre homens e mulheres, etc), a formação docente é entendida como um caminho que busca superar o modelo tradicional de ensino, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências que auxiliarão o (a) professor (a) a interpretar e compreender a educação como uma realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2010). Nesse viés, o conhecimento é um processo de constante busca por desenvolvimento, sendo a formação inicial e a continuada,

sem dúvidas, um espaço privilegiado para esse fenômeno acontecer, os quais possuem naturezas variadas que serão melhor detalhadas a seguir.

A atual conjuntura, marcada por transformações nos aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, vivendo a era da ciência e tecnologia, comunicação e globalização, ou seja, a sociedade contemporânea em nome do capital, tem exigido formações em todos os setores. Dentro desse contexto, as instituições de Ensino Superior (IES) não foge a esta regra, enquanto espaço que forma profissionais em diferentes áreas e que se espera desenvolver diversas competências para o mercado de trabalho.

A educação do ensino superior no Brasil contemporâneo, busca atender ao mercado que solicita profissionais qualificados, ao mesmo tempo em que busca desenvolver sua própria identidade enquanto sistema de educação, considerada até hoje uma das mais preciosas construções do Brasil republicano.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), estabelece que prioritariamente a educação superior, tem como prioridade: estimular a criação cultural, espírito científico e pensamento reflexivo; formar diplomados, nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais; estimular o desejo por permanente aperfeiçoamento; compreender problemas do mundo contemporâneo; além de promover a extensão, da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Ramirez, 2011).

Nesse sentido, as IES, se veem desafiadas pelas mudanças e é nesse cenário que demanda dos (as) docentes, habilidades para conduzirem o processo de ensino com o domínio de diversos conteúdos, exigindo além da formação inicial, uma formação contínua como mecanismo para acompanhar tais mudanças da contemporaneidade.

De acordo com a Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum, pressupondo no Art. 2º que, a *Formação Inicial* docente deve assegurar competências gerais e aprendizagens essenciais a serem garantidas pelos estudantes, quanto aos aspectos: intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação (CNE/CP 2/2019).

Já a Resolução CNE/CP nº1, de 27 de Outubro de 2020, traz as diretrizes curriculares nacionais para a *Formação Continuada* de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum, trazendo no Art. 3º as competências profissionais indicadas na formação continuada, considerando que é exigido na

ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (CNE/CP 1/2020, p.4):

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

De acordo com a resolução a formação continuada de professores deve estar pautada na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, documento normativo da educação brasileira pública ou privada, devendo estes profissionais atenderem exigências de sólido conhecimento cultural, global e local.

Quanto aos docentes da Educação Básica: pré-escola, ensino fundamental e médio, há passagens na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que mencionam a obrigatoriedade da formação inicial e continuada, além de expressar o poder público como responsáveis pelo desenvolvimento desses requisitos. Já os docentes vinculados ao Ensino Superior, a LDB, apresenta como requisito para o exercício da docência, formação em pós-graduação, sobretudo em mestrado e doutorado (Cavalcante, 2020).

A formação inicial (bacharelado ou licenciatura), atrelado a um curso de pós-graduação, confere a possibilidade de ser docente. As legislações e políticas educacionais no Ensino Superior não apresentam de forma clara uma obrigatoriedade em formações que contemplem saberes específicos para a docência. No entanto, Zabalza (2004) destaca que os professores devem desenvolver uma dupla competência: a científica (relacionadas a sua área específica) e a pedagógica (pessoas comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem).

As resoluções supracitadas, bem como a política de educação sobre as questões de formação inicial e continuada, deixam brechas de como devem ser desenvolvidas essas formações; recursos, constâncias, formatos, etc. A situação fica ainda mais implícita se tratando da educação no Ensino Superior, que se espera a formação de profissionais que contribuam para consolidação de uma nação democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos, valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, inclusive de gênero e orientação sexual.

Sobre as questões de gênero e sexualidade, embora ciente de que a instituição educacional não seja a única responsável em que se possa trabalhar essa temática, a mesma desempenha um campo interessante para subverter a heterocisnormatividade, inclusive pelos processos de formação continuada dos professores, problematizando essa lógica normativa ao passo que proporciona novos conhecimentos e desenvolvem competências que auxiliarão na sua atuação frente aos desafios contemporâneos, e que também transformarão sua prática em sala de aula, junto aos seus alunos (Cavalcante, 2020).

Quanto a formação continuada, também é significativo, nesse sentido, o esclarecimento da sua natureza, sendo aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional, após a certificação profissional inicial. Sua inserção é qualitativamente diferente da formação inicial em que Nunes (2000, p. 6), acrescenta:

É nesta perspectiva, que se passa a entender a formação de professores como um ato *continuum*, como forma de educação permanente pessoal e profissional, objetivando o desenvolvimento da profissão docente, cunhando-se, portanto, a expressão **formação contínua de professores** (Nunes, 2000, p. 6).

A Formação Continuada, considerando as alterações sofridas na LDB, desde 1996 até os dias atuais, fica a oferta de formação continuada assim:

**Art. 62-A.** A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). **Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013), (BRASIL, 1996, p. 27).

Já para Pimenta (1996), entende que esse tipo de formação (continuada), envolve um projeto único, englobando a formação inicial e continuada. Em outras palavras, significa para a autora, pensar políticas educacionais que estreitem essa relação, já que faz parte do novo perfil docente na política neoliberal (que prioriza a preparação do aluno para atender as exigências e necessidades do mercado de trabalho, visando a rentabilidade). Há uma normalização sobre a qualificação profissional, posta no âmbito individual em que cada professor (a) busca de forma isolada o seu desenvolvimento.

A maior parte dos programas de pós-graduação, por exemplo, (que faz parte de uma das possibilidades de formação continuada) em que os (as) professores (as) podem participar são custeadas por seus próprios recursos, além de abdicar dos seus finais de semanas ou períodos de férias. O problema se agrava quando olhamos para a formação em nível *stricto sensu* que diante da baixa oferta em universidades públicas, o (a) docente acaba se onerando ao buscar aprimoramento nas instituições privadas de ensino. A questão leva a refletir que por trás da valorização do magistério, inexistente uma preocupação com a formação de professores críticos e reflexivos.

A formação continuada no contexto da vida e profissão do (a) professor (a), a autora, Maria Socorro Lucena Lima (2001), reforça que a diplomação, sobretudo na esfera da formação contínua, acaba sendo paga pelo docente. A autora revela indignação na sua vivência com projetos e programas de formação contínua ao afirmar um caráter seletivo e excludente ao ver a formação tomada como um bem de consumo, dentre outros bens da sociedade capitalista. E se questiona: Quais condições foram dadas aos docentes por essas mesmas políticas para efetivação de tais exigências?

De fato, na atual conjuntura social, a profissão docente é uma das ocupações que tem sido mais cobradas para o colaborador manter-se constantemente atualizado, qualificado, o que leva a necessidade do professor investir na continuidade dos seus estudos, buscando constante desenvolvimento profissional.

A fragilidade teórico-metodológica na formação docente, está presente tanto em países desenvolvidos como aqueles considerados em desenvolvimento, resultado do pouco investimento em educação, configurando-se um problema de dimensões mundiais. Demo (1996, p. 265), ao buscar os resultados avaliativos do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, no Brasil, evidencia a seguinte constatação:

○ Brasil representa uma das situações mais atrasadas no plano mundial, quer se trate da maneira como prepara os formadores e os recapacita, quer se trate do rendimento escolar dos alunos. A avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) tem revelado dados assustadores, que, além de sinalizarem baixíssimo desempenho escolar, implicam despreparo espantoso por parte dos docentes (Demo, 1996, p. 265).

Há claramente um equívoco na política pública em que o próprio Ministério da Educação (MEC), exige para abertura, reconhecimento de cursos e recre-

denciamento no ensino superior, titulações específicas, dando preferência para aqueles detentores dos títulos de mestrado e doutorado e ainda, que seja um professor (a) pesquisador (a), mas sem oferecer em contrapartida, significativo suporte financeiro ou afastamento das atividades profissionais. O problema também é percebido quando as IES (pública ou privada) não se preocupam em desenvolver práticas pedagógicas continuadas que atendam as necessidades profissionais e organizacionais e assim, podemos falar numa precarização do trabalho docente.

## 2.1 GÊNERO E SEXUALIDADE: ANÁLISES CONCEITUAIS

O termo gênero foi ao longo da história usado como sinônimo de sexo, ambos relacionados às características biológicas, reconhecendo a espécie humana em seres dicotômicos (macho e fêmea). Essas diferenças também foram usadas para dividir funções sociais, levando as mulheres, por exemplo, a terem restrição de acessos e direitos durante muitos séculos.

No entanto, por volta dos séculos XIX e XX, essas diferenças começaram a ser contestadas por movimentos sociais feministas que viam nessa lógica um domínio do homem sobre a mulher (Guimarães, et al, 2022). Scott (2019) acrescenta que o termo gênero foi usado de forma equivocada durante muitos séculos, como por exemplo, no dicionário da Língua Francesa de 1876 nos trazia a ideia de: “não se sabe qual é o seu gênero se é macho ou é fêmea” [...] (Scott, 2019, p.49).

Corroborando com esse pensamento Weeks (2000) destaca:

As questões relativas à sexualidade sempre foi pauta das sociedades ocidentais, mas até fins do século XVIII e início do século XIX tais questões estavam mais ligadas à religião e a filosofia, mas a partir da metade do século XIX, o comportamento sexual tem sido tomado como uma preocupação dos especialistas da medicina, tanto que nos fins do século torna-se uma disciplina, a sexologia, que coloca a sexualidade para além do campo privado, colocando-a no espaço público como uma questão política. Continua o autor apresentando os estudos de Richard von Krafft-Ebing de fins do século XIX que descreve o sexo como algo natural e instintivo, instaurando-o assim um olhar essencialista (weeks, 2000 apud Gomes Filho et al, 2017, p. 24).

O termo passou a ganhar outra conotação, principalmente devido a utilização pelas feministas contemporâneas, onde referem-se a rejeição do determinismo biológico (Louro, 2014). Discorrendo também sobre essa perspectiva, Butler (2005) indica que o uso do termo gênero se estabeleceu a partir de domínios tanto estruturais como ideológicos presentes nas relações entre os sexos. Para a autora, esses mecanismos foram criados com o objetivo de manter as regulações sociais, passando a serem naturalizadas no cotidiano, a tal ponto que em todos os espaços sociais e boa parte das práticas pedagógicas ainda fortalecem essa cultura (Botton; Strey, 2018).

Os estudos envolvendo gênero, apontam que desde o início da educação básica, os docentes e a escola, controlam constantemente a forma como os meninos e meninas se comportam em relação as atividades: os brinquedos escolhidos, brincadeiras, etc. (Pavan, 2013). Bonecas, casinhas e expressões artísticas para meninas, e, carrinhos, futebol e lutas marciais para meninos.

É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Precisamos aceitar que os meninos são naturalmente mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre o inverso, devemos nos “preocupar” pois isso é indicador de que esses alunos estão apresentando desvios? Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprios envolvidos neles, não há como negar que essa é uma tarefa difícil por estar culturalmente enraizada. O que fica evidente, sem dúvidas é que a escola é atravessada por gêneros. É impossível pensar a instituição educacional sem que lance mão das construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Dispomos de poucas informações sobre a forma como as escolas brasileiras conduzem aulas e atividades ligadas à educação sexual, inclusive, há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, cabendo este papel à família (Louro, 2014). Em termos de políticas curriculares e práticas educacionais, gênero e sexualidade parece ser tratado exclusivamente no campo disciplinar: a Educação Sexual. Essa ainda é um tema em que as pessoas se movimentam com bastante cautela e muitos receios, ficando muitas vezes presos ao campo científico e biologizante, evitando a contextualização social e cultural das questões.

Através de mecanismos sutis, há uma legitimação das diferenças de gênero de forma natural e imperceptível. Esses são apenas alguns exemplos sobre a visão baseada na sexualização e generificação dos corpos (Louro et

al, 2013). Observa-se assim que, desde cedo, algumas ferramentas como os brinquedos que auxiliam no processo de desenvolvimento das crianças, são destinadas a determinado público, sendo comum relacionar os carrinhos e o personagem de super-herói para meninos, já as bonecas e panelinhas, para as meninas. O mesmo segue com as cores, esportes, roupas entre outros. Além do seguimento educacional, também há essa padronização em outros setores, como no campo da saúde. Ações como o Outubro Rosa e o Novembro Azul, que de forma velada, carregam padronizações de corpos (Butler, 2005).

Dito de outra forma, desde a descoberta do sexo do bebê, a sociedade divide meninos e meninas, passando a moldá-los de acordo com o sexo, definindo padrões para o ser feminino e o mesmo para o masculino. Há uma associação (estereotipada) entre o sexo com o gênero correspondente (Scott, 2019).

De acordo com Freud (2006, apud Costa e Oliveira, 2011) a sexualidade nos acompanha desde o nascimento até a morte. Ao publicar seu primeiro estudo sobre a sexualidade infantil, Freud (2006) chocou a sociedade de sua época, que possuía uma ideia de não existência de sexualidade nesta faixa etária. Neste trabalho, o fundador da psicanálise expõe que desde seu nascimento, o indivíduo é dotado de afeto, desejo e conflitos.

O ser humano já nasce com a sexualidade e vai desenvolvendo ao longo da vida a consciência e maturação sexual. Freud (2006, apud Costa e Oliveira, 2011) propôs as fases psicosssexuais da sexualidade, a saber:

Essas fases são importantes para compreender o desenvolvimento da sexualidade e respeitar a consciência e maturação sexual de cada indivíduo. Freud foi bastante criticado por estudiosos que acreditavam e afirmavam que a criança não possui sexualidade, essa surgiria a partir da puberdade.

Vale ainda destacar que, a família faz parte do processo de formação da sexualidade de seus filhos, o diálogo aberto e sem preconceitos entre pais e filhos é o melhor caminho para a construção da sexualidade das crianças, e deve-se lembrar que a família é a parte que a escola tem no trabalho de orientação sexual da criança (Costa e Oliveira, 2011).

É importante frisar a diferença entre sexo e sexualidade. O sexo é o conjunto de características que diferenciam e classificam uma espécie como feminino ou masculino, enquanto que a sexualidade vai além do corpo e transcende a condição meramente biológica, faz parte da formação social e cultural

de um indivíduo, fazendo parte de sua personalidade que diz respeito a um processo construído.

Escutamos sobre o conceito de sexo como características biológicas e anatômicas que diferenciam homens e mulheres de acordo com a genitália (BARBOSA, ARAÚJO, 2020). Já o gênero, uma construção social vinculada ao sexo. Essa concepção faz parte de uma categoria socialmente contestável. Muitas vezes, escutamos a frase: “cuidar da casa é atribuição da mulher” (...). o que está por trás de frases desse tipo é justamente as questões de gênero, pois se “ser mulher” são simplesmente características biológicas e anatômicas, não haveria razões para atribuir uma atividade especificamente às mulheres, já que a genitália não faz diferença na hora da limpeza.

Isso demonstra um sentido a mais ao “ser mulher”, que vai além da dimensão biológica. Isso é justamente o gênero (Barbosa, Araújo, 2020). Comportamentos que divergem dessa relação criada socialmente de masculino ou feminino são muitas vezes mal vistas na sociedade e, conseqüentemente, percebe-se uma violação dos Direitos Humanos assegurados pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Quanto a sexualidade, algumas categorias são atribuídas: heterossexualidade (que sente atração pelo sexo oposto), homossexualidade (pessoa que sente atração por pessoa do mesmo sexo), bissexualidade (pessoa que sente atração por pessoas dos dois sexos), (Scott, 2019). A orientação sexual ou condição sexual (e não mais opção sexual) de uma pessoa, diz respeito por qual sexo essa pessoa sente atração sexual ou afetiva (LOURO, 2014).

Deixando de falar sobre sexualidade e afetividade, agora, por sua vez, destacaremos a identidade de gênero que diz respeito como a pessoa se reconhece ou se identifica, é a autopercepção de si mesmo e da própria sexualidade que não coincide necessariamente com a sexualidade biológica, portanto, independentemente do sexo e características biológicas. É o cisgênero, transgênero, intersexo, não-binário, etc (Brasil, 2017).

O cisgênero por exemplo, é a pessoa que se identifica, em todos os aspectos, com o gênero atribuído ao nascer. Já o transexual é o inverso, não se reconhece no seu sexo biológico. A travesti (e não o travesti), por sua vez, também conhecido como terceiro gênero, é um gênero que vai além do binário do homem e mulher, algumas travestis se consideram mulheres, mas outras não. É bem comum escutar “não sou homem e nem sou mulher, sou travesti”. Vale lem-

brar que diferente do que aconteceu por muito tempo, ser trans ou travesti não precisa fazer cirurgia plástica para se reconhecer como tal (Brasil, 2017).

Há também a expressão Queer, considerado um grande “guarda-chuva”, reunindo todos os gêneros que foge das regras impostas socialmente, ou seja, que todo mundo é hetero, cisgênero, que homem veste calça e a mulher vestido, etc. O Intersexo é outra expressão de gênero que são pessoas que nascem com características entre o sexo masculino e feminino por questões genéticas, biológicas, chamado antigamente de forma errônea de hermafroditas. O Assexual são pessoas que não sentem desejo sexual por ninguém, mas não quer dizer que são pessoas que ficarão sozinhas necessariamente (Brasil, 2017).

Os Pansexuais, por sua vez, são pessoas que sentem atração sexual por outras sem focar no sexo ou mesmo no gênero, se interessa unicamente por pessoas. Há também as pessoas não-binárias, pessoas que não são o tempo todo homem ou mulher, não se reconhece o tempo todo dentro do gênero feminino ou masculino. Além de todas essas expressões de gênero e sexualidade descritas, existem muitas outras orientações e identidades, por isso a expressão LGBTQIAPN+, a adição do + é a ideia de novas possibilidades de ser e existir (Cavalcante, 2023).

Importa aqui considerar que nem a identidade de gênero ou a identidade sexual, são construídas ou acabadas num determinado momento, seja no nascimento, adolescência ou maturidade, são processos instáveis, passíveis de transformações. Fica claro, portanto, que as concepções sobre gênero e sexualidade são construídas socialmente e com a experiência individual, formando sua identidade sexual a partir da identificação com figuras do mesmo sexo, sexo oposto ou ambos os sexos (Guimarães et al, 2022).

Posso, por exemplo, pensar na existência de pessoas que pela dimensão sexual são homens por possuir genitália masculina, mas se reconhecem gays (identidade sexual). O mesmo vale para a identidade de gênero em que posso me ver numa identidade masculina e não ficar necessariamente com mulher ou só com mulher. É preciso quebrar com essa heteronormatividade. É importante também ressaltar que não falamos em “eu assumi ser gay, lésbica, etc). São termos estereotipados, pois, traz uma visão preconceituosa sobre o assunto. Assumir o quê? Hoje, se usa a expressão “eu me reconheço {...}” (Guimarães et al, 2022).

Partindo dessa perspectiva, há construções em que salientam imposições sociais e que são passadas de gerações para gerações, no entanto, o traba-

lho reforça a necessidade de romper com essas práticas de relações de poder, alimentadas pelas culturas patriarcais ao que tange as questões de gênero. É inquestionável a importância de se trabalhar na formação docente as questões envolvendo gênero e sexualidade.

Esse debate vem manifestando cada vez mais sua necessidade em diversos contextos sociais, sobretudo, na esfera da educação brasileira que, corriqueiramente nos deparamos com violação de direitos. No setor educacional, tem sido presenciado, o silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade, sendo em partes justificado pela ausência de práticas educacionais que empoderem essa atividade.

Os documentos normativos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e o Plano Nacional de Educação (PNE) entre outros, perderam qualquer menção aos termos gênero e sexualidade (Barbosa; Araújo, 2020). O documento normativo BNCC, por exemplo, sugere a introdução na matriz curricular do ensino fundamental e médio, os chamados temas transversais, muito embora esta perspectiva não se estabeleceu. O mesmo segue sem orientações no contexto do Ensino Superior (Martins, 2018).

Em relação a BNCC, no que se refere a gênero e sexualidade este documento apresenta de forma tímida e quase inexistente, a importância do tema para a educação. Em relação a palavra “gênero”, citada inúmeras vezes, refere-se apenas a gêneros e produções textuais, em nenhum momento é empregada no sentido aqui discutido. Sobre sexualidade, a palavra é citada apenas 5 vezes no decorrer de 600 páginas e com foco apenas na reprodução humana.

Se então, as questões de gênero e sexualidade não estão no currículo, fica o docente responsável a se sobressair em meio a esta temática, apresentando-se como um retrocesso em relação ao fomento à diversidade cultural, inclusão social e erradicação ao preconceito. A educação por meio da formação de professores, pode contribuir para evitar estigmas, além de amparar os docentes, inclusive os docentes LGBTQIA+.

Estar em permanente formação, coloca o professor em contato com os avanços relacionados a gênero e sexualidade, campos de constantes mudanças por não ser um debate a-histórico, mas com reflexões que acompanham as transformações referente as condições humanas. Reforça assim a importância de investimentos em políticas de formação permanente para docentes (Bortoletto, 2009).

São essas atitudes sociais e governamentais, ou melhor, falta de atitudes que nos coloca no topo do ranking dos países que mais assassina as pessoas LGBTQIA+. O levantamento do grupo gay da Bahia, revelou que em 2022, no Brasil, foram 242 homicídios ou 1 morte a cada 34 horas (Cavalcante, 2023).

Estamos diante de um quadro de avanços e recuos pelos direitos humanos e democracia no país. Entre essas conquistas estão a aprovação pelo Supremo Tribunal Federal (STF) para que transgêneros possam mudar o nome de registro (sem necessidade de cirurgias), melhoria dos espaços acadêmicos como a universidade, postos de trabalho, protagonismo da mulher em diversas ocupações, ampliação da legislação acerca da violência de gênero, entre outros (Monteiro; Soares, 2019).

Entretanto, ainda se observa um aumento significativo de violência contra a comunidade LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexual e não-binária), e as várias abordagens sobre a diversidade sexual e de gênero, mas sem significar, explicitamente que os (as) professores (as) e a escola devem se apropriar em abordá-los, apesar de fazer parte das demandas dos próprios estudantes. A partir daí, inicia uma série de inquietações em virtude da normatização das propostas pedagógicas e curriculares das instituições de ensino.

Essa situação confirma que as questões envolvendo sexualidade e gênero vem sofrendo descaso no contexto educacional e que são temas importantes a serem discutidos como oportunidade para se alcançar a democracia. Ainda de acordo com Monteiro e Soares (2019), os (as) professores (as) sentem dificuldades para abordar os diversos aspectos da sexualidade e, parte dessa dificuldade, acontece pela falta de formação sobre a temática, trazendo como resultado a desinformação e muitas vezes, o reforço de estereótipo e discriminação.

Diversos estudos corroboram com os desafios em se consolidar um contexto educacional que garanta a inserção das questões de gênero e sexualidade na formação inicial do docente nos cursos de licenciatura e bacharelado nas instituições de Ensino Superior. Ao não levar as discussões sobre gênero e sexualidade nas salas de aula, fica evidente que se reitera modelos cisheteronormativos e concepções estereotipadas (Guimarães et al, 2022).

As instituições educacionais devem trazer em seus currículos, conhecimentos que problematizem as abordagens sexistas e discriminatórias sobre gênero e sexualidade. As vivências de violência no ensino superior por exemplo, estão presentes no dia a dia de diversos sujeitos da comunidade LGBTQIA+, devido a

normatização da cisheteronormatividade e a falta de apoio, desconhecimento ou preconceito produzido pelos próprios docentes e equipes pedagógicas das instituições, situação essa que coloca como importante discutir projetos educacionais de formação docente. Para que tal concepção seja possível, a formação de professores inicial e continuada deve incluir reflexões sobre a construção da identidade de gênero.

No ensino superior a discussão sobre a temática deve estar pautada em uma educação democrática e que respeite a diversidade cultural e social, uma vez que o papel da universidade é formar profissionais capacitados a atuarem e contribuir para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Os cursos de licenciatura, especialmente, formam futuros professores para atuarem na educação básica, e devem estar preparados para promover uma educação inclusiva e igualitária, onde todas as culturas e contextos sociais sejam respeitados.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois assim como sugere Godoy (1995), valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo pesquisada. Esse tipo de pesquisa proporciona investigar de forma mais detalhada as concepções docentes sobre formação continuada, as questões de gênero e sexualidade, bem como as práticas educativas. Quanto ao método, optou-se por utilizar a revisão integrativa da literatura e de base qualitativa. Já a análise dos dados se deu a partir de análise de conteúdo de Conteúdo de Bardin (2011). O embasamento teórico está pautado em autores clássicos: Louro (2014); Imbernón (2010); Pimenta (2002).

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

De acordo com Bardin, a Análise de Conteúdo envolve um processo sistemático de leitura, categorização e interpretação do material estudado, permitindo uma compreensão mais profunda dos significados subjacentes presentes nos textos. Na investigação da formação continuada, essa técnica permite a análise das percepções e discursos dos professores sobre as suas experiências de desenvolvimento, além de revelar suas necessidades e expectativas.

## 4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise, baseada na análise de conteúdo sobre a formação continuada, pôde identificar padrões comuns nos relatos dos docentes, como os desafios enfrentados na implementação de novas metodologias, as dificuldades relacionadas à falta de recursos e apoio institucional, ou ainda os impactos positivos que cursos de formação têm na prática pedagógica. Por meio da codificação dos dados, a técnica de Bardin facilitou a identificação de categorias que revelam como os professores experienciam o processo de aprendizado contínuo e quais são os fatores que influenciam seu sucesso ou fracasso.

Além disso, essa técnica auxiliou na investigação do impacto da formação continuada não apenas na vida profissional dos educadores, mas também no ambiente de ensino e na qualidade do aprendizado dos alunos. Ao analisar qualitativamente as narrativas dos docentes, é possível compreender como a formação contínua contribui para a melhoria do ensino e o fortalecimento das práticas pedagógicas (Imbernón, 2010).

Em suma, a Análise de Conteúdo de Bardin oferece uma abordagem detalhada e profunda para estudar o campo da formação continuada, revelando não apenas os aspectos práticos dessa formação, mas também as percepções e vivências dos profissionais da educação. Isso permite uma visão crítica e reflexiva sobre os processos de desenvolvimento contínuo e suas implicações para a prática educacional.

## 4.2 GÊNERO E SEXUALIDADE

Ao aplicar a análise de conteúdo, é possível categorizar os discursos docentes em diferentes eixos que refletem suas percepções, resistências e estratégias pedagógicas em relação às questões de gênero e sexualidade. Por meio da revisão integrativa da literatura, a análise pôde revelar quatro categorias principais de discursos, amparadas numa análise de Louro (2014).

- a. **Discurso Normativo:** Professores que reproduzem as normas tradicionais de gênero e sexualidade, muitas vezes reforçando papéis de gênero estereotipados e limitando discussões sobre diversidade sexual. Esses docentes tendem a evitar ou negligenciar o debate sobre

questões LGBTQIA+, justificando que tais assuntos não são apropriados para o ambiente escolar.

- b. **Discurso de Aceitação Passiva:** Nessa categoria, os professores reconhecem a existência da diversidade de gênero e sexualidade, mas adotam uma postura passiva. Embora não se oponham abertamente à inclusão, também não tomam medidas proativas para criar um ambiente mais inclusivo.
- c. **Discurso Progressista e Inclusivo:** Aqui, os professores assumem uma postura crítica e inclusiva, utilizando a formação continuada como ferramenta para aprender a desconstruir preconceitos e estereótipos. Esses docentes promovem discussões abertas sobre diversidade de gênero e sexualidade e se preocupam em criar uma sala de aula acolhedora para todos os alunos, independentemente de sua identidade ou orientação sexual.
- d. **Discurso de Resistência Ativa:** Há professores que resistem abertamente à inclusão de temas de gênero e sexualidade na educação. Nesse grupo, as justificativas incluem valores religiosos ou culturais, a crença de que essas discussões não devem ocorrer no ambiente escolar, ou o medo de repercussões sociais.

### 4.3 IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A análise de conteúdo também permite avaliar como os diferentes discursos se refletem nas práticas pedagógicas. Professores que se posicionam dentro de um **discurso progressista e inclusivo** são mais propensos a utilizar materiais pedagógicos que retratam a diversidade e a aplicar estratégias de ensino que fomentam o respeito e a empatia entre os alunos (Pimenta, 1996). Já aqueles que se enquadram no **discurso normativo** ou de **resistência ativa** tendem a perpetuar um currículo que invisibiliza as experiências de estudantes LGBTQIA+ e que reforça a normatividade de gênero.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber a significativa lacuna existente nas discussões sobre gênero e sexualidade, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores. Essa ausência impacta direta-

mente a práxis docente, manifestando-se em comportamentos que perpetuam discriminação, estigmatização e uma comunicação ineficaz em relação às diversidades de gênero e sexualidade presentes nas escolas.

É essencial que a formação continuada de educadores contemple essas questões de forma crítica e reflexiva, proporcionando aos docentes ferramentas e conhecimentos que favoreçam uma atuação inclusiva e empática. Apenas por meio de uma abordagem consciente e contínua será possível desconstruir este-reótipos e promover um ambiente educacional verdadeiramente acolhedor para todas as identidades e expressões de gênero. Portanto, torna-se urgente e indispensável a inserção desses temas nas políticas de formação docente, tanto em sua etapa inicial quanto ao longo de toda a carreira, para que a educação possa cumprir seu papel transformador e inclusivo na sociedade contemporânea.

As lacunas são significativas no ensino superior em relação à inclusão de discussões sobre gênero e sexualidade. Essa omissão nas matrizes curriculares, compromete a formação integral dos futuros profissionais, que chegam ao mercado de trabalho despreparados para lidar com a diversidade e as demandas da sociedade contemporânea. As deficiências observadas nas abordagens pedagógicas e na capacitação docente refletem uma carência de iniciativas e ênfase em políticas educacionais robustas que incorporem de forma efetiva essas temáticas na formação inicial e continuada (Pimenta, 2002).

O descompasso entre as leis, os programas e as práticas educacionais evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que acompanhem os avanços sociais e promovam a inclusão de uma educação emancipadora e respeitosa. Para uma formação realmente inclusiva e transformadora, é fundamental que o ensino superior adote estratégias pedagógicas que não apenas abordem, mas promovam uma compreensão crítica sobre gênero e sexualidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisca Maria da Silva. ARAÚJO, Iara Maria de. **Corpo, Gênero e Educação: Pistas para um debate**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 14, pp. 116-126. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto,, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011

BORTOLETTO, Marcia Lima. **Formação continuada para docentes no ensino superior: Análise de um programa**. PUC-CAMPINAS, 2009. Disponível em: [https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15372/cchsa\\_ppgedu\\_me\\_Marcia\\_LB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15372/cchsa_ppgedu_me_Marcia_LB.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 11 jan. 2024.

Brasil, Ana Paula. **Gênero e sexualidade na escola: da educação legal à educação real**. 2017. Disponível em: [https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/365/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_G%c3%aanero\\_Sexualidade\\_Escola.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/365/DISSERTA%c3%87%c3%83O_G%c3%aanero_Sexualidade_Escola.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 15 set de 2024.

CAVALCANTE, Ana Mary. Brasil segue como país com maior número de pessoas LGBT+ assassinadas. **Radioagência**. Réporter da Rádio Universitária FM-Fortaleza, 2023.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/brasil-segue-como-pais-com-maior-numeroo-de-pessoas-lgbt-assassinadas>. Acesso em: 12 maio de 2024.

COSTA, Elis Regina da; OLIVEIRA, Kênia Eliane. A Sexualidade Segundo a Teoria Psicanalítica Freudiana e o Papel dos Pais Neste Processo. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí- UFG**. n. 11, v. 2, 2011.

BOTTON, Andressa; STREY, Marlene Neves. **Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero**. Inc. Soc., Brasília, DF, v.11 n.2, p.54-66, jan./jun. 2018. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/6f04/f8e6ed91f39bc2247e08ff1d20613f1e0da8.pdf?\\_ga=2.200095341.29760825.1581531877-1727107193.1581531877](https://pdfs.semanticscholar.org/6f04/f8e6ed91f39bc2247e08ff1d20613f1e0da8.pdf?_ga=2.200095341.29760825.1581531877-1727107193.1581531877). Acesso em: 02 de Agost. 2024.

BUTLER, JUDITH. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB-** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente de formadores: educar pela Pesquisa.** In : MENEZES, Luis Carlos de (org.). Professores: formação e profissão. Campinas SP: Autores Associados; NUPES, 1996

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades.** Revista Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 17 jan. de 2024

GUIMARÃES, EDUARDO BARBOSA DE MENEZES et al. PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO EM ANÁLISE: GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE. **Educação em Revista.** Belo Horizonte|v.39|e41675|2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4MSKk9KvhFjccY4XxDpw6bK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio de 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Por Alegre: Artmed, 2010.

LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Lorio. Formação Pedagógica Institucionalizada para o docente na Educação Superior: Tempo de contradições. **Poiésis, Tubarão.** V.9, p. 418-437, Jul/Dez 2015. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/poieses/index>. Acesso em: 03 de Agost. 2024.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001183634>. Acesso em: 19 abr. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

MARTINS, Aline Madalena. **A Formação continuada de professores/as sobre gênero e sexualidade: Contribuições para uma nova prática pedagógica.** RUNA- Repositório Universitário da Ânima (RUNA). 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3485>. Acesso em: 27. Agost.2024.

NUNES, Cely do Socorro Costa. Os sentidos da Formação Contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil.

**Universidade Estadual de Campinas**, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589471>. Acesso em: 02 mai. de 2024.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos**- Eletrônica, vol. 13-n.2-p.102-111/maio-agost 2013.

PIMENTA, Selma Garrido **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 1. n. 1, p. 72-89, jul./dez. 1996.

RAMIREZ, V. L. **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp.

Resolução CNE/CP 1/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106

Resolução CNE/CP 1/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de janeiro de 2015- Seção 1-p. 11-12

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. In.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. (Org) **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.075

# LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO UFSC: APRENDIZADOS DA ITINERÂNCIA E DA ALTERNÂNCIA

Beatriz Bittencourt Collere Hanff<sup>1</sup>

Thaise Costa Guzzatti<sup>2</sup>

Rafael da Silva Cezar<sup>3</sup>

## RESUMO

O trabalho busca refletir sobre os quinze anos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina, sobretudo sobre aspectos positivos e gargalos de dois diferenciais: a alternância e itinerância. O curso, apesar de estar sediado na Capital, Florianópolis, passou a atuar de forma itinerante, formando turmas em diferentes territórios de Santa Catarina, sempre de forma presencial. Além disso, adotou a pedagogia da alternância, a qual acontece através de “momentos” pedagógicos que interagem – chamados de “Tempo Universidade” e “Tempo Comunidade”, os quais visam envolver o estudante num processo educativo uno, que articula a experiência acadêmica propriamente dita, com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde vive. Para realização da pesquisa, que teve caráter eminentemente qualitativo, realizou-se uma revisão bibliográfica, consultando artigos, capítulos de livros e trabalhos de conclusão de alunos que passaram pela licenciatura, além da realização de entrevistas com professores e egressos. Conclui-se que estes aspectos tornaram o curso mais democrático e acessível. Possibilitaram que muitos jovens e adultos que não teriam condições de acessar um curso superior pudessem se formar, muitos deles conciliando a educação com suas atividades agrícolas. A alternância permitiu a criação de vínculos mais

1 Doutora pelo Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, bcollere@gmail.com;

2 Doutora pelo Curso de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, thaise.guzzatti@ufsc.br;

3 Mestre em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina e Licenciando em Educação do Campo e bolsista do Pet Educampo - UFSC, rafscwarz@gmail.com;

profundos dos educandos com suas comunidades e, principalmente, que refletissem sobre a realidade de forma mais crítica e propositiva. A Universidade, por outro lado, se engrandeceu com cada turma e cada realidade vivenciada. No campo das dificuldades, os custos e a disponibilidade dos educadores no deslocamento foram (e são!) fatores limitantes.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Itinerância e pedagogia da alternância.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de refletir, problematizar e avaliar as diferentes estratégias que o curso de licenciatura em Educação do Campo, na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina vem lançando mão para aproximar os trabalhadores rurais do ensino superior.

A primeira se refere a interiorização de turmas, chamadas Itinerantes ou “Mambembê”. No curso, desde 2009, convive-se com a diversidade de territórios e sujeitos que buscam acessar a licenciatura em Educação do Campo. A interiorização das turmas a partir do ano de 2011, foi a forma encontrada de levar, diretamente aos sujeitos que dele necessitam, e que, pela centralidade litorânea e urbana do seu campus universitário, acompanha o esforço, nem sempre efetivo dos estudantes provenientes de áreas rurais, ribeirinhas, assentamentos, acampamentos, quilombos e aldeias indígenas, em permanecer.

Segundo, os diferentes modos que o curso vem encontrando de organização em alternância - momentos pedagógicos que interagem, chamados de Tempo Universidade e Tempo Comunidade, os quais visam envolver o estudante num processo educativo integrado, que articula a experiência escolar com o trabalho e a vida na comunidade.

A pesquisa desenvolvida tem caráter eminentemente qualitativo. Para isso, foi realizada revisão bibliográfica em artigos, capítulos de livros e trabalhos de conclusão de curso de estudantes que passaram pela licenciatura. Também, utilizou-se de entrevistas com professores, estudantes e egressos, de cada uma das turmas, compiladas do registro dos 10 anos do curso.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo foi pensado e implantado pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em 2007, como resultado de uma política pública de equidade. A gênese dos cursos de formação docente se encontra nas ações desenvolvidas pelos diferentes movimentos sociais que lutam pelo direito dos sujeitos do campo (agricultores familiares rurais, ribeirinhos, acampados e assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, ...), pela conquista de uma política pública de acesso à educação, e por uma escola vinculada a luta de classes nos territórios onde estão esses sujeitos. A implantação nacional se deu em quatro instituições, por meio de projeto piloto, nas universidades de Minas Gerais, Brasília, Bahia e Sergipe.

Em 2008, por meio de Edital específico, outras 22 instituições ampliaram a oferta no território nacional. Como requisito à implantação estava a formação em pelo menos, duas áreas de conhecimento ( i - Linguagens e códigos; ii – Ciências Humanas e Sociais; iii – Ciências da natureza e Matemática; iv – Ciências Agrárias); a alternância como princípio básico, e articulação entre o conhecimento científico e os saberes populares, em cursos presenciais (Brasil, MEC, 2008). Na UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, o curso teve início em 2009, aprovado institucionalmente como curso regular (segundo curso aprovado nacionalmente) e também selecionado no Edital referido anteriormente.

No projeto aprovado em 2009 optou-se por uma ênfase que integrava as áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias. Essa escolha foi pautada no escasso número de professores que possuíam formação em Física, Química, Biologia e Matemática, no estado de Santa Catarina, e que atuavam em territórios considerados rurais. Também, porque o Centro de Ciências da Educação, na UFSC, era referência nacional na formação de professores na área de Ciências da Natureza, com acúmulo nos estudos e pesquisas relacionados à concepção freiriana para o ensino de Ciências. (Munarim, et al., 2021)

O curso teve seu início em agosto de 2009. A primeira turma foi composta, parte por professores de escolas sem formação específica, atuantes nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e sindicatos rurais, agricultores e residentes em áreas rurais, quilombolas, e parte por estudantes sem nenhuma identidade com o curso. A segunda turma acabou tendo a mesma composição da 1ª turma. Parte dos estudantes deslocavam-se durante o período das aulas para Florianópolis.

Sem dúvida a demanda pelo curso se apresentava significativa, no entanto, os deslocamentos, a distância do campus universitário dos territórios rurais, e a não liberação de estudantes que já atuavam como professores, foram algumas das razões para a desistência de parte dos estudantes.

## **DA BUSCA DE ALTERNATIVAS PARA A PERMANÊNCIA À CONSOLIDAÇÃO PEDAGÓGICA**

Após longo debate no coletivo de docentes do curso, a busca de alternativas à permanência dos estudantes resultou na implantação de turmas itinerantes, carinhosamente chamadas de “mambembe”, e ofertadas, a cada ano, em muni-

cípio catarinense, escolhido por uma comissão de docentes após levantamento de informações sobre territórios potenciais. Além do Tempo Comunidade, o Tempo Universidade também passou a ser oferecido no município escolhido, melhorando de forma significativa o acesso e a permanência no curso.

Sem dúvida, essa estratégia demandou um esforço a mais dos professores já que precisariam deslocar-se para os territórios, não somente para acompanhar o Tempo Comunidade, mas também para ministrar aulas no território escolhido. Passou-se a estabelecer parcerias com prefeituras, sindicatos, instituições de ensino, movimentos sociais organizados, associação de agricultores e instituições religiosas. Em cada um desses territórios os Tempos Universidade foram definidos mediante interlocução no território para atender a disponibilidade dos possíveis estudantes. A estratégia que, inicialmente, foi usada para dar solução à dificuldade de permanência dos estudantes ainda é o procedimento adotado para definição de cada nova turma no curso.

A terceira turma, primeira itinerante, foi implantada no Planalto Norte Catarinense, com aulas no município de Canoinhas. Aceitaram o desafio os docentes do curso e cinquenta estudantes oriundos de Canoinhas e de outros onze municípios do entorno. Para isso, estabeleceu-se parceria com a Igreja Católica que possuía um prédio com alojamento, refeitório e um auditório. As aulas passaram a ser ministradas no IFSC – Instituto Federal Catarinense, recém iniciado no município, como parte da política de interiorização dos Institutos Federais. As parcerias costuradas mostraram o acerto na escolha pela interiorização de turmas, na proximidade com o território, a possibilidade da alternância quinzenal, e disponibilidade de alojamento, alimentação e espaço para estudo. Semestralmente um professor ou professora do curso assumiu o compromisso de coordenar a turma e permanecer durante a semana no território para organização e articulação das atividades enquanto espaço de extensão da UFSC (Britto; Borges, 2021).

A chegada de mais professores à UFSC, o uso metodológico da alternância e a necessidade de praticar o descrito teoricamente no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso – formação por área de conhecimento, articulação dos conhecimentos acumulados cientificamente e os saberes populares, e a proposta de um trabalho coletivo, - se constituiu na sua consolidação pedagógica. Foi um período produtivo de discussões sobre a proposta pedagógica do curso, no mesmo momento em que se experimentam as aulas e o Tempo Comunidade.

Para Britto e Borges,

(...) o planejamento coletivo era uma prática necessária no cotidiano educativo do curso. Desse modo, a atuação na turma de Canoinhas nas disciplinas compartilhadas demandou do grupo de professor@s encontros sistemáticos de planejamento de estudos, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas, algo que foi favorecido pelo deslocamento para o TU e a permanência em Canoinhas hospedados no mesmo local. Tais condições foram marcadores importantes nessa turma – tanto aos estudantes (...) quanto aos docentes -, compreendendo que a prática educativa coletiva é um modo de transpor a organização disciplinar do conhecimento para uma forma interdisciplinar (...) ao mesmo tempo em que qualificaram o Projeto Político Pedagógico do curso (...). (Britto; Borges, 2021, p. 83).

O relato da experiência do professor Borges (2021) junto a turma de Canoinhas demonstra o impacto que a proximidade com o território e com o trabalho coletivo tiveram na identificação dos docentes com o curso. Afirma ele que “embora já tivesse experiência com assentamentos rurais no Rio Grande do Sul, trabalhar diretamente com a formação de professores na licenciatura em Educação do Campo era um desafio inimaginável” (Borges, 2021, p. 84-86), pelas reflexões coletivas que levaram a construção de um trabalho interdisciplinar, a vivência entre realidades sociais e ambientais tão distintas, a construção de uma formação por área do conhecimento e a aproximação das escolas onde eram realizadas as vivências e os estágios buscando a superação do caráter disciplinar.

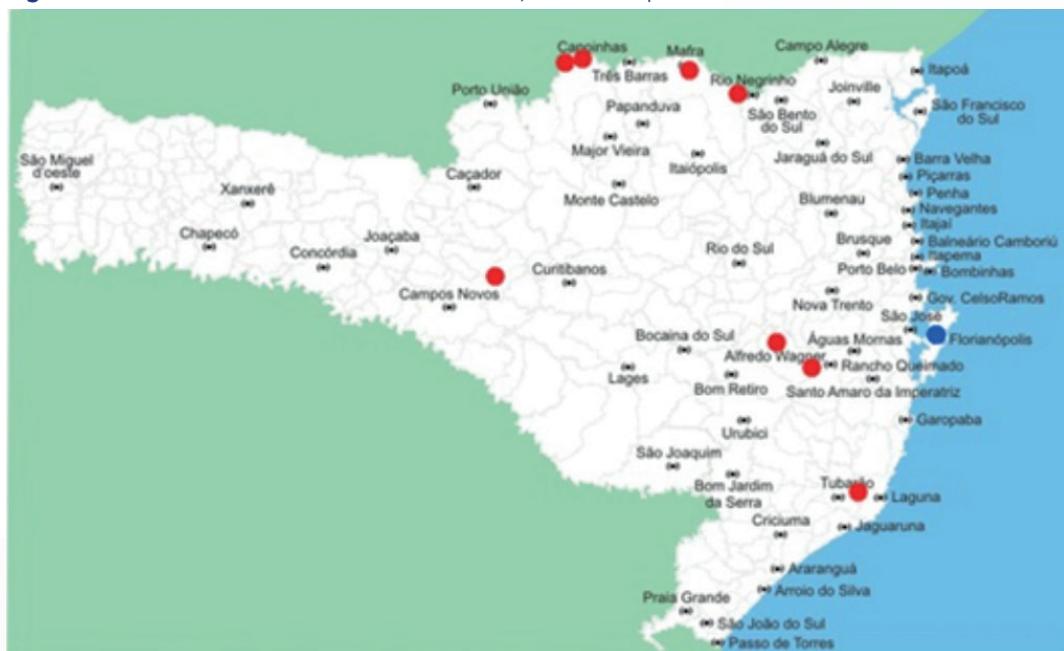
Segundo a Professora Neli Britto, “a potencialidade da iniciativa dessa primeira turma “Mambembe” foi explicitada pela permanência (...) de 31 estudantes, evidenciando uma evasão de 30% (...) em comparação a evasão de 70% nas turmas (...) em Florianópolis”. (Britto; Borges, 2021, p. 89). Para a estudante Visniévski (2021, p.180) “Essa turma teve como diferencial e pioneirismo a proposta de interiorização/regionalização, com o intuito de aproximação da proposta do curso com a realidade vivenciada (...) com o campo”.

Em 2013, o descontentamento com as viagens por parte de alguns professores que mantinham ligações com a reitoria recém-eleita, impediram a continuidade de abertura de turmas itinerantes por um período de dois anos. Pensada no mesmo formato das 1ª e 2ª turmas - Tempos Universidade em Florianópolis e Tempos Comunidade nos municípios do território do Vale do Contestado, teve início em 2014 a “Turma Contestado”, com sujeitos provin- dos dos municípios de Caçador, Campos Novos, Correia Pinto, Curitibaanos,

Fraiburgo, São José do Cerrito, Videira, Lebon Régis, Salto Veloso, Frei Rogério e Timbó Grande. Compuseram a turma 32 estudantes, na sua maioria originários dos onze municípios do Vale do Contestado. Entretanto, em menos de um ano a turma estava restrita a apenas 6 estudantes. Sem dúvida, os fatores que levaram a estratégia de interiorização do curso foram os mesmos que impediram a permanência dos estudantes, agravados pela falta de alojamento em Florianópolis e recursos. Após o período de dois anos, o processo de interiorização de turmas foi retomado.

Até este momento, 2024, já foram implantadas quinze turmas no curso, sendo oito interiorizadas. Cada uma dessas turmas possui particularidades que as diferenciam, como características específicas que compõem cada território e os sujeitos que aderiram ao curso. São essas especificidades que determinam a organização da alternância, tanto do Tempo Universidade, quanto do Tempo Comunidade. A estratégia de interiorização se expandiu para os municípios de Santa Rosa de Lima (2012), Rio Negrinho e Mafra (2016), Alfredo Wagner (2017), Fraiburgo (2019), Canoinhas (2021 e 2022) e Imaruí (2024) (Figura 1).

**Figura 1** – Turmas Itinerantes do Curso de Educação do Campo em Santa Catarina



Fonte: Elaboração própria, 2024.

## A ORGANIZAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE.

Segundo Nascimento (2005), a Pedagogia da Alternância surge na Europa, durante o período da primeira Guerra Mundial, com o processo de crescente industrialização e migração do campo para os espaços urbanos, gerando crise, principalmente nas pequenas propriedades rurais. Especificamente na França, um grupo de agricultores, movido pelo crescente desinteresse dos filhos pela escolarização, fundaram as Casas Famílias Rurais (*Maisons Familiales Rurales*), com estrutura mais flexível e alternando períodos de uma escolaridade humana e técnica, mais próxima da realidade do campo, e períodos das tarefas na propriedade.

Na Itália, ocorre um movimento similar das Casas Familiares e ele irá inspirar o surgimento da primeira experiência brasileira na década de 1960, no estado do Espírito Santo. Segundo Zamberlan (2023, p. 30) “As escolas-família, no Espírito Santo, desde o começo possuíam aspectos pedagógicos oriundos das CFR francesas, e estrutura político administrativo, em parte ‘herdada’ do Movimento das Escolas-Famílias Rurais” - *SFR-Scuole Famiglie Rurali*. Na Educação do Campo, a alternância foi sendo incorporada das Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância para as atividades educativas desenvolvidas nos movimentos sociais, no programa Saberes da Terra e na proposta inicial para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A pedagogia da alternância foi sendo adaptada na Educação do Campo e mais do que uma estratégia metodológica, foi se constituindo em desafio reflexivo, articulado entre os Tempos Universidade e Comunidade - um dos princípios basilares na formação do sujeito, que irá ao longo do percurso se construindo em um educador. É uma estratégia para o desenvolvimento de uma formação integrada entre os saberes populares e os conhecimentos científicos, em realidades sócio históricas aparentemente contraditórias, entre campo e urbano.

No Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo é possível observar a definição e a importância da pedagogia da alternância. Segundo o documento,

(...) a Pedagogia da Alternância fortalece a relação teórico-prática, organizando o tempo da aprendizagem em dois diferentes espaços/tempos: o tempo escola/universidade e o Tempo Comunidade. Em outras palavras, articula os tempos de

ensino-aprendizagem no contexto universitário com o tempo de inserção nos processos formativos do trabalho e da experiência, nos contextos territoriais em que os estudantes habitam/atuam. Trata-se, de fato, de uma perspectiva de práxis na formação de professores. Na Pedagogia da Alternância, a organização dos tempos educativos do Curso se dá em “momentos” pedagógicos (...) para envolver o educando num processo educativo uno, que articula a experiência acadêmica (universitária) propriamente dita, com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade onde vivem os sujeitos do campo. Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC) estão imbricados, já que são formas metodológicas de interlocução sobre os mesmos temas. (UFSC, 2022, p. 32)

A Pedagogia da Alternância possibilita a “permanência da classe trabalhadora na universidade, na medida em que busca conciliar trabalho e estudo, respeitando o tempo de trabalho dos agricultores, camponeses, indígenas e quilombolas” (UFSC, 2022, p. 32), se colocando na contramão do que habitualmente se observa nas escolas de educação básica e em outros cursos de ensino superior – horários pré-determinados que desconsideram a realidade sócio econômica dos estudantes. A reorganização dos espaços pedagógicos permite ao trabalhador-estudante o acesso e permanência.

Uma das maiores contribuições da alternância, está na articulação que vai se construindo,

(...) a cada semestre letivo e ao longo de todos os quatro anos do currículo, combinada com a “territorialização” ou formato “mam-bembe”, têm sido o diferencial da EduCampo-UFSC no âmbito das Licenciaturas, inclusive daquelas em Educação do Campo. O que se constata é que essas opções resultaram em um expressivo reconhecimento pelas redes de ensino, que consideram sua pertinência, a mobilização que realiza e a integração que promove com o território e com as escolas. (Hanff, 2021, p. 290).

Por outro lado, permite maior ligação do estudante com a realidade social e institucional do campo. A alternância, neste sentido,

possibilita que ele parta das experiências de formação na comunidade, no trabalho, no município ou no território em que vive/atua e na escola onde realizará os Tempos Comunidades, suas Vivências e Estágios. Esse formato exige a construção de projetos que viabilizem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da estruturação de um currículo que articule

teoria e prática na alternância e que relaciona trabalho e educação com conhecimento escolar - A prática efetiva e contínua em Alternância no curso de Educação Superior. (UFSC. 2022, p.291)

As diferentes combinações, além de auxiliar na permanência dos estudantes, lhes possibilita um “re-olhar” a respeito do território onde nasceu, trabalha e estabelece relações, e que afirma conhecer. Aos poucos as “lentes” ofertadas para a leitura possibilitam desvelar uma realidade oculta e subjetiva sobre esses espaços sócio-econômicos-educativos, e a estabelecer reflexões e conexões entre o real, o pensado e o cotidiano de cada um.

No primeiro ano, a ênfase do Tempo Comunidade, compreendido pelas disciplinas de Vivências Compartilhadas, é o município/localidade e o produto esperado é um diagnóstico do mesmo. No segundo ano, o foco de observação é a escola. No terceiro e quarto anos, o TC prioriza a experiência docente, que busca os aspectos da realidade da comunidade e que servem como mote para preparação das aulas e exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na área de CNM. As disciplinas que compõem o Tempo Comunidade foram pensadas de forma integrada e constituem o processo de leitura da realidade do campo, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. (UFSC, 2022, p.48-49).

Para Gimonet (2004, p.7)

(O plano de Estudo) é o meio e a oportunidade de observações, de pesquisas, de discussões e de reflexões com os atores do meio, mas também de expressão oral, escrita, gráfica. Ele é o instrumento essencial para captar a cultura na qual vive o jovem, pegar-lhe os componentes, as riquezas, os limites para interpelar as práticas existentes, até mesmo as rotinas, o que em seguida, pode iniciar às vezes, graças às tomadas de consciência, mudanças e desenvolvimento. Não se trata de um mero instrumento de pesquisa monográfica, mas de um instrumento chave de aplicação, de poder e de cultura se conseguirmos dar-lhe as dimensões que requer.

A cada semestre, nos dois primeiros anos do curso, os planos de estudo orientam o desenvolvimento das pesquisas no Tempo Comunidade. Esses planos envolvem a caracterização sócio-econômica-educacional dos territórios, dos sujeitos; e as problemáticas e desafios existentes nos municípios. Também, são realizados encontros de socialização das informações coletadas, que se caracterizam em “colocações em comum” que promovem a reflexão sobre as

informações coletadas. Elas ocorrem, sistematicamente, nos dois primeiros anos do curso. Com base nessas reflexões é que se organizam as próximas etapas do Tempo Comunidade.

Ela permite introduzir a troca e a confrontação no seio de um grupo de pares com todos os efeitos que isto subentende. Ela dá poder a cada um e ao grupo. Ela é uma oportunidade de efetiva cooperação. Ela é, por excelência, uma atividade de socialização. Constitui assim, do ponto de vista da gestão pedagógica, a atividade dobradiça entre os campos de vida e dos saberes diferentes. (Gimonet, 2004, p.7).

A organização em alternância prescinde do conhecimento do território de origem dos estudantes, das suas relações com trabalho, com movimentos sociais e organizações da sociedade civil, além do grau de inserção social e política destes em suas comunidades. No curso da UFSC a alternância foi, e ainda está sendo compreendida e construída a cada turma, a cada território, nas relações estabelecidas entre os conhecimentos acumulados historicamente e os saberes populares; e possui uma variada organização já que a composição das turmas no curso também se dá de formas muito diversas. É possível observar, no quadro a seguir, como foram organizadas as alternâncias de cada turma em termos de tempo e espaço.

**Quadro 1** - Descrição do território das turmas, dos estudantes e do tempo da alternância

Ano	Local da Turma	Alternância – Tempo Universidade	Alternância – Tempo Comunidade	Perfil dos Estudantes
2009 (agosto)	Florianópolis	30 dias consecutivos no campus universitário	30 dias consecutivos em municípios rurais	Professores; participantes de movimentos sociais, organizações da sociedade civil e sindicatos rurais; agricultores e residentes em áreas rurais, quilombolas. 50% urbanos
2010 (agosto)	Florianópolis	30 dias consecutivos no campus universitário	30 dias consecutivos nos municípios rurais	50% agricultores familiares, quilombolas, de movimentos sociais. 50% urbanos
2011 (agosto)	Canoinhas	15 dias no município de Canoinhas - IFSC	15 dias consecutivos nos municípios de origem dos estudantes no território.	Jovens agricultores familiares

Ano	Local da Turma	Alternância – Tempo Universidade	Alternância – Tempo Comunidade	Perfil dos Estudantes
2012 (agosto)	Santa Rosa de Lima	15 dias no município de Canoinhas - IFSC	15 dias nos municípios de origem dos estudantes no território.	Jovens agricultores familiares
2014 (janeiro)	Florianópolis Contestado	30 dias consecutivos no campus universitário	30 dias consecutivos nos municípios rurais	Estudantes e filhos de produtores rurais
2015	- Florianópolis Litoral I	15 dias consecutivos no campus universitário	15 dias consecutivos nos municípios da Grande Florianópolis	Estudantes e filhos de produtores rurais
2016	Rio Negrinho e Mafra	Sextas e sábados alternados e períodos concentrados (janeiro e julho) no campus universitário	Turno diurno nos municípios de origem dos estudantes	Professores e trabalhadores do comércio e indústria
2017	Alfredo Wagner	Noturno, de segunda à sexta-feira	Turno diurno nos municípios de origem dos estudantes	Jovens agricultores familiares agroecológicos, professores, funcionários públicos e trabalhadores do comércio
2018	Florianópolis Griô	Noturno de segunda a quinta-feira.	Sextas-feiras	Estudantes e trabalhadores urbanos
2019	Fraiburgo	Inicialmente 15 dias consecutivos no assentamento em Fraiburgo. Após pandemia 30 dias consecutivos no campus universitário	Inicialmente 15 dias consecutivos no assentamento em Fraiburgo. Após pandemia 30 dias consecutivos no assentamento.	Filhos de assentados e acampados
2020	Florianópolis Girassol-	Inicialmente 15 dias consecutivos no campus universitário. Turma pandemia	Inicialmente 15 dias consecutivos em espaços rural-urbano em Florianópolis	Estudantes, indígenas e trabalhadores urbanos
2021	Canoinhas	Sextas e sábados alternados e períodos concentrados (janeiro e julho) no campus universitário	Turno diurno nos municípios de origem dos estudantes	Estudantes, professores, funcionários públicos e trabalhadores do comércio

Ano	Local da Turma	Alternância – Tempo Universidade	Alternância – Tempo Comunidade	Perfil dos Estudantes
2022	Canoinhas	Sextas e sábados alternados e períodos concentrados (janeiro e julho) no campus universitário	Turno diurno nos municípios de origem dos estudantes	Estudantes, professores, funcionários públicos e trabalhadores do comércio
2023	- Florianópolis Arandu Garapuvu	Turma matutina de segunda a sábado	Dois dias consecutivos a cada 15 dias, incluídos no turno matutino (quinta e sexta)	Quilombolas, indígenas, estudantes e trabalhadores urbanos
2024	Imaruí	Noturno, segunda à sexta-feira.	Diurno	

- ( ) TU em Florianópolis, e TC nos territórios rurais;
- ( ) Turmas itinerantes: TU e TC nos territórios rurais
- ( ) TU e TC em Florianópolis.

**Fonte:** Elaboração própria, 2024.

Sistematizar e observar as diferentes formas de organização temporal e pedagógica em alternância, permitiu estabelecer três categorias/grupos, identificados no quadro anterior por cores, e refletir, o quanto, apesar dos esforços do coletivo docente e discente, houve aproximação ou distanciamento do que, teórica e cotidianamente, projeta-se sobre o desenvolvimento dos processos em alternância. A seguir descreveremos aspectos analisados nas três categorias.

## 1 TURMAS COM TEMPO UNIVERSIDADE NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO EM FLORIANÓPOLIS, E TEMPO COMUNIDADE NOS TERRITÓRIOS RURAIS

Compreende o conjunto de quatro turmas nos períodos 2009 - 2010, e 2014 - 2015. Essas turmas guardavam especificidade de composição com sujeitos oriundos de territórios rurais. Para isso, a divulgação de acesso ao curso foi feita, prioritariamente, em municípios com características socioeconômicas do campo. Jovens que exerciam atividades nas pequenas propriedades da agricultura familiar, assentados, acampados, quilombolas e interessados que residiam em territórios essencialmente rurais.

A primeira turma (2009) possuía parte de sujeitos oriundos do campo e parte urbanos. Compunham essa turma produtores familiares rurais, professores de assentamentos e acampamentos, quilombolas, atuantes de ONGs, e interessados sem nenhum vínculo com o campo e que também desconheciam a especificidade do curso.

Inicialmente a alternância estava definida com três períodos a cada semestre, a saber: TU – TC – TU, cada um deles com 45 dias. No entanto, logo percebeu-se que nem os estudantes- trabalhadores que tinham atividades nas propriedades familiares rurais e nem os professores que atuavam em escolas do campo conseguiam permanecer tanto tempo afastados de seus municípios. Assim o tempo de alternância foi reduzido para 30 dias.

A definição dos locais onde seriam desenvolvidos os Tempos Comunidade se deu pela caracterização territorial (ser do campo), pela facilidade de acesso dos estudantes, e a existência nos locais de organizações dos movimentos sociais, sindicais e de bairros. Portanto, os grupos foram organizados de modo que aqueles estudantes que não possuíam nenhuma familiaridade ou experiência no campo eram acolhidos no grupo e seguiam os residentes de áreas rurais.

Mesmo aqueles estudantes que tinham um território de referência podiam optar por integrar outros grupos. A estudante Leila relata que a sua primeira experiência de vivência se deu em um assentamento da Reforma Agrária, junto com outros estudantes assentados e destaca que, “pude conhecer mais sobre quem são esses sujeitos do campo e o que move a luta pelo direito à terra, à saúde e à educação”. (Sagae; Paiter, 2021, p. 68). Para ela, a experiência foi uma etapa importante de transição que antecedeu a vivência no seu próprio município.

Depois se seguiu o TC no meu município de origem. (...) foi o momento de olhar para o lugar onde sempre morei e perceber as problemáticas que permeavam a nossa vida enquanto sujeitos. Ampliar a compreensão nem sempre é fácil, pois, depois de perceber o que nos cerca, é difícil não querer de alguma forma contribuir para a mudança. (Sagae; Paiter, 2021, p. 68).

A segunda turma (2010) trouxe para a universidade uma grande diversidade de sujeitos de territórios espalhados em todo o estado de Santa Catarina. Mais de dez municípios estavam representados por seus estudantes. A outra parte da turma era composta daqueles que minimamente tinham alguma informação sobre o curso, mas também por aqueles que não tinham ideia do curso

que haviam optado e apenas viam no acesso, a oportunidade de entrar num curso de ensino superior, em uma “universidade federal”. Assim, não bastava coletar informações para organização do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade, era preciso “convencer” alguns estudantes sobre a importância de formar docentes, e a necessidade de realizar o TC em áreas/escolas no campo. De cinquenta estudantes, cerca de vinte concluíram, todos originários de espaços rurais.

Os espaços das aulas e do Tempo Comunidade foram estruturados alternando TU – TC – TU , com duração de 30 dias. Da mesma forma que a 1ª turma, os grupos foram organizados para atuação em áreas quilombolas, espaços ribeirinhos, propriedades da agricultura familiar, com planos de trabalho relacionados a políticas socioeconômicas, ambientais e educacionais.

A turma Contestado (2014), como já exposto anteriormente, foi estruturada nos mesmos moldes das 1ª e 2ª turmas. Embora tenha arregimentado um grande número de estudantes, não conseguiu garantir suas permanências. Após um ano, somente cinco estudantes dos municípios de Curitibaanos, Timbó Grande, Fraiburgo e Frei Rogério, e um estudante de Florianópolis continuavam no curso.

Embora poucos tenham permanecido, por meio da auto-organização, construíram um grupo coeso que aderiu às organizações e movimentos sociais ligados às lutas do campo. Se constituía em um Tempo Comunidade vivido em paralelo.

A turma de 2015, Litoral I, incorporou esse nome porque representava o foco na divulgação das vagas entre municípios litorâneos do Estado de Santa Catarina. No entanto, apenas dois municípios com essas características enviaram estudantes. Os demais estavam divididos entre estudantes originários do território da grande

Florianópolis: Anitápolis, São João Batista, Rancho Queimado, Águas Mornas, Palhoça, Ibirama; dois estudantes de outros estados, e outros de Florianópolis.

A temporalidade quinzenal do Tempo Universidade, intercalada pelo Tempo Comunidade, era possível pela curta distância entre Florianópolis e os demais municípios. Caracterizavam-se por espaços rural-urbanos com inúmeras contradições e que renderam reflexões importantes para o planejamento das atividades nos dois primeiros anos, e nos dois últimos com os estágios.

## **2 TURMAS ITINERANTES, COM TEMPO UNIVERSIDADE E TEMPO COMUNIDADE NOS TERRITÓRIOS RURAIS, E PERÍODOS CONCENTRADOS NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO EM FLORIANÓPOLIS.**

Como já afirmado anteriormente, a dificuldade de permanência dos estudantes, do campo ou urbanos, levou a uma estratégia de criação de turmas interiorizadas. Essas turmas agregam alguns fatores que possibilitam uma melhor fluência entre o Tempo-Universidade e o Tempo- Comunidade, quais sejam: proximidade com a realidade do campo, maior unidade e identidade com as problemáticas locais que facilita a construção de projetos coletivos.

A terceira turma do curso, foi a primeira turma itinerante implantada no município de Canoinhas, situado no Planalto Norte Catarinense, e possuía um perfil mais próximo do desejável. Foi composta por estudantes oriundos de onze municípios situados no entorno do município de Canoinhas, que distavam de 2 a 100 km, muito diferente do corrido com as 1ª e 2ª turmas, cuja distância entre os municípios de origem dos estudantes e o local do Tempo Universidade (Florianópolis) varia de 30 a 400 km. Essa proximidade facilitou os deslocamentos dos estudantes e também dos professores que necessitavam realizar o acompanhamento. A organização em alternância se deu em blocos de Tempo Universidade e Tempo Comunidade quinzenais. A cada semestre haviam cinco Tempos Universidade e quatro Tempos Comunidade.

As turmas quando organizadas nos territórios permitem maior coesão do perfil dos estudantes e maior facilidade em definir os períodos e o formato em alternância. Já, nas turmas situadas no campus universitário, em Florianópolis, há uma pré-suposição do perfil dos sujeitos e o arranjo vai se fazendo durante o andamento do curso. Sem dúvida, essa é uma das maiores dificuldades encontradas por mais que o processo seletivo para entrada no curso seja específico, não há como ter controle de como se dará a composição dessas turmas.

É preciso destacar que, no curso, desde as primeiras turmas, os docentes não só ministravam as aulas, mas também acompanhavam o Tempo Comunidade em todos os territórios. Para eles, esse acompanhamento revelou-se um processo formativo, de imersão na realidade do campo e permitiu significativo avanço na compreensão do curso, das realidades dos seus sujeitos, e da reorganização do próprio projeto pedagógico.

Para a professora Neli, o desenho curricular em alternância em Canoinhas e municípios próximos propiciou a ampliação das discussões sobre a área de Ciências da Natureza e Matemática e a

criação de espaços de interlocução coletiva aos docentes atuantes no curso, no sentido de favorecer aos professor@s a atualização, planejamento e estudos para conhecer o contexto do campo e dos municípios de origem d@s estudantes e assim tomar decisão sobre conhecimentos científicos e tecnológicos necessários e adequados à compreensão e apreensão crítica sobre a realidade daqueles estudantes do campo. (Britto; Borges, 2021, p. 79)

A quarta turma (2010), segunda interiorizada, foi implantada no território das Encostas da Serra Geral, com aulas no município de Santa Rosa de Lima e Tempo Comunidade em oito municípios do entorno. A maioria dos estudantes eram jovens agricultores em pequenas propriedades familiares. Muitos eram filiados à Associação de Agroturismo Acolhida da Colônia, destinada a prestação de assessoria técnica aos agricultores nas áreas de agroturismo e agroecologia. A Associação foi o elo articulador da implantação da turma nesse território e apresenta em seus objetivos a oferta de alternativas para permanência dos moradores nas áreas rurais. (Acolhida, 2024)

As aulas e os Tempos Comunidade foram organizados em alternância quinzenal. No entanto, ao invés das aulas diurnas, como em Canoinhas, as aulas foram organizadas, a pedido dos estudantes, nos turnos vespertino e noturno. O turno da manhã era destinado aos estudantes exercerem suas atividades nas propriedades, escolas, comércio ou setor de serviço. Após cada Tempo Universidade os estudantes retornavam a seus municípios para realização do Tempo Comunidade, sendo que a maioria era do município de Santa Rosa de Lima que sediava o TU.

Como já destacado anteriormente, nos dois primeiros anos da turma foi sendo construído o diagnóstico das condições sócio econômicas, culturais e educacionais do território. As informações acumuladas serviram de base, no terceiro e quarto anos do curso, para o desenvolvimento das ações de estágio nas escolas, nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os estágios foram desenvolvidos em escolas de Educação básica em cada um dos municípios “por área do conhecimento, de forma coletiva, interdisciplinar, e contextualizado com as questões do campo”. Também se buscou aporte teórico e metodológico na Abordagem temática Freireana pautada na seleção de temas significativos,

“Os temas selecionados apresentam um problema de enfrentamento e o estudo da temática possibilita ao aluno a tomada de consciência acerca da sua realidade com vistas à transformação” (Wagner; Halmenschlager, 2021, p. 199)

É preciso destacar que o município de Santa Rosa de Lima, na década de 90, anteriormente à chegada do curso de Educação do Campo, optou pelo fechamento e nucleação de todas as escolas situadas no interior do município e pelo deslocamento dos estudantes em ônibus escolares. Mais tarde, os estudos realizados no Tempo Comunidade promoveram debates sobre as contradições inerentes a essa ação intervencionista da administração municipal e que trouxe consequências para os distritos municipais. Os estudantes identificaram e listaram algumas dessas consequências, como: enfraquecimento das relações sociais entre os sujeitos das comunidades locais, perda de identidade coletiva, pouco elemento para a formação política entre os jovens, dentre outros. No entanto, a chegada do curso no município e no entorno conseguiu reverter esse processo. Egressos e egressas do curso já ocuparam funções políticas importantes como Secretária de Educação, a Direção nas três escolas locais e Coordenação de Organizações Sociais locais, entre outros.

Outra turma, com características similares a Turma de Santa Rosa de Lima, foi a implantada em Alfredo Wagner, com estudantes vindos de dois municípios: Alfredo Wagner e Bom Retiro. Composta, em sua maioria, por pequenos agricultores em propriedades familiares, também a ela aderiram professores, servidores públicos e trabalhadores do comércio.

Após o processo seletivo, um impasse foi estabelecido – um movimento dos estudantes lidera a defesa de um curso noturno, inicialmente proposto como diurno e alternância quinzenal. Após encontros e debates, o colegiado do curso aprova a mudança, e agrega à turma um número significativo de estudantes.

A conquista dos estudantes impactou a organização de vida dos docentes. Além da distância percorrida para as aulas, os turnos de deslocamento compreendiam os horários vespertino e noturno, adentrando na madrugada para aqueles que desejassem voltar para casa após as aulas. Além disso, a restrição somente ao turno noturno implicava em um curso diário, com Tempo Comunidade desenvolvido em turno contrário. Por outro lado, a convivência diária e o reconhecimento do esforço despendido pelos professores, aproximou docentes e discentes.

Na mesma forma de organização das duas turmas anteriores (Santa Rosa de Lima e Alfredo Wagner), se encontra também a mais nova turma incorporada

ao curso -Turma Imarui (2024) - no território compreendido pelos municípios de Imaruí, Laguna, Garopaba, Imituba e Pescaria Brava. As investigações feitas pela Comissão de escolha dos municípios para compor a nova turma, identificou que o território apresentava características importantes e sujeitos com disponibilidade noturna para o período do Tempo Universidade.

Sem dúvida, sua composição se fez com trabalhadores do comércio e prestação de serviços, funcionários públicos, professores, pescadores e um grupo de estudantes indígenas da aldeia local. Deste modo, com os Tempos Universidade realizados à noite, havia necessidade do desenvolvimento do Tempo Comunidade em turno contrário, procurando compatibilizar com a disponibilidade de horários de cada um dos estudantes.

O território escolhido agrega algumas condições de precariedade e que prescinde da presença de processos educativos da Educação do Campo na região, quais seja: pouca disponibilidade e precariedade nas relações de trabalho; ambiente natural rico, mas impactado pela degradação e poluição de suas águas; precária estrutura tecnológica para a pesca e para o turismo; orçamento municipal limitado em comparação com os orçamentos de municípios do entorno no mesmo território; poucas instituições educacionais e de fomento dentro do município. Ainda iniciante, o plano de estudo do Tempo Comunidade tem procurado orientar as investigações em torno dessas problemáticas.

Duas das turmas interiorizadas, Rio Negrinho e Mafra (2016), e Canoinhas (2021-2022) foram compostas, na sua maioria, por professores que não possuíam formação específica. A única possibilidade de organização temporal do curso eram os períodos concentrados nas férias escolares (janeiro e julho) e as aulas de final de semana (sextas e sábados a cada 15 dias). Se essa organização favoreceu o comparecimento massivo de professores, em Rio Negrinho e Mafra, também possibilita que trabalhadores do comércio e prestadores de serviço pudessem acessar ao ensino superior. Mesmo com muitas desistências, cerca de 60 dos 110 estudantes iniciais conseguiram concluir o curso.

O texto coletivo, produzido para o livro de comemoração dos 10 anos do curso, reflete as relações produzidas, principalmente nos Tempos Comunidade, nos dez municípios que compõem o território dessa turma (Mafra, Itaiópolis, Monte Castelo, Bela Vista do Toldo, Major Vieira, Papanduva, Canoinhas, Rio Negrinho, São Bento do Sul, e Campo Alegre.

A Educação do Campo transforma as pessoas, dentro dela transformam umas às outras. Ela tem esse poder de nos colocar frente

a frente com a diferença e enxergar beleza nisso tudo, de nos vermos, e nos percebermos na diversidade, nos reconhecendo na unidade. (...). Ao longo desses anos mostramos que a Educação do Campo produz ciência, que produz conhecimento. Fomos para a rua e marchamos ao lado de muitos e muitas, organizamos e participamos de encontros, apresentamos trabalhos em seminários, colóquios e jornadas. (Carta, 2021, p. 259)

### 3 TURMAS COM TEMPO UNIVERSIDADE E TEMPO COMUNIDADE NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO EM FLORIANÓPOLIS.

Compõem esse terceiro grupo três turmas implantadas exclusivamente no município de Florianópolis (Griô, Girassol e Arandu Guarapuvu). Essas turmas foram formadas exclusivamente com trabalhadores urbanos, residentes das periferias e favelas, grupos indígenas Xokleng e Guarani e quilombolas. Poucos estudantes provêm de municípios rurais, mesmo estes são jovens estudantes e não convivem com espaços agrícolas ou ribeirinhos.

Como trabalhadores urbanos encontraram o acolhimento nem sempre sentido em outros cursos. No entanto, a pandemia da Covid 19, a perda de trabalho no período, e a pouca identidade com questões do campo levaram ao esvaziamento nas duas primeiras turmas. Os poucos estudantes que ficaram foram sendo inseridos, para estágio, em escolas públicas de dois bairros de Florianópolis. Como não possuem informações sobre essas comunidades e necessitam refazer o processo de Tempo Comunidade, ao mesmo tempo que elaboram o projeto de intervenção comunitária, requisito para o estágio no Ensino Médio. De um lado vivenciaram experiências variadas, de outro carecem de uma identidade coletiva no desenvolvimento de ações comunitárias.

Já a terceira turma, em Florianópolis, embora também apresente dificuldade na construção de uma unidade, e pouca identidade com as questões do campo, possui um grupo de estudantes representantes de quilombos urbanos e de três aldeias indígenas guarani. Agregam ainda a turma um grupo de indígenas Xokleng, de outro município com que atuam como trabalhadores terceirizados. A alternativa encontrada foi a de formar grupos de TC mesclando quilombolas e estudantes urbanos. Um terceiro grupo passou a realizar o TC no território de uma ONG que atua com projetos sociais em periferias urbanas e favelas.

Esse tipo de perfil de estudantes na composição das turmas no curso de Educação do Campo tem sido cada vez mais frequente e exige reflexões.

Propiciar a esses sujeitos um espaço de vivência é possível. No entanto, está muito distante do que consideramos ser a construção em alternância, como fruto das relações de estudo, trabalho e vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um curso de licenciatura em Educação do Campo prescinde de sujeitos com identidade com as questões do campo, das águas e das florestas, ou de sujeitos que optem em agregar-se a projetos/ações que levem em conta os princípios e objetivos da Educação do Campo. Sem dúvida, durante o percurso muitos estudantes aderiram e conseguiram agregar-se à luta.

Em relação aos dois elementos essenciais para consolidação do curso podemos concluir que a criação de turmas itinerantes tornou o curso mais democrático e acessível. Possibilitaram que muitos jovens e adultos, principalmente os residentes em áreas rurais, afastados da capital catarinense, que não teriam condições de deslocar-se para acessar um curso superior pudessem se formar.

Se de um lado a itinerância aproxima a universidade do interior do estado catarinense, agregar a alternância temporal a esse processo possibilita que trabalhadores rurais, ribeirinhos, quilombolas, indígenas consigam garantir seu acesso e permanência ao curso superior.

Além disso, a formação em alternância permite a criação de vínculos mais profundos dos educandos com suas comunidades e, principalmente, a reflexão sobre a realidade de forma mais crítica e propositiva. A Universidade, e seus docentes, por outro lado, se engrandeceram com cada turma e cada realidade vivenciada. No campo das dificuldades, os custos para deslocamento e alojamento, a disponibilidade dos educadores no deslocamento, e a necessidade de buscar alternativas em alternância – de aproximação da realidade do campo para os estudantes-urbanos foram (e são!) fatores limitantes, mas também desafios a serem superados. Sem dúvida, há uma mudança no perfil dos sujeitos que buscam o curso e faz-se necessário discutir e refletir sobre essas mudanças.

## REFERÊNCIAS

ACOLHIDA DA COLONIA. Objetivos. Disponível em: <https://acolhida.com.br>. Acesso em: jun. 2024.

BORGES, M.; BRITTO, N. S. Turma Canoinhas da licenciatura em Educação do Campo: espaço e tempo formativo de desafios, encontros, criação e aprendizado coletivo. In: BRITTO, N. S.; GUERRERO, P. (Org.). *Campo, ciências da natureza, matemática e agroecologia: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em Educação do Campo da UFSC*. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2021. p. 74-90.

BRASIL. **Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD**. Edital n. 2, de 23 de abril de 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_PROCAMPO.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_PROCAMPO.pdf). Acesso em: jun. 2024.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARTA Turma 7/Mafra: 10 anos da licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina. In: BRITTO, N. S.; GUERRERO, P. (Org.). *Campo, ciências da natureza, matemática e agroecologia: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em Educação do Campo da UFSC*. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2021. p. 256-260.

GIMONET, J.-C. Método pedagógico ou novo sistema educativo? a experiência das Casas Familiares Rurais. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL - UNEFAB. (Org.). *Documentos pedagógicos*. Brasília: UNEFAB, 2004. p. 21-31. Acesso em: jun. 2024.

HANFF, B. B. C. Posfácio. In: BRITTO, N. S.; GUERRERO, P. (Org.). *Campo, ciências da natureza, matemática e agroecologia: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em Educação do Campo da UFSC*. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2021. p. 273-304.

MUNARIM, A.; HANFF, B. B. C.; SCHMIDT, W. O ponto de partida. Relato da implementação da EduCampo na UFSC e as duas primeiras turmas “na ilha (o campus da UFSC) dentro da ilha (a capital Florianópolis)”. In: BRITTO, N. S.; GUERRERO, P. (Org.). *Campo, ciências da natureza, matemática e agroecologia: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em Educação do Campo da UFSC*. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2021. p. 39-58.

NASCIMENTO, C. G. et al. A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás-EFAGO. São Paulo: Unicamp, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252476>. Acesso em: jun. 2024.

SAGAE, E.; PAITER, L. L. Memórias de duas egressas da primeira turma EduCampo/UFSC: origens e percursos diferentes, um mesmo encontro com a Educação do Campo. In: BRITTO, N. S.; GUERRERO, P. (Org.). *Campo, ciências da natureza, matemática e agroecologia: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em Educação do Campo da UFSC*. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2021. p. 59-73.

UFSC/EDUCAMPO. Universidade Federal de Santa Catarina – Licenciatura em Educação do Campo. Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura Plena em Educação do Campo: áreas de Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais. Florianópolis, 2022. Não publicado.

VISNIÉVSKI, J. G. Estágios docentes interdisciplinares na licenciatura em Educação do Campo relacionados à realidade do campo no planalto norte catarinense. In: BRITTO, N. S.; GUERRERO, P. (Org.). *Campo, ciências da natureza, matemática e agroecologia: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em Educação do Campo da UFSC*. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2021. p. 179-192.

WAGNER, D. R.; HALMENSCHLAGER, K. Ciências da natureza e matemática e estágios: experiências no curso de licenciatura em Educação do Campo da UFSC. In: BRITTO, N. S.; GUERRERO, P. (Org.). *Campo, ciências da natureza, matemática e agroecologia: fios e sujeitos que teceram uma década da licenciatura em Educação do Campo da UFSC*. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2021. p. 193-210.

ZAMBERLAN, S. O lugar da família na vida institucional da Escola-Família: as participações e relação de poder. 2003. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nova Lisboa, Anchieta, ES.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.076

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO CONEXÃO ENTRE EDUCAÇÃO, AMBIENTE E SAÚDE

Jaqueline Gonçalves Larrea Figueredo<sup>1</sup>

Fernanda Zandonadi Ramos<sup>2</sup>

Vera de Mattos Machado<sup>3</sup>

## RESUMO

Este estudo buscou analisar como a doença Leishmaniose é abordada nos anais do Encontro Nacional de Ensino de Biologia – ENEBio, correspondentes aos eventos bianuais de 2005 a 2020, no eixo temático Formação Docente em Ciências e Biologia. A ideia central desta proposta consistiu em evidenciar a relação da formação continuada de professores e a prevenção da Leishmaniose, haja vista que, a realidade educacional, ambiental e de saúde, contemporâneas, no Brasil, passam por um momento de preocupação mediante o descrédito da ciência por parcela da sociedade. A partir dos dados coletados realizou-se a análise dos artigos levantados, com abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e categorial. Em primeiro plano buscamos os indicadores de distribuição temporal dos artigos e, posteriormente, as contribuições deles nos quesitos conhecimentos sobre Leishmaniose no contexto ambiental e da saúde, concernentes à formação continuada de professores. Como resultados obtivemos 14 artigos nos anais dos ENEBios, em 2012, 2014, 2016 e 2018, todavia, associados a metodologias de ensino e aprendizagem escolar, tais quais: livro didático, jogo didático e divulgação científica. Diante desses resultados, foi verificado que o período cujo coeficiente de incidência da doença teve

1 Mestranda do Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências do Instituto de Física - UFMS, [jaqueline.larrea@ufms.br](mailto:jaqueline.larrea@ufms.br);

2 Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Mestre em Ensino de Ciências e graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura, [fernanda.zandonadi@ufms.br](mailto:fernanda.zandonadi@ufms.br);

3 Doutora pelo Curso de Pós graduação em Ensino de Ciências – Mestrado e Doutorado - das Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – [vera.machado@ufms.br](mailto:vera.machado@ufms.br)

maior aumento no Brasil, com média de 3.500 casos, foi em 2012, havendo queda em 2022, que passou a registrar uma média de 2.000 casos, conforme o Ministério da Saúde. Com relação a formação continuada docente, apenas 2 trabalhos estão relacionados ao assunto da Leishmaniose. Conclui-se que os trabalhos apresentados desde a primeira edição do ENEBio, com foco na temática da Leishmaniose e sua relação com a formação docente em Ciências e Biologia, revelam lacunas importantes na abordagem desse tema, e sugere uma sub-representação da importante conexão entre educação/ensino, ambiente, saúde e prevenção da doença.

**Palavras-chave:** Leishmaniose, Ensino de ciências, Ensino de biologia, Prevenção.

## INTRODUÇÃO

A Formação Continuada (FC) de professores é entendida como toda formação que acontece após a Formação Inicial (FI) docente, seja ela no âmbito educacional, social, ambiental ou tecnológico. Como a FC é complementar à FI, deve permear todo o trajeto profissional do professor. Dessa forma, ao se aperfeiçoar, o professor aumenta suas habilidades para lidar com os inúmeros desafios presentes na sala de aula, onde ocorre o processo de ensino e aprendizado.

De acordo com o exposto, Chimentão (2009) afirma que a FC é um processo contínuo de desenvolvimento dos conhecimentos essenciais para a prática profissional, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

É necessário recordar que, ao longo dos anos, a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade e o Ambiente passaram por várias mudanças, proporcionando, mais recentemente, o surgimento do movimento CTS, e no contexto educacional esse movimento também está se consolidando. A cada ano surgem novos conceitos e novos desafios no campo educacional, fazendo-se necessário que o professor se atualize e se prepare para lidar com eles no ensino escolar. De acordo com Auriglietti e Lorenzetti (2021, p. 2.481), em levantamento de Teses e Dissertações, “[...] apontam para um crescente entendimento dos professores das propostas CTS como superação da visão reducionista e determinista de Ciência, mas a aplicabilidade deste conhecimento em sala de aula ainda necessita de aprofundamento uma vez que, persistem arraigadas tendências tradicionais[...]”

Logo, para Machado et al. (2021), a FC dirige-se a professores no exercício de sua profissão, onde constroem e reconstróem práticas e teorias, contribuindo com o acúmulo de experiências. Neste mesmo sentido, Chimentão (2009) atesta que

“[...] a formação continuada passa a ser um dos pré requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil para o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola” (CHIMENTÃO, 2009, p.3).

Por isso, diante dos avanços da Ciência, das tecnologias e das demandas constantes da sociedade, há a necessidade de que os profissionais da educação, as escolas e as instituições formadoras docentes busquem continuamente aprimorar os conhecimentos desses profissionais.

Acreditamos que para o aprimoramento docente, a FC deve possibilitar ao professor momentos de reflexão sobre sua ação pedagógica, com o sentido do desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de senso de justiça social, para que as mudanças no ensino ocorram de fato. Na concepção de Zeichner (2008, p.547), ainda não há compreensão conceitual sobre o termo “reflexão”, muito utilizado na educação, mas que não expressa a realidade de “tornar o mundo um lugar mais justo socialmente para todos”.

A exemplo de assuntos reais e emergentes para a sociedade, podemos citar o termo One Health, que traduzido para o português é chamado de “Saúde Única”. De acordo com Brasil (s.d.), Saúde Única refere-se a uma abordagem integrada que reconhece a conexão entre a saúde humana, animal, vegetal e ambiental. Ainda segundo o documento, “a abordagem da Saúde Única, propõe e incentiva a comunicação, cooperação, coordenação e colaboração entre diferentes disciplinas, profissionais, instituições e setores para fornecer soluções de maneira mais abrangente e efetiva (BRASIL, S/D).

De acordo com Karesh e Cook (2009, p. 2), o termo foi “conceitualizado em 2004, no simpósio ‘Construindo pontes interdisciplinares para a saúde em um mundo globalizado’, em que foram elaborados os 12 princípios de Manhattan e a iniciativa ‘Um Mundo – Uma Saúde.’; Os 12 princípios são:

1. Reconhecimento do vínculo essencial entre a saúde humana, animais e ambiental.
2. Reconhecimento que as decisões sobre o uso da terra e da água impactam a saúde.
3. Inclui a ciência da saúde da vida selvagem como um componente essencial para prevenção, vigilância, monitoramento, controle e mitigação de doenças em nível global.
4. Reconhecimento do impacto dos programas relacionados com a saúde humana e sua contribuição para esforços de conservação ambiental.
5. Elaboração de abordagens adaptativas, holísticas e prospectivas para prevenção, vigilância, monitoramento, controle e mitigação de doenças emergentes e reemergentes que possuem interconexões entre diferentes espécies.

6. Oportunidades para integrar plenamente as perspectivas de conservação da biodiversidade e as necessidades humanas ao desenvolver soluções para ameaças de doenças infecciosas.
7. Reduzir a demanda e regular o comércio internacional de animais silvestres vivos e carne de caça, tanto para proteção de animais silvestres quanto para diminuição dos riscos de doenças com relação patógeno-hospedeiro.
8. Restringir o abate em massa de espécies selvagens de vida livre para controle de doenças a situações em que haja um consenso científico internacional multidisciplinar de que uma população de vida selvagem representa uma ameaça urgente e significativa à saúde humana, segurança alimentar ou saúde da vida selvagem.
9. Aumentar o investimento na infraestrutura global de saúde humana e animal compatível com a gravidade das ameaças de doenças emergentes e reemergentes.
10. Formar relacionamentos colaborativos entre governos, população local e setores públicos e privados.
11. Fornecimento de recursos adequados e apoio às redes globais de vigilância da saúde da vida selvagem.
12. Investir na educação e conscientização das pessoas do mundo e em influenciar o processo político para aumentar o reconhecimento de que devemos entender melhor as relações entre saúde e integridade do ecossistema. (SALES, 2022, <https://www.uninter.com/noticias/dia-mundial-da-saude-unica-os-12-principi-os-dee-manhattan>. Acesso em 23/09/2024)

Todos os princípios listados acima, representam a essência da Saúde Única, sendo o princípio nº 12 relacionado diretamente com a educação formal (escolar), não forma e informal. Por isso a necessidade da FC de professores para que essa semente plantada se reverta em frutos de mudanças de atitude pela sociedade.

Como já mencionado, os contextos sociais emergentes, como os da saúde e do ambiente, chegam até a escola, responsável por formar seres humanos críticos e pensantes. Nesse sentido, a atuação da escola é fundamental para a construção de indivíduos que sejam capazes de participar no processo de transformação da sua realidade.

Ao analisar a realidade social sob a ótica da Saúde Única, os conhecimentos não ficam isolados em “caixinhas”, mas relacionam-se entre si, o que vai ao encontro das propostas educacionais atuais. Embora as disciplinas escolares estejam organizadas separadamente, devem prezar por um ensino interdiscipli-

nar, onde os conhecimentos estejam interligados, influenciando um ao outro, de modo a que os alunos tenham uma visão do todo no contexto em que vivem. Assim, a proposta da Saúde Única contribui positivamente para a construção de uma sociedade que faça a leitura de mundo de forma abrangente e integrada.

De acordo com Rodrigues et. al. (2011, p. 3), “a forma como o conhecimento sobre as doenças é levado à população influi no processo de aquisição de habilidades que visam solucionar problemas relativos ao seu controle e podem estimular a autonomia e participação dos envolvidos”. Por isso, a necessidade de uma educação escolar que leve em consideração a Ciência, a tecnologia e o ambiente de forma interdisciplinar.

Neste sentido, Bressan (2008) destaca o papel da escola e dos educadores, que podem auxiliar na divulgação das medidas de prevenção de doenças, e no fortalecimento da saúde da população por meio de um trabalho coletivo e participativo com toda a comunidade escolar.

Isto posto, o presente estudo trata de uma reflexão sobre os trabalhos apresentados desde a 1ª edição do Encontro Nacional de Ensino de Biologia - ENEBio, na perspectiva de examinar se no processo de formação continuada de professores há abordagens de temas relativos à Leishmaniose no contexto da Saúde e da Educação Ambiental (EA). Dessa forma, propõe-se responder a seguinte questão: como a temática Leishmaniose, no eixo de formação docente em Ciências e Biologia, tem sido abordada nos eventos do ENEBio?

A ideia central consiste em chamar a atenção para a relação entre a formação continuada de professores, a EA e a prevenção da Leishmaniose, haja vista que, a realidade educacional, ambiental e de saúde contemporânea passa por um momento de ressignificação.

Neste sentido, entendemos que integrar a prevenção da Leishmaniose nos programas de formação docente voltados para a Saúde e EA oferece aos professores a oportunidade de abordar questões multidisciplinares, unindo Saúde e Meio Ambiente. Isso também está alinhado com o conceito de Saúde Única, que enfatiza a interdependência entre Saúde humana, animal e ambiental.

Logo, este estudo teve como objetivo analisar como a prevenção da Leishmaniose tem sido abordada nas formações continuadas de professores em publicações dos anais das 8 últimas edições do ENEBio (2005 a 2021).

Entendemos que a integração da Saúde Única e da educação ambiental na formação docente não só amplia a compreensão dos educadores sobre os vínculos entre saúde, ambiente e sociedade, mas também os capacita a imple-

mentar práticas preventivas e a estimular nos estudantes uma visão crítica e consciente sobre o ambiente em que está inserido.

## METODOLOGIA

Para analisar os dados coletados, utilizamos a pesquisa qualitativa, que proporciona análise profunda das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e cultural, de uma forma que não pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados (Dal-Farra e Lopes, 2013, p.71).

Além disso, foi realizada a “Análise Documental - que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse - utiliza o documento como objeto de estudo” (Junior et. al., 2021, p. 38). Desta forma, os diferentes documentos são definidos por não terem sofrido um tratamento. Cabe ao pesquisador analisá-los e definir se será ou não preponderante para o estudo (Junior, 2021).

Sendo assim, o levantamento dos dados foi feito a partir do buscador do “<https://www.sbenbio.org.br/categoria/anais/>”. No total foram selecionados 14 artigos científicos relacionados à temática de “formação de professores”, “saúde” e “leishmaniose” que tem sido apresentada nos eventos do ENEBio nas modalidades: pesquisa acadêmicas e relato de experiências, no eixo temático formação docente em Ciências Biológicas.

Desta maneira, para coleta de dados utilizou-se o método de busca simples por assunto com a expressão “formação continuada de professores e leishmaniose”, no período de 2005 até 2021, pois o ENEBio é um evento bianual. A busca foi realizada em maio de 2024 no buscador de cada ano de evento realizado.

Para análise dos artigos científicos foram estabelecidas algumas fases, como definido a seguir: 1) busca de descritores; 2) seleção e leitura dos títulos que indicavam diretamente a relação entre Saúde e Leishmaniose; e, 3) leitura dos resumos dos artigos. Para registros dos dados foi elaborado uma tabela no Excel e montado um corpus textual com os resumos em Word.

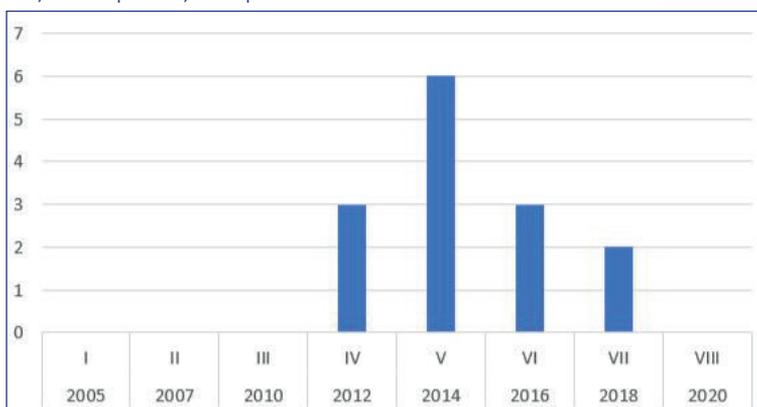
Consideramos recorrer à hermenêutica para analisar os dados encontrados e categorizá-los, para chegarmos às devidas conclusões. Conforme Machado (2011), a interpretação hermenêutica pode ser utilizada para compreensão do sentido de um discurso, que necessita de um olhar apurado, pois conflitos de interpretações podem surgir, ou seja, esse tipo de análise não aceita os dogmatismos, inaceitáveis no ensino de Ciências contemporâneo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme foi proposto, analisamos 14 trabalhos referente às temáticas de FC de professores relacionados a Saúde e Leishmaniose. A partir do referencial metodológico adotado, realizamos as análises dos dados e criamos categorias, e com os referenciais teóricos escolhidos realizamos as análises e discussões sobre os elementos representativos. Na primeira parte apresentamos os indicadores de distribuição temporal e na segunda parte os resultados dos artigos e a sua contribuição para a temática.

Ao observar a quantidade de trabalhos apresentados em cada edição do ENEBio, constatou-se que nas edições I, II, III, e VIII não foram apresentadas as temáticas FC de professores e Saúde relacionados à Leishmaniose (Figura 1).

**Figura 1:** Distribuição das produções apresentadas nos eventos do ENEBio relacionadas a Leishmaniose.



**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo

A ausência do tema nos anos de 2005, 2007, 2010 e 2020<sup>4</sup>, indica que apesar da Leishmaniose ser uma questão importante de saúde pública, ainda carece de uma atenção adequada nas discussões voltadas à formação de professores, pois trata-se de doença, considerada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) “como doenças tropicais negligenciadas, as leishmanioses são as únicas ainda em crescimento, e o Brasil é o país com maior número de casos das três formas de leishmaniose no continente americano: a cutânea, a mucocutânea e a visceral” (y Benchimol et al, 2019, p. 612). Por isso, deve ser tratada de forma

4 Em 2009 não ocorreu o ENEBio, sendo retomado a partir de 2010. Em 2022 o evento foi suspenso devido a pandemia da COVID 19.

mais contextualizada, assim como outras doenças endêmicas que assolavam o país, e que em alguns períodos retornam a cena acometendo pessoas e animais.

Nas demais edições (IV, V, VI e VII) a Leishmaniose se faz presente relacionada a diversas ferramentas didáticas, como: livros didáticos, jogos didáticos e divulgação científica (Figura 2), talvez pelo fato de ter sido um período de alta de casos no Brasil. De acordo com Agência de Notícias da Fiocruz destacou, houve o aumento de ocorrências no Estado de Mato Grosso do Sul no período:

Em Mato Grosso do Sul, segundo a Secretaria estadual de Saúde, de 2011 a 2022 foram registrados mais de 1.613 casos de leishmaniose. Corumbá, por exemplo, apresentou uma alta incidência da doença, com uma média de 6,9 casos por 100 mil habitantes. Recentemente, uma criança de 1 ano foi diagnosticada com leishmaniose visceral no município e não resistiu - ela veio a óbito em 6 de julho. (<https://portal.fiocruz.br/noticia/aumento-de-casos-de-leishmaniose-em-caes-acende-alerta-para-doenca-em-humanos>: Acesso em: 18/09/2024).

**Figura 2:** Distribuição dos trabalhos apresentados por eixo temático nas 8 edições do ENEBio.

Ano	Edição	Eixo temático	Nº de trabalhos apresentados	Nº de trabalhos relacionados à Leishmaniose
2005	I	Formação de Professores	18	0
		Relatos sobre a formação de professores I	6	0
		Relatos sobre formação de professores II	5	0
2007	II	Processos de Ensino-Aprendizagem em Ciências e Biologia	217	0
2010	III	Único	417	0
2012	IV	Formação de professores de Ciências e Biologia.	99	1
		Desenvolvimento de Estratégias Didáticas para o ensino de Biologia.	70	2
2014	V	Não identificado	-----	6
2016	VI	Não identificado	-----	3

Ano	Edição	Eixo temático	Nº de trabalhos apresentados	Nº de trabalhos relacionados à Leishmaniose
2018	VII	Formação de professores de Ciências e Biologia.	150	Nenhum
		Ensino de Ciências/Biologia e Saúde.	70	1
		História, Sociologia e Filosofia no Ensino de Ciências/Biologia.	20	1
2020	VIII	Formação de professores de Ciências e Biologia.	145	Nenhum
		Ensino de Ciências/Biologia e Saúde.	56	Nenhum

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo.

Corroborando com o apresentado anteriormente, os trabalhos apresentados com essa temática foi observado de 2012 a 2018, no mesmo período em que os indicadores de casos e coeficiente de incidência tiveram aumento no índice, com média de 3.500 casos em 2012, e havendo queda em 2022, passando a registrar uma média de 2.000 casos, conforme o Ministério da Saúde .

O aumento do número de casos das doenças, faz com que a veiculação do assunto seja mais intensa na mídia, a fim de informar e sensibilizar a população quanto às medidas de proteção. Nacionalmente pode-se observar também que, nos estudos apresentados e que foram desenvolvidos em cidades litorâneas, pode ter relação com o aumento nos índices de Leishmaniose, levando em consideração que o clima favorece a proliferação dos mosquitos, pois, é quente e úmido.

O fator clima, somado ao turismo, que aumenta o quantitativo de pessoas circulando periodicamente, a urbanização não planejada, visto que propicia falhas no saneamento básico, fatores ambientais que podem estar indiretamente relacionados ao aumento das publicações pelos pesquisadores estarem mais sensíveis ao tema.

De acordo com Petney (2001), a transmissão das leishmanioses é influenciada frequentemente por fatores ambientais, demográficos, comportamento humano e mudanças nos habitats dos reservatórios e vetores. Condino et. al. (2008. p.1) corroboram, “a deterioração das condições socioeconômicas da população em áreas endêmicas, aproxima o homem suscetível dos vetores e reservatórios naturais, favorecendo a instalação de surtos”.

Observou-se neste estudo, que dos 802 trabalhos apresentados no eixo “Formação de professores de Ciências e Biologia” durante as 8 edições do ENEBio, 2 tratam da Formação Continuada de professores relacionada ao assunto da Leishmaniose. Vale ressaltar que, embora tenham contemplado as duas áreas, nenhum deles abordou especificamente a FC de professores (Figura 2).

**Figura 2:** Distribuição dos trabalhos apresentados no eixo: Formação de Professores de Ciências e Biologia, nas 8 edições do ENEBio.

Ano	Edição	Eixo temático	Nº de trabalhos apresentados	Nº de trabalhos relacionados à leishmaniose
2005	I	Formação de professores	18	0
2007	II	Formação de professores de Ciências e Biologia	67	0
2010	III	Único	417	0
2012	IV	Formação de professores de Ciências e Biologia	100	1
2014	V	Formação de professores de Ciências e Biologia	139	?
2016	VI	Formação de professores de Ciências e Biologia	183	?
2018	VII	Formação de professores de Ciências e Biologia	150	0
2020	VIII	Formação de professores de Ciências e Biologia	145	0

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

Observamos nos trabalhos publicados a predominância do uso de jogos didáticos como metodologia para melhorar os conhecimentos sobre a Leishmaniose. Ao considerar o contexto da Saúde Única, que é sustentada pelo tripé saúde animal, humana e ambiental, pode-se entender que é necessário um processo formativo crítico. Assim, a atividade lúdica por si só, não é suficiente para proporcionar tal reflexão. É importante proporcionar uma FC para professores que estimule o pensamento crítico e reflexivo sobre essas temáticas e que se propague no processo de ensino e aprendizagem, para a formação de indivíduos pensantes.

Knapp et.al. (2012) afirmam que, “os jogos confeccionados apresentam-se como uma possibilidade de ação para os professores frente a memorização e

repetição de conceitos. Nesse sentido, os jogos aparecem como uma possibilidade didática frente a aula tradicional e monótona. Ao levar em consideração o contexto da Saúde Única, a memorização de conceitos pode até mesmo prejudicar o desenvolvimento do pensamento crítico, se os alunos se concentram apenas em decorar fatos sem entender seu significado ou contexto mais amplo.

Neste contexto, evidencia-se a necessidade de incluir a Educação Ambiental no processo de FC, pois a prevenção das Leishmanioses é ambiental, visto que não há vacinas para tal realidade.

Entendemos ainda ser necessário que a EA seja de forma crítica, pois, ao contrário corremos o risco de cairmos em uma visão homogeneizadora ou simplificada, fazendo com que a prática educativa ambiental seja exclusivamente o ensino de conteúdos e conhecimentos biológicos, destacadamente os de cunho ecológico, a transmissão de condutas ecologicamente corretas e a sensibilização individual para a beleza da natureza, levando-nos a mudar de comportamento (Loureiro, 2007).

Ainda segundo o autor, a principal marca da Educação Ambiental Crítica (EAC), “está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza” (Loureiro, 2007).

Educação Ambiental Crítica destaca que todas essas ideias e práticas são resultado de “relações em movimento” que mudam ao longo do tempo e que variam conforme o contexto social. Cada sociedade possui características específicas, e por isso é necessário questionar e reavaliar constantemente as verdades e conceitos que consideramos certos. Loureiro (2007) corrobora ao afirmar que:

“na perspectiva crítica, entendemos que não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade, mas relações em movimento no tempo-espaço e características peculiares a cada formação social, que devem ser permanentemente questionadas e superadas para que se construa uma nova sociedade vista como sustentável” (Loureiro, 2007).

Essa postura permite que a sociedade evolua e caminhe em direção a uma realidade mais justa, inclusiva e sustentável. Sob esta ótica, a educação e sociedade se transforma junto com as mudanças culturais, econômicas e ambientais, ajudando a construir uma sociedade melhor adaptada aos desafios atuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos trabalhos apresentados desde a primeira edição do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBio), com foco na temática da Leishmaniose e sua relação com a formação docente em Ciências e Biologia, revela importantes lacunas na abordagem desse tema ao longo dos eventos. A ausência de trabalhos específicos sobre a formação continuada de professores relacionada à Leishmaniose, em diversas edições, sugere que a conexão essencial entre Educação Ambiental, Saúde e Prevenção da doença tem sido insuficientemente abordada.

Esta pesquisa destaca a escassez de produções acadêmicas que tratam da leishmaniose vinculada à formação de professores nesses eventos pois, nas edições I, II, III, VII e VIII, a Leishmaniose não foi abordada diretamente no contexto de formação de docentes. Isso evidencia que, embora a leishmaniose seja uma questão relevante de saúde pública, ainda carece de uma atenção adequada nas discussões sobre a formação de professores.

Os resultados indicam que as contribuições relacionadas à Leishmaniose surgiram principalmente em anos de aumento dos casos da doença, sugerindo uma correlação entre a exposição do tema na mídia e o interesse acadêmico. A maioria dos trabalhos analisados focou em metodologias didáticas, como o uso de jogos, para aumentar o conhecimento sobre a doença.

Embora os jogos didáticos desempenham um papel importante na educação, o estudo aponta que, no contexto da Saúde Única, é necessária uma formação crítica e reflexiva, propiciando aos professores desenvolverem habilidades que vão além da simples memorização de conceitos.

Assim, acreditamos ser essencial fortalecer a abordagem da Leishmaniose nos programas de formação continuada docente, visando tanto à ampliação da sensibilização quanto à preparação dos educadores para desempenharem um papel ativo na prevenção da doença junto à comunidade escolar, pois o conceito de Saúde Única, que propõe a integração entre a saúde humana, animal e ambiental, é fundamental para a formação de professores porque oferece uma abordagem multidisciplinar e holística na educação para a saúde.

Professores que entendem a interdependência entre esses aspectos estão melhor preparados para transmitir conhecimentos que refletem a complexidade das doenças, especialmente das zoonoses como a leishmaniose, que envolvem vetores, condições ambientais e práticas humanas.

Incorporar a Saúde Única na formação continuada de professores os capacita a abordar temas da saúde com uma perspectiva mais ampla, ajudando-os a preparar indivíduos para o entendimento das dinâmicas entre saúde e meio ambiente. Essa integração permite que os professores promovam uma educação preventiva baseada na sustentabilidade, incentivando-os a serem agentes ativos de saúde em suas comunidades.

Entendemos que é necessário incentivar a produção de conhecimento e a realização de pesquisas que explorem a interseção entre FC docente, Educação Ambiental e Saúde (prevenção de doenças como a Leishmaniose). Por fim, é preciso promover espaços de reflexão e discussão, como o próprio ENEBio, que permitam o compartilhamento de experiências e práticas pedagógicas bem-sucedidas nessa área. Somente assim será possível avançar na construção de uma educação mais comprometida com a sustentabilidade e com a promoção da saúde pública.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Uma Só Saúde.** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/u/uma-so-saude#:~:text=A%20%E2%80%9CUma%20S%C3%B3%20Sa%C3%BAde%E2%80%9D%2C,%2C%20animal%2C%20vegetal%20e%20ambiental>. Acesso em: 06 mai. 2024.

BASANO SA, Camargo ALM. **Leishmaniose tegumentar americana:** histórico, epidemiologia e perspectivas de controle. Revista Brasileira de Epidemiologia 7:328-337, 2004.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. **Lisboa: edições**, v. 70, 1977.

BRESSAN, Aline. **O que a escola tem a ver com a saúde?** Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/um-salto-para-o-futuro-sade-na-escola/16401201>. Acesso em: 08 mai. 2024.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente.** Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.p df>. Acesso em: 05 mai. 2024.

CONDINO, Maria Lúcia Fadel. Galati, Eunice Aparecida Bianchi. Holcman, Márcia Moreira. Salum, Maria Rafaela Braga. Silva, Diogo Correa da. Novaes Júnior, René

**Antonio. Leishmaniose tegumentar americana no Litoral Norte Paulista, período 1993 a 2005.** Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/1449155579?sourcetype=Scholarly%20Journals>. Acesso em: 25 fev. 2024.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. **Métodos mistos de pesquisa em educação:** pressupostos teóricos. Nuances: estudos sobre Educação, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

KARESH WB, COOK RA. **One world – one health.** Clin Med (Northfield Il). Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4953616/pdf/259.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2024.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, Soraia Silva de. TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil : conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Disponível em: <https://www.bibliotecaagptea.org.br/administracao/educacao/livros/VAMOS%20CUIDAR%20DO%20BRASIL%20CONCEITOS%20E%20PRATICAS%20EM%20EDUCACAO%20AMBIENTAL%20NA%20ESCOLA.pdf#page=66>. Acesso em: 27 set. 2024.

Ministério da Saúde. **Leishmaniose Visceral.** Disponível em: [PowerPoint Presentation \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 16 mai. 2024.

MACHADO, Giovanni Bohm . MACHADO, Juliana Aquino. WIVES, Leandro Krug. SILVA, Gilberto Ferreira da. **Uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z3HVb4tHH8wmdJdpSrFrHwn#>. Acesso em: 02 mai. 2024.

MARZOCHI MCA. **Leishmanioses no Brasil: as leishmanioses tegumentares.** Jornal Brasileiro de Medicina 63:82-104, 1992.

PETNEY TN. **Environmental, cultural and social changes and their influence on parasite infections.** International Journal for Parasitology 31:919-993, 2001.

RODRIGUES, Tercília de Oliveira. PERRI, Silvia Helena Venturolli. NUNES, Caris Maroni. VALLADÃO, Gustavo Moraes Ramos. GALLANI, Sílvia Umeda. PINHEIRO, Sônia Regina. QUEIROZ, Luzia Helena. **Ações educativas para o controle de vetores da dengue e leishmaniose visceral.** Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6efa69f3-6256-45ca-aba-8-82fc146f5320/content>. Acesso em: 06 mai. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.077

# O PROCESSO INVESTIGATIVO NA PBL E O USO DA TECNOLOGIA

Maristela Silva de Moraes<sup>1</sup>

## RESUMO

No século XXI, as abordagens de ensino têm evoluído para atender às demandas de um mundo em constante transformação. O cenário educacional atual demanda uma mudança de paradigma, onde habilidades como pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade são cada vez mais valorizadas. Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL - *Project Based Learning*) surge como uma alternativa promissora, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais relevante e engajadora. A PBL é uma metodologia que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a investigar, colaborar, resolver problemas e construir conhecimento de forma significativa. No presente texto, além de elucidar as características da PBL, defendemos esta abordagem enquanto caminho metodológico eficiente para as demandas educacionais do século XXI, considerando o uso das Metodologias Ativas e dos recursos tecnológicos. A tecnologia desempenha um papel importante no contexto da PBL, servindo como uma ferramenta para facilitar a colaboração, o acesso a recursos e a criação de produtos finais. No entanto, é crucial entender que a tecnologia deve estar a serviço da PBL e não o contrário. Ou seja, sua utilização deve ser intencional e planejada, visando potencializar a aprendizagem dos estudantes. Enquanto caminho teórico-metodológico foi realizada uma pesquisa bibliográfica em diferentes fontes. O processo investigativo no contexto educacional tem se destacado como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes. Nesse cenário, a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) surge como uma metodologia ativa que coloca os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem. Ao propor desafios e complexos reais, a PBL incentiva os estudantes a

1 Pedagoga e Mestre em Educação (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), estelaprof.morais@gmail.com;

desenvolverem habilidades de investigação, colaboração e resolução de problemas. Com isso, o processo investigativo se torna o eixo central da aprendizagem, estimulando a curiosidade e o engajamento dos estudantes. Desse modo, objetivou-se promover reflexões que ampliem o uso da PBL na sala de aula a partir da construção de um caminho metodológico e seus objetivos de aprendizagem bem definidos. A PBL pode ser eficaz mesmo em ambientes com recursos limitados, desde que haja um ambiente propício à colaboração, à investigação e à reflexão. Em suma, a PBL emerge como uma abordagem educacional relevante para o século XXI, promovendo uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e contextualizada.

**Palavras-chave:** PBL, Aprendizagem por investigação, Tecnologia, Metodologia de ensino, Metodologias ativas.

## INTRODUÇÃO

O processo investigativo na educação ganhou destaque como uma prática fundamental para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e pensamento crítico nos estudantes. Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) surge como uma metodologia ativa que coloca os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Através da criação de projetos reais e contextualizados, os estudantes são desafiados a investigar, planejar e propor soluções, integrando diversas áreas do conhecimento, além de desenvolverem habilidades e competências que farão a diferença no contexto em que estão inseridos. O processo investigativo, portanto, torna-se a “espinha dorsal” dessa abordagem, incentivando uma aprendizagem mais significativa e concreta, perceptível para os estudantes e favorável aos processos avaliativos.

Nesse contexto, a tecnologia tem sido uma aliada, ao enriquecer o processo investigativo, não apenas dentro da PBL, mas em diversos contextos educativos e com as mais variadas finalidades. Exemplos dessa utilização, são as ferramentas digitais, como motores de busca, aplicativos de design, plataformas de colaboração e recursos multimídia que facilitam o desenvolvimento de projetos mais robustos e interativos. Com o uso da tecnologia, os estudantes acessam uma vasta gama de informações e recursos que potencializam suas investigações, permitindo que explorem diferentes perspectivas e experimentem novas ideias ao longo do processo de criação e resolução de problemas.

Além disso, a tecnologia não apenas expande as possibilidades de pesquisa, mas também promove a personalização do aprendizado dentro da PBL. As ferramentas digitais permitem que os professores acompanhem de forma mais precisa o progresso de cada estudante, oferecendo feedback individualizado e recursos ajustados às necessidades específicas de cada projeto. Isso cria um ambiente de aprendizagem mais flexível e colaborativo, onde os estudantes podem trabalhar em seus próprios ritmos, trocar ideias com colegas e desenvolver competências essenciais, como a resolução de problemas e a colaboração.

Neste artigo, exploramos como a PBL, aliada à tecnologia, transforma o processo investigativo e contribui para uma aprendizagem mais ativa e envolvente. Discutiremos exemplos de como recursos tecnológicos podem ser incorporados em projetos educacionais, destacando tanto os benefícios quanto os desafios dessa integração. A partir dessa análise, será possível uma reflexão na perspectiva da contemporaneidade sobre o papel da PBL e da tecnologia na

formação de estudantes, preparando-os para os desafios do mundo com criatividade e pensamento crítico.

Destarte, salientamos a importância de reflexões iniciais em torno da exclusão digital, aspecto de extrema importância para o debate sobre o contexto educacional hodierno e que impacta diretamente na qualidade do trabalho pedagógico, não anulando sua contribuição, mas evidenciando a equidade necessária para que todos tenham a oportunidade de construir experiências que estejam dentro de um mesmo campo de conhecimento.

Para tanto, aprofundamos nossas reflexões a partir de constructos teóricos que alicerçam a perspectiva aqui apresentada, além de nos proporcionar novas perspectivas de abordagem dentro trabalho pedagógico planejado e materializado pelas “mãos” docentes.

## METODOLOGIA

Este estudo, de natureza teórica, buscou explorar a integração entre a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) e o uso da tecnologia, ancorado em referenciais contemporâneos sobre metodologias ativas e inovação educacional. O percurso metodológico adota uma abordagem qualitativa e exploratória, aprofundando a compreensão dos fundamentos, desafios e oportunidades dessa prática pedagógica.

Consideramos uma metodologia pautada na revisão bibliográfica e análise crítica de produções acadêmicas, documentos oficiais (como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC), e estudos de caso que abordem a aplicação do PBL aliada à tecnologia na educação básica. O primeiro passo consistiu em selecionar referências teóricas que tratam dos conceitos fundamentais do PBL, com foco nos benefícios da intencionalidade pedagógica e na utilização de tecnologias digitais como ferramentas de investigação, colaboração e criação de projetos.

Em seguida, foram identificados textos que analisam a estrutura e as diretrizes da BNCC, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências digitais e habilidades para o século XXI, permitindo entender como o documento norteador da educação brasileira contribui para o fortalecimento do PBL.

Este levantamento bibliográfico serviu de base para identificar os principais eixos de análise e promover uma reflexão crítica sobre o potencial e as limita-

ções do PBL, orientando a discussão e os apontamentos do estudo. Com essa estrutura, a pesquisa contribui para uma compreensão ampla dos fundamentos teóricos do PBL associados à tecnologia, fornecendo subsídios para novas investigações e aplicações práticas no contexto educacional.

## RESULTADOS E DISCURSÃO

Uma das primeiras reflexões que precisamos fazer é sobre a “confusão” conceitual que muitas vezes paira sobre a PBL. Por isso, nos dispomos a esclarecer tais conceitos, a fim de que possamos caminhar com maiores certezas sobre a importância dessa abordagem para a aprendizagem dos estudantes. Isso, porém, não coloca as demais abordagens metodológicas em menor grau de importância e aplicabilidade, mas esclarece e diferencia a PBL e sua relação com os objetivos aqui definidos.

De acordo com Bender (2014 p. 9), a PBL pode ser definida como “um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem questões do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções”. Para o *Buck Institute for Education* (BIE, 2008 p. 18), essa abordagem corresponde a

[...]um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados.

Desse modo, trata-se de uma estrutura processual que considera questões norteadoras emergidas da realidade, acompanhadas de um planejamento com objetivos bem definidos e um produto que caracterize a resolução do problema. Segundo Bender (2014 p. 29), “um dos grandes mitos com relação à PBL é que representa algo a mais para o professor fazer, um tema extra e não relacionado ao que será visto na (s) disciplina (s) [...], pelo contrário, deve-se trabalhar o conteúdo já previsto, assim com os objetivos de aprendizagem”.

Diferentemente da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)<sup>2</sup>, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)<sup>3</sup>, não requer a apresentação de

2 Project Based Learning (PBL)

3 Problem Based Learning (ABP)

um produto final, mas caracteriza uma abordagem pedagógica que visa desenvolver a capacidade dos alunos de aplicar conceitos importantes, considerando enquanto objetivo principal, uma resposta ou um relatório simples. Tais diferenças conceituais, se tornam importantes para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes, sendo o professor, mediador consciente do trabalho que será desenvolvido e fundamentado.

## **A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL) E SUAS BASES PEDAGÓGICAS**

A perspectiva de trabalho pedagógico com a PBL, considera algumas características que, segundo o Buck (2008), são fundamentais, tais como: a) os estudantes estão no centro do processo e engajados com a aprendizagem; b) há envolvimento direto com conceitos e princípios da (s) disciplinas; c) questões provocativas, aprofundam o conteúdo; d) utilização de ferramentas e habilidades como a tecnologia e autogestão; e) apresentam produtos com feedback e aprendizado através das experiências; f) utilizam avaliações de desempenho e são estimuladores da cooperação.

Contudo, a literatura aponta o fator engajamento, como um ponto chave para esta abordagem. De acordo com Pereira e Beschizza (2022), isso se dá pelo fato de os estudantes se envolverem do início ao fim, tendo a possibilidade de escolhas, fazendo com que se sintam valorizados e importantes. Nessa reflexão, Shirley e Hargreaves (2022), reforçam que alguns fatores precisam ser considerados quando falamos na falta de engajamento, a exemplo da ausência de políticas públicas, salas com excesso de estudantes, aplicação da tecnologia sem intencionalidade pedagógica ou sua ausência, padronização de testes ou mesmo a presença de ideias verticalizadas.

A integração da PBL com o uso da tecnologia tem um impacto significativo no engajamento e na motivação. Em um contexto educacional onde os estudantes estão cada vez mais habituados ao uso de dispositivos digitais, incluir a tecnologia como parte central de projetos pedagógicos permite que o processo de aprendizagem seja mais atraente e dinâmico.

Recursos como plataformas de pesquisa, aplicativos colaborativos, softwares de simulação e ferramentas de criação multimídia facilitam o desenvolvimento de projetos interativos e inovadores, nos quais os estudantes não apenas adquirem conhecimentos, mas também aplicam habilidades práticas,

conectando a teoria ao mundo real. Esse tipo de abordagem aumenta o interesse dos estudantes, que percebem a tecnologia como um instrumento de criação e experimentação, aproximando o aprendizado escolar de suas vivências diárias.

Além de tornar o processo mais relevante, o uso de tecnologia na PBL favorece a personalização e a autonomia no aprendizado. Os estudantes têm a oportunidade de explorar diferentes ferramentas de acordo com suas preferências e estilos de aprendizagem, o que contribui para um engajamento mais profundo. Um exemplo a ser citado, se refere as plataformas digitais, que permitem acesso a recursos adicionais de acordo com necessidades individuais, enquanto aplicativos colaborativos facilitam a organização do trabalho em equipe. Essa autonomia, aliada à possibilidade de criação e inovação que a tecnologia oferece, fortalece o protagonismo dos estudantes, que se sentem mais motivados a buscar soluções criativas e a enfrentar desafios de forma independente e autorregulada.

A experiência prática proporcionada pelo PBL com tecnologia promove, assim, um aprendizado ativo e engajador, que contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, além de amplia o prazer dos estudantes em aprender, favorecendo um vínculo positivo com o ambiente escolar.

Considerando sua base *escolanovista*, a PBL remonta os constructos teóricos de educadores como John Dewey, que “descreveram os benefícios da aprendizagem experiencial, prática e dirigida pelo aluno” (Buck, 2008, p. 17). Um dos pilares centrais é o construtivismo, teoria desenvolvida por pensadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, sugerindo que os estudantes constroem seu próprio conhecimento a partir de experiências prévias e interações com o mundo ao seu redor. Na PBL, esse princípio se manifesta quando os estudantes se envolvem ativamente em projetos, formulando hipóteses, testando ideias e fazendo conexões entre o que já sabem e as novas informações que descobrem ao longo do processo investigativo. O aprendizado torna-se, assim, uma experiência ativa e personalizada, onde o conhecimento não é transmitido passivamente, mas construído por meio da exploração e da reflexão.

A aprendizagem colaborativa, valoriza o trabalho em equipe e a troca de conhecimentos entre os estudantes. Na PBL, o trabalho colaborativo é essencial, pois os projetos frequentemente exigem o trabalho coletivo para alcançar objetivos comuns, resolver problemas e tomar decisões. A interação entre pares permite a troca de ideias, perspectivas e habilidades, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Além disso, o desenvolvimento de competências sociais, como comunicação, cooperação e resolução de conflitos, se torna uma parte crucial do aprendizado, tendo sua relação direta com o desenvolvimento socioemocional. O trabalho em grupo também reflete a realidade profissional, onde a colaboração é essencial para resolver problemas complexos e multidisciplinares.

Por fim, o desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas é um princípio fundamental da PBL. Os projetos são, geralmente, centrados em questões ou desafios do mundo real, e os estudantes são incentivados a aplicar suas habilidades cognitivas para encontrar soluções viáveis. A PBL coloca os estudantes em situações em que precisam lidar com problemas abertos, sem soluções predefinidas, o que exige que eles pensem criticamente, façam pesquisa, experimentem e revisem suas hipóteses ao longo do caminho. Esse processo ajuda a desenvolver a resiliência e a capacidade de enfrentar incertezas, que são habilidades essenciais tanto para a vida acadêmica quanto para a profissional.

## **A TECNOLOGIA COMO POTENCIALIZADORA DO PROCESSO INVESTIGATIVO NA PBL**

A integração da tecnologia no processo investigativo dentro da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), tem se mostrado uma estratégia positiva no contexto educacional. A tecnologia potencializa a capacidade dos estudantes de realizar pesquisas, colaborar de forma mais eficaz e criar projetos ricos em detalhes, permitindo-lhes desenvolver uma gama ampla de habilidades, desde a pesquisa crítica até a comunicação digital.

A utilização de ferramentas tecnológicas na PBL não apenas amplia as possibilidades de investigação, mas também transforma a maneira como o aprendizado acontece, tornando-o mais dinâmico, interativo e conectado às distintas realidades dos estudantes. Segundo Pereira e Beschizza (2022, p. 41), “a tecnologia pode ajudar a modernizar a educação, trazendo muitos benefícios, pois possibilita que a aprendizagem ocorra em diferentes locais, tempos e formas”.

O primeiro aspecto em que a tecnologia potencializa o processo investigativo na PBL é no acesso e na coleta de dados. Ferramentas digitais como motores de busca, bases de dados acadêmicos, bibliotecas virtuais e softwares especializados permitem que os estudantes explorem uma vasta quantidade de

informações e recursos de maneira rápida e eficiente. Plataformas de buscas e repositórios acadêmicos fornecem acesso a artigos científicos, livros e pesquisas recentes, o que oportuniza o aprofundamento de atividades procedimentais e investigativas muito comuns na PBL.

Além disso, ferramentas como questionários digitais e coletas de dados online facilitam a realização de pesquisas primárias, possibilitando que os estudantes colem informações diretamente de seus públicos-alvo de maneira acessível e rápida, independente do contexto geográfico em que se encontram. Bacich e Moran (2018 apud Pereira e Beschizza, 2022 p. 42), destacam que o uso das tecnologias possibilita a “aprendizagem colaborativa entre colegas situados na mesma localidade ou não, propiciando troca de informações, participação em atividades, resolução de desafios e projetos [...] assemelhando-se ao uso das redes sociais”.

No processo de criação, *softwares* de *design* e prototipagem, como o Canva, e outros, trazem uma perspectiva criativa para que os estudantes transformem suas ideias em produtos tangíveis. Eles podem criar maquetes, protótipos digitais e até mesmo simulações de seus projetos, o que facilita o desenvolvimento de soluções visuais e funcionais. Isso é particularmente relevante em projetos que envolvem inovação e empreendedorismo, pois oferece a oportunidade de testar e ajustar suas soluções de maneira prática, antes de implementá-las no mundo real.

Bacich e Moran (2018, p. 11) defendem que, “um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura”. Se pensarmos dentro de uma hierarquia educacional que por muito tempo colocou o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, temos uma visão mais abrangente e ativa por parte do estudante, que deve assumir uma atitude mais ativa na construção do conhecimento.

Ao facilitar o acesso a informações, promover uma comunicação mais eficaz e possibilitar o uso de ferramentas para a execução prática de projetos, a tecnologia aumenta significativamente a autonomia dos estudantes. Eles não apenas conduzem suas próprias investigações, mas também têm mais controle sobre o ritmo e a direção do aprendizado, sendo capazes de buscar soluções e explorar caminhos de acordo com seus próprios interesses e curiosidades.

A integração da tecnologia na PBL também contribui para o desenvolvimento de habilidades do século XXI, como o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos, literacia digital e a inovação. Ao utilizarem ferramentas digitais para investigar, criar e colaborar, os estudantes se preparam para lidar com os desafios de um mundo cada vez mais conectado e tecnologicamente avançado.

Desse modo, a tecnologia quando bem integrada ao processo investigativo da PBL, amplia as possibilidades de aprendizado, estimula a autonomia e fortalece a conexão entre teoria e prática. Os estudantes se tornam não apenas consumidores de conhecimento, mas produtores, criando soluções inovadoras para problemas reais com o suporte de um vasto repertório de ferramentas tecnológicas.

Partindo do princípio de que a PBL entende a aprendizagem como um processo transdisciplinar e social, uma questão resultante do interesse dos alunos pela temática que está sendo explorada possibilita que eles pesquisem, discutam, formulem hipóteses, busquem, organizem dados e demonstrem suas descobertas. [...] a utilização da rede e dos dispositivos e recursos tecnológicos se apresenta como uma grande aliada ao aprofundamento dos alunos no assunto estudado e à produção e publicação do seu produto (Pereira e Beschizza, 2022 p.45-46).

Contudo, não podemos deixar de lado duas reflexões fundamentais para esse processo. A primeira delas, diz respeito a abertura do trabalho docente para o uso das diversas possibilidades tecnológicas existentes, não apenas aquelas que estão sob o seu domínio, mas também a possibilidade de serem apresentadas pelos estudantes. Considerar um contexto de aprendizagem criativo e autônomo, contribui para uma abertura ao novo, evidenciando o protagonismo do estudante.

Faz-se necessário, refletir sobre suas práticas, limitações e disponibilidade para o aprender, atualizando seu fazer docente sobre novas práticas e permitindo renovar o contexto de ensino-aprendizagem. Para Pereira e Beschizza (2022, p. 46), “a utilização dos diferentes recursos tecnológicos pelos professores durante as suas aulas possibilita que o aluno tenha acesso a múltiplas oportunidades educacionais, em diferentes espaços e tempos [...]”.

Uma segunda reflexão, considera que a inovação no campo educacional nem sempre precisa estar atrelada a equipamentos e recursos tecnológicos. E o que isso significa? Considerando que muitos contextos educativos ainda pre-

cisam lidar com a ausência ou exclusão tecnológica e digital, a prática da PBL não deve ser anulada pela ausência de tais recursos, mas construída a partir do desenvolvimento de diversas habilidades inerentes ao processo criativo do professor e do estudante.

[...] devemos entender que, em determinados contextos, nos quais o uso desses equipamentos não seja possível, outras ferramentas podem e devem ser usadas. A criatividade, da mesma forma, é uma habilidade imprescindível ao mundo atual. Graças a ela, propomos novas soluções a problemas novos e/ou velhos (Pereira, 2022 p. 8).

Portanto, desconsiderar o trabalho pedagógico a partir da PBL, não encontra justificativa na ausência de recursos tecnológicos, apesar de reconhecermos sua importância e efetividade no processo, porém, não devemos esquecer que a tecnologia precisa estar a serviço da aprendizagem e não o contrário.

## CONTRIBUIÇÕES DA BNCC PARA A PBL ALIADA A TECNOLOGIA.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz diretrizes importantes que favorecem a adoção de metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), e o uso da tecnologia na educação básica. A BNCC, ao definir competências gerais para a educação, enfatiza a necessidade de preparar os estudantes para o século XXI, priorizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e tecnológicas.

Nesse sentido, a integração da PBL com o uso de recursos digitais encontra respaldo direto nas orientações da BNCC, uma vez que essa metodologia ativa promove a formação integral dos estudantes, incentivando a resolução de problemas reais e a construção colaborativa de conhecimentos, alinhando-se com as competências gerais propostas. Uma das principais contribuições da BNCC para o PBL associado à tecnologia é a ênfase no desenvolvimento de competências digitais.

A BNCC ressalta que os estudantes devem ser capazes de “utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — para se expressar e compartilhar informações (Brasil, p. 7)”. Isso se reflete diretamente na utilização de ferramentas tecnológicas dentro de projetos investigativos, onde os estudantes podem explorar diversas mídias digitais para realizar pesquisas, desenvolver projetos e apresentar suas soluções de maneira multimodal. Ao integrar a tec-

nologia nos projetos, o PBL potencializa essas competências, permitindo que os estudantes usem plataformas digitais, redes de comunicação e softwares especializados para colaborar, criar e compartilhar informações.

Uma das principais contribuições da BNCC para a PBL associada à tecnologia é a ênfase no desenvolvimento de competências digitais. Em sua competência 4, a BNCC ressalta que os estudantes devem ser capazes de “utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos... (Brasil, 2018 p. 7)”. Podemos considerar, que isso se reflete diretamente na utilização de ferramentas tecnológicas dentro de projetos investigativos, onde os estudantes podem explorar diversas mídias digitais para realizar pesquisas, desenvolver protótipos e apresentar suas soluções de maneira multimodal. Ao integrar a tecnologia nos projetos, a PBL potencializa essas competências, permitindo que os estudantes usem plataformas digitais, redes de comunicação e softwares especializados para colaborar, criar e compartilhar informações.

Além disso, a BNCC enfatiza a necessidade de os estudantes compreenderem e utilizarem as tecnologias digitais de maneira ética, crítica e responsável.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018 p. 7).

Esse foco na educação digital ética é crucial para a PBL, que frequentemente envolve o uso de ferramentas online para pesquisa, produção e colaboração. Dessa maneira, os projetos baseados em PBL desenvolvem não apenas habilidades técnicas, mas também um entendimento crítico sobre o impacto das tecnologias na sociedade, considerando questões como privacidade, segurança de dados e a influência das mídias digitais.

## A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NECESSÁRIA À PBL

A Aprendizagem Baseada em Projetos exige uma clara intencionalidade pedagógica para alcançar seus objetivos de aprendizagem. Diferente de abordagens mais tradicionais, em que o professor transmite o conteúdo de forma direta, como já enfatizamos, a PBL coloca os estudantes como protagonistas do

processo de aprendizagem, o que demanda um planejamento cuidadoso por parte do educador.

Para tanto, é essencial que o professor tenha clareza sobre as competências e os conhecimentos que pretende desenvolver nos estudantes, estruturando cada etapa do projeto com uma finalidade educativa específica. Pereira (2022), afirma que muitas vezes, os professores utilizam um ou vários recursos tecnológicos sem saber qual objetivo pretende alcançar, apenas por acharem “legal” ou mesmo para satisfazer ou conquistar os estudantes.

Ao refletirmos sobre o papel docente enquanto mediador de um ensino ativo, encontramos na PBL, bases que sustentam a importância da presença docente desde a curadoria até mesmo a produção de material ou estratégias de aplicação junto aos estudantes. Todo esse esforço precisa estar atrelado aos objetivos que se pretende alcançar, sendo estes diretamente relacionados à intencionalidade pedagógica que existe por trás da produção deste ou daquele conhecimento. Desse modo, ao fazer uso dos recursos tecnológicos, não apenas na PBL, mas em sua prática

O docente deve procurar responder previamente às seguintes questões: 1. Por que utilizar o celular na e/ou certo aplicativo? 2. O que esse recurso traz de relevante para a aula, para os estudantes e seu aprendizado? 3. Qual a finalidade de se fazer uso de um determinado material? 4. A tecnologia escolhida vai ao encontro do objetivo de aprendizagem daquela aula? (Pereira e Beschizza 2022, p. 49).

Podemos considerar que a intencionalidade pedagógica começa com a definição dos objetivos de aprendizagem. O professor deve estabelecer de forma precisa quais habilidades cognitivas, socioemocionais e técnicas os estudantes deverão desenvolver ao longo do projeto. Esses objetivos precisam estar alinhados tanto com os conteúdos curriculares quanto com as demandas do mundo contemporâneo, incluindo a resolução de problemas reais, a capacidade de trabalho em equipe, a comunicação eficaz, assim como o uso da tecnologia.

Fazemos aqui uma pausa, sendo importante instigar reflexões contemporâneas sobre a presença da tecnologia na sala de aula, pois concordamos com as palavras de Pereira e Beschizza (2022, p. 51), ao afirmar que “a relação do aluno com os dispositivos tecnológicos e a sua utilização de forma consciente são aspectos fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma eficiente.

A esse respeito, apesar das considerações sobre o perfil das crianças e jovens nascidos no século XXI com importante facilidade no manuseio e conhecimento sobre ambientes virtuais e tecnológicos, estudos comprovam que “eles não adquirem sozinhos as habilidades e as competências necessárias para participar da nova cultura midiática e tecnológica do mundo contemporâneo” (Pereira e Beschizza 2022, *idem*). Cabe à escola considerar reflexões que se articulam com a formação consciente sobre o uso de recursos tecnológicos uma vez que, estudantes “conectados” sem sempre serão estudantes conscientes sobre o uso do ambiente midiático de maneira saudável.

Diante desses desafios, o papel da escola no desenvolvimento das habilidades sociais e das competências culturais nos alunos, tanto no online quanto no off-line, torna-se fundamental para possibilitar uma convivência e atuação equilibrada na sociedade contemporânea (Pereira e Beschizza 2022, pag. 52).

Desse modo, cabe considerar que, a escola e o trabalho pedagógico com projetos, oferece a possibilidade de preparar os estudantes, tanto para lidar de com ambiente tecnológico quanto com o midiático, de acordo com a competência 5 da BNCC, que prevê a compreensão, criação e utilização das tecnologias digitais, como já citado anteriormente. Acreditamos que, desenvolver uma postura pedagógica que promove a mediação docente na promoção de uma educação midiática, contribui para o desenvolvimento de tais habilidades.

A esse respeito, a mediação docente ao longo do projeto precisa ser intencional. Na PBL, o professor assume o papel de facilitador, orientando os estudantes em sua investigação, oferecendo suporte quando necessário, mas sem fornecer respostas prontas. Esse papel exige uma postura pedagógica ativa, onde o educador faz perguntas, provoca reflexões e auxilia os estudantes a estabelecer conexões entre o que estão aprendendo e o mundo real. Nesse processo, cabe ao professor instigar os estudantes não apenas a realizem as tarefas propostas, mas desenvolver um pensamento crítico e reflexivo sobre o processo, consolidando as aprendizagens de forma profunda e significativa.

Essa mediação intencional é essencial para manter o equilíbrio entre a autonomia dos estudantes e o cumprimento dos objetivos pedagógicos, estritamente relacionados ao processo avaliativo. A avaliação não deve se limitar ao produto do projeto, mas deve considerar todo o processo de aprendizagem, desde a formulação das perguntas iniciais até as decisões tomadas para solucionar o problema proposto.

A intencionalidade na avaliação envolve o uso de critérios claros que abrangem tanto as habilidades técnicas quanto as socioemocionais desenvolvidas ao longo do projeto. Isso inclui a capacidade de trabalho em equipe, a comunicação eficaz, a gestão do tempo e a criatividade. Ao adotar uma abordagem avaliativa que contempla esses aspectos, o professor reforça o propósito pedagógico do PBL como uma metodologia que vai além da simples aquisição de conteúdo, promovendo uma aprendizagem ativa e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) com o uso da tecnologia apresenta um potencial significativo para transformar a prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem ativa e centrada no estudante. Ao longo deste estudo, percebemos que a PBL, ao ser aplicada com intencionalidade pedagógica e aliada às ferramentas digitais, possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, colaboração e habilidades digitais. Essa abordagem não apenas atende às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios e as complexidades do mundo contemporâneo.

Contudo, a aplicação eficaz da PBL aliada à tecnologia ainda enfrenta desafios importantes. A necessidade de capacitação docente, o acesso desigual aos recursos tecnológicos e a adaptação dos currículos tradicionais às metodologias ativas são questões que requerem atenção para que haja alcance de todo o potencial da metodologia. A BNCC, ao apoiar o desenvolvimento de competências integradas, oferece uma base sólida para orientar a implementação dessa metodologia, mas cabe às escolas e aos sistemas educacionais garantir as condições possíveis para sua aplicação efetiva.

A criação de políticas educacionais que incentivam investimentos em infraestrutura tecnológica e em programas de formação continuada para professores é fundamental para reduzir as desigualdades de acesso e garantir que todos os estudantes possam usufruir das vantagens dessa metodologia. Além disso, parcerias com instituições de tecnologia, empresas e ONGs podem auxiliar na democratização do acesso a dispositivos digitais, na oferta de treinamentos específicos e na construção de redes de apoio que fortalecem a implementação da PBL em diferentes contextos. Dessa forma, é possível garantir que a inovação

educativa esteja ao alcance de todos, promovendo uma educação mais equitativa e conectada ao futuro.

A experiência de integrar o PBL à tecnologia também traz novas perspectivas sobre o papel do professor, que se torna mediador e facilitador do aprendizado, estimulando a autonomia e a iniciativa dos alunos. Esse novo perfil docente exige habilidades específicas, como a capacidade de orientar o pensamento crítico, promover a resolução de problemas e gerenciar o uso da tecnologia de forma ética e segura. Por isso, é essencial que o suporte oferecido aos professores vá além do domínio técnico das ferramentas digitais, promovendo uma formação que aborde aspectos metodológicos e pedagógicos da ABP, o que contribui para um ensino mais reflexivo e eficaz.

Ao investir na formação de professores para o uso pedagógico da tecnologia e na criação de condições que promovam a equidade de acesso, o potencial transformador da PBL pode ser amplamente explorado. A intencionalidade pedagógica é essencial para que os projetos desenvolvidos pelos alunos não se limitem à execução de tarefas, mas, sim, proporcionem uma aprendizagem profunda e conectada à realidade. Assim, o PBL, quando aplicado de forma planejada e com o apoio das ferramentas digitais, contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Desse modo, um PBL, integrado à tecnologia, representa um caminho promissor para promover uma educação significativa, alinhada às necessidades dos alunos e às demandas sociais. Ao fomentar a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos estudantes, essa abordagem prepara-os para uma vida ativa e consciente, reforçando o papel da escola como um espaço de construção de conhecimento e formação cidadã, além de proporcionar aos estudantes uma formação sólida, relevante e alinhada aos desafios e oportunidades do século XXI.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em Projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Trad.: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BUCK, Institute for Education. **Aprendizagem baseada em Projetos:** guia para professores do ensino fundamental e médio. Trad.: Daniel Bueno. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos: etapas, papéis e atores.** 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.

PEREIRA, Danielle Toledo; BESCHIZZA, Rafaela Magalhães França. **Aprendizagem baseada em Projetos:** planejamento e aplicação. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

PEREIRA, D.T. **Práticas inovadoras em educação.** (Série Universitária). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2022.eBook Kindle.

SHIRLEY, D.; HARGREAVES, A. **Cinco caminhos para o engajamento:** rumo ao aprendizado e ao sucesso do estudante. Porto Alegre: Penso, 2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.078

# FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA POSSIBILIDADE DE (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Valdirene de Jesus Alves da Veiga<sup>1</sup>

Michella Rita Santos Fonseca<sup>2</sup>

Daniel Brandão Menezes<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a relação entre a formação continuada em exercício de professores e a valorização da profissão docente a partir da discussão de teorias com foco na formação continuada e dos pressupostos da pedagogia decolonial. Trata-se de uma revisão bibliográfica com enfoque na importância da formação continuada de professores em exercício e no desenvolvimento profissional com respaldo nos trabalhos de Nóvoa (2017; 2000; 1999), Candau (1997), Dubar (2009; 2005), Zeichner (2010), Shön (1992), Saviani (2014; 2009), os quais consideram fundamentais estudos que interrogam a formação docente e produzem conhecimento no âmbito das práticas e políticas de formação continuada de professores em exercício com destaque para o fenômeno da profissionalização docente com vistas à valorização profissional. Além disso, buscou-se referência nos pressupostos da pedagogia decolonial buscam questionar e transformar paradigmas educacionais historicamente ligados ao colonialismo. Autores como Santos (2005), Mignolo (2005), Quinjano (2005), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2007; 2013) influenciam essas pesquisas, defendendo uma abordagem que reconheça e

1 Mestre em Letras: cultura, educação e linguagens (UESB/BA), professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica da rede estadual da Bahia, valdirenedesalves@gmail.com;

2 Mestra em Ensino e Formação Docente pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB/IFCE, michellafonseca@yahoo.com.br;

3 **Professor orientador:** Daniel Brandão Menezes, Doutor, Universidade Estadual do Ceará – UECE, brandaomenezes@hotmail.com.

desafie as hierarquias de conhecimento e poder presentes na educação e promova a decolonialidade epistemológica no que concerne à construção de saberes e fazeres docentes. Por fim, entende-se que a formação em exercício deve ser promovida a partir das experiências pedagógica do cotidiano escolar e fortalecer os saberes docentes a fim de que os professores (re)construam e fortaleçam com vistas à valorização profissional.

**Palavras-chave:** formação continuada em exercício, educação básica, valorização profissional, pedagogia decolonial.

## INTRODUÇÃO

A atuação do professor na escola, em especial na Educação Básica, exige um processo de reflexão sistemático e constante da prática pedagógica diretamente relacionada a uma formação continuada em exercício com vistas ao desenvolvimento profissional. Em se tratando da educação básica, os desafios estão quase sempre relacionados às especificidades em torno do público-alvo, nem sempre consideradas nas formações iniciais, em virtude das heterogeneidades dos contextos, dos interesses e das necessidades desses estudantes e, recentemente, das mudanças oriundas das políticas educacionais para esta etapa de ensino.

Sendo assim, a atuação do professor exige um processo de reflexão sistemático e constante da prática pedagógica diretamente relacionada a uma formação continuada em exercício com vistas ao desenvolvimento profissional. A possibilidade de esta formação ocorrer nas escolas, nos sindicatos, nos espaços promovidos pelas secretarias de educação, com foco nas experiências que permeiam o cotidiano escolar e no exercício da autoria docente é uma proposta de transformação e criação de um lugar fronteiriço que liga e articula universidade, escola e políticas públicas (ZEICHNER, 2010).

Segundo Nóvoa (2017), essa proposta é capaz de favorecer a (re)construção de saberes e fazeres pedagógicos que valorizam a experiência em exercício e a escola como lugar de reflexão fundamental para a produção da profissionalização docente. Além disso, trata-se uma outra lógica que pressupõe o reconhecimento de diferentes formas de pensar e fazer formação continuada de professores, pautada na abertura ao desenvolvimento de práticas horizontalizadas na produção de conhecimentos pedagógicos a despeito da epistemologia decolonial tal como defende Walsh (2007, 2013).

Entretanto, no que diz respeito às políticas de formação continuada de professores da educação básica, observa-se uma descontinuidade de projetos acompanhada da falta de clareza de currículo e de percurso que os sustentem (Romanowski; Martins, 2010). Isso tem engendrado um cenário de cursos fragmentados e verticalizados oferecidos aos professores que pouco possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pela profissão docente na contemporaneidade e insuficientes para a afirmação desse ofício (NÓVOA, 2017).

Diante desse quadro de precarização profissional, faz-se urgente e necessário a investigação de propostas de transformação da formação de professores em exercício pautadas em epistemologias que promovam a reflexão das pedagogias gestadas no cotidiano escolar como condição para o fortalecimento da carreira docente. Assim, propõe-se o seguinte problema: como a formação continuada em exercício de professores da educação básica pode contribuir para a (re)construção de suas práticas pedagógicas e para o fortalecimento de sua profissão? Tomando por base essa questão, objetiva-se analisar, com suporte estudos contemporâneos, como a formação continuada em exercício de professores da educação básica favorece a (re)construção das práticas pedagógicas e o fortalece profissionalmente.

A fim de investigar essa problemática, empreendeu-se uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico (Lüdke; André, 1986) a partir da coleta de dados por meio de revisão bibliográfica, cujos autores discutem acerca da formação continuada de professores, da valorização do profissional docente e da pedagogia decolonial como epistemologia de saberes horizontalizados.

Para tanto, esse trabalho tem como enfoque estudos que contemplam a formação continuada de professores em exercício e no desenvolvimento profissional com respaldo em Nóvoa (2017), Candau (1997), Dubar (2009; 2005), Zeichner (2010), Shön (1992), Saviani (2009), os quais consideram fundamentais estudos que interrogam a formação docente e produzem conhecimento no âmbito das práticas e políticas de formação continuada de professores em exercício com destaque para o fenômeno da profissionalização docente com vistas à valorização profissional.

Além disso, referencia-se nos pressupostos da pedagogia decolonial que buscam questionar e transformar paradigmas educacionais historicamente ligados ao colonialismo. Autores como Santos (2005), Mignolo (2005), Quinjano (2005), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2007; 2013) influenciam essas pesquisas, defendendo uma abordagem que reconheça e desafie as hierarquias de conhecimento e poder presentes na educação e promova a decolonialidade epistemológica no que concerne à construção de saberes e fazeres docentes. Tais conjecturas encontram-se gradualmente discorridas nos tópicos a seguir.

## FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Esse trabalho inscreve-se no domínio dos estudos sobre formação continuada de professores em exercício, tema recorrente no domínio dos estudos contemporâneos, considerando o lugar que tem ocupado as políticas públicas nacionais, especialmente, a partir de uma série de providências legais que emergiram a partir do final da década de 90 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), conforme Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020).

Apesar da legislação vigente, a formação docente constitui-se um dos maiores gargalos se considerarmos que este professor precisa vencer, entre tantos obstáculos, a garantia da educação de qualidade que prepara jovens para seguir os estudos, a desatualização profissional, uma vez que muitos cursos de licenciatura estão desatualizados em relação às novas demandas e políticas educacionais, a sobrecarga docente, a inadequação de muitas propostas curriculares, entre tantos outros.

Gatti (2010) ao analisar a situação da formação de professores no Brasil, no âmbito das licenciaturas, aponta a necessidade de uma revolução tanto no currículo quanto nas estruturas institucionais formativas a fim de romper com o processo de fragmentação que impede uma formação voltada para a função social da escola. Segundo Gatti (2010) a formação de professores como profissionais da educação básica precisa partir do seu campo de prática, agregando a estes conhecimentos necessários para o trabalho com crianças e adolescentes.

No que tange à formação continuada de professores, configura-se um dos fatores relacionados com a (im)possibilidade de (re)construção da carreira docente fortemente caracterizada pelo sucateamento e desvalorização profissional. Sobre os modelos de formação existentes, Saviani (2009) menciona a trajetória histórica da educação e aponta os dilemas que a formação docente desencadeia e ratifica a necessidade que os professores possuem, perpassando pela qualificação docente e condições dignas de trabalho para todos os pro-

fissionais da educação, bem como reflexões sobre o papel da educação no contexto social e humano.

Nesse sentido, no bojo dessa investigação, discute-se sobre como a formação continuada em exercício de professores da educação básica pode favorecer a (re)construção das práticas pedagógicas e o fortalecimento profissional, apoiados em dois eixos teóricos: a) os que tratam de temas como formação profissional em exercício e sua relação com a (re)construção da carreira docente, articulando a conceitos como saberes e fazeres docentes, identidade docentes e valorização profissional sob o viés das políticas de formação de professores e b) em paradigmas teóricos alternativos, disruptivos e emergentes tal como a pedagogia decolonial a fim de pensar a formação continuada de professores sobre novas epistemes. Tais abordagens serão melhor delineadas nos tópicos que se seguem.

## 1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EXERCÍCIO DE PROFESSORES COMO FATOR DE (RE)CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Por formação continuada entendemos um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isso significa que a formação continuada é aquela que parte das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, valoriza os saberes docentes e os saberes produzidos da e na experiência e atua em prol da valorização e do resgate desses saberes.

Sobre a formação continuada, Nóvoa (2000) ratifica as ideias acima quando afirma que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor. Com base nisso, entende-se que o exercício profissional é parte inerente ao processo de formação continuada do professor de modo que é impossível separar a formação da própria prática docente.

Entretanto, cumpre salientar que essa formação, em especial a que acontece no exercício da profissão, de fato, pouco favorece a transformação da

condição socioprofissional docente, concorrendo para um processo de desprofissionalização que se manifesta de diferentes maneiras, tais como: salários baixos, difíceis condições de trabalho nas escolas, situações burocráticas e de controle que tornam a tarefa educativa árdua e cansativa, discurso da eficiência, o “notório saber” que descaracteriza a função docente entre outros (NÓVOA, 2017).

Essa realidade demanda por ações que busquem construir experiências transformadoras e mudanças profundas, no campo da formação continuada docente, reconhecendo-a como um problema político de modo repensar e reforçar a função da escola e universidade nesse processo e de reafirmar o papel insubstituível do professor e da educação pública (NÓVOA, 2017). Além disso, “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Entretanto, no que diz respeito às políticas de formação continuada dos professores da educação básica, observa-se um processo de descontinuidade e, conseqüentemente, sucateamento da profissão docente no Brasil. Saviani (2014) problematiza a política educacional brasileira como um processo descontínuo, já que desde que a colônia o país passou por várias reformas no âmbito educacional, sempre rompidas por uma nova política governamental. Para ele essa descontinuidade tem se constituído como desafio para a construção de um Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2014). Ao discutir sobre trabalho, carreira e desenvolvimento docente, Nunes e Oliveira (2017) defende uma maior articulação entre políticas públicas educacionais e trabalho docente tendo em vista o desenvolvimento profissional de modo que o professor tenha condições de empreender uma prática com qualidade, respondendo às mudanças da sociedade atual.

No tocante à identidade docente, as ideias de Dubar (2005; 2009) coaduna com os pressupostos dessa investigação de que a identidade docente é um processo em (re)construção que se realiza mediante as vidas tecidas num coletivo. Para este autor não é possível definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Desse modo, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento coletivo que lhe dê sentido e densidade.

Nessa perspectiva, o estudo dessa temática soma-se aos constructos de investigação já existentes no campo da educação e da formação de profes-

res, podendo ser instrumento capaz de gerar saberes que fortaleçam as práticas e experiências no âmbito da profissionalização docente. Ademais, amplia-se a possibilidade de construção de saberes e experiências docentes que fortaleçam, estimulem e avancem na produção de conhecimentos na perspectiva dialógica e colaborativa de modo que favoreça a construção de um “entre-lugar” (ZEICHNER, 2010), ou seja, a construção de um novo lugar para a formação docente fronteira entre universidade e escola em que haja convergência, diálogo, colaboração e entrelaçamentos capazes de favorecer a (re)construção da profissão docente no plano da formação, da afirmação e do reconhecimento público (NÓVOA, 2017).

Por fim, entende-se que a formação docente, tanto a inicial como a continuada, perpassa por uma necessária e densa ligação entre escolas e universidades conforme defende Nóvoa (2017). Para o autor, apenas firmar parcerias já não é suficiente para dar conta da complexidade da profissão em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Assim, é preciso (re)organizar modelos de formação docente que garantam aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões profissionais e coletivas do professorado.

## 1.2 COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO FAZER NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para discutir e esclarecer o conceito de colonialidade, Quijano (2005) esboça que a ação colonizadora dos europeus é justificada e legitimada pelo domínio de uma raça sobre a outra, donde emerge a importância do conceito de raça. Segundo o autor,

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia (QUIJANO, 2005, p. 107).

Inicialmente, percebe-se que a colonialidade do poder tinha sua sustentação na classificação racial, utilizado durante o processo de colonização da América Latina. Desse modo, Mignolo (2005, p. 34) explicita que,

[...] a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder. Isto é, a Colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira e Candau (2010) realçam a forte presença da colonialidade que sobreviveu e permanece após a descolonização dos países latino-americanos, asiáticos e africanos, por meio de uma ordem política, militar, jurídica ou administrativa. Visto dessa forma, na contemporaneidade, esse conceito de fundo capitalista ganha outras conotações e espaços de atuação, como por exemplo, nas escolas, através das novas diretrizes e propostas curriculares, dos programas e projetos educativos, cujos autores desconhecem o quadro histórico-cultural e político das realidades locais.

Essa obviedade emerge nas palavras de Maldonado-Torres (2007, p 131):

[a colonialidade] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Assim, repetimos, em termos de políticas nacionais de formação de professor, o mesmo procedimento da colonialidade do saber em que o conhecimento hegemônico europeizado monopoliza o saber, recusando outras epistemologias que não são oriundas das fontes europeias (OLIVEIRA e CANDAU, 2010; QUIJANO, 2005). Esta visão eurocêntrica desconsidera outras formas de produzir epistemes a partir do próprio mundo em que vivemos, além de apresentar uma imagem distorcida da colonização do povo latino-americano.

Nessa ótica, Quijano (2005, p. 13) nos esclarece que, “[...] quando olhamos para o espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida”. É por isso que muitos estudiosos do campo da formação de professores procuram construir uma episteme, voltada para as vozes do Sul, cujo foco não é apenas desessencializar e desnaturalizar legitimidades impostas, mas também criticar visões consideradas como “verdades absolutas” e instituir epistemologias outras em coconhecimento entre escola e universidade, tendo os(as) professores(as) como atores(atrizes) do campo educativo.

Retomando as pontuações no que diz respeito ao eurocentrismo, Mignolo (2005) admite que não é necessário apenas negar os estudos ocidentais, mas ampliar o campo de visibilidade traçado pela ciência ocidental moderna, uma vez que ela interditou domínios importantes para o entendimento de movimentos sociais: emoções, intimidade, senso comum, conhecimentos ancestrais e corporeidade. Isso versa sobre a importância de integrar outros modos de conhecimentos ou princípios epistemológicos à ciência euro-eua-cêntrica<sup>4</sup> que seria, a incorporação das teorias do conhecimento do Sul, “com olhos do Sul e para o Sul”. Com a eliminação dessas barreiras epistêmicas, aconteceria, por conseguinte, a descolonização epistemológica.

A forma como esses saberes são gestados permeiam os diferentes espaços sociais, incorporando sempre o discurso hegemônico, sobretudo no cenário escolar. Nesse contexto, prevalece um sistema de trocas ideológicas, instituindo um jogo de relações de poder que repetem e reproduzem o princípio da colonialidade, especialmente as decisões relativas aos saberes docentes incorporados nos cursos de formação de professores.

No tocando aos saberes docentes, as políticas de formação docente deveriam ter como ponto de partida as experiências daqueles que vivenciam as práticas sociais, que conhecem a realidade social, histórica e cultural, os quais deveriam posicionar-se como atores no processo de construção dos saberes que nortearão a própria prática (Nóvoa, 2000). Por outro lado, o que fica visível no cenário da formação docente é a predominância de um fazer colonizado, aprisionando o professor a um currículo inflexível e conservador, notadamente, em desacordo com as reais necessidades dos sujeitos imersos nessas realidades.

Assim, a colonialidade do saber permeia os cursos de formação docente, construindo a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), uma vez que, subalterna, inferioriza e não leva em consideração o professor que vai “digerir” planos e políticas elaborados por pessoas que, na maioria das vezes, nem lecionou em uma sala de aula de escola pública e não conhece suas lutas e anseios.

Nessa mesma linha de raciocínio, Shön (1992) aponta que as reformas educacionais com propostas unidirecionadas não trazem transformações para o processo de formação de professores, pois repetem o mesmo processo de elaboração “uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para uma periferia de instituições locais

4 Hegemonia ocidental do Norte ou eixo euro-norte-americano.

é reforçada através de um sistema de prêmios e punições”. Pressupõe dizer que esse círculo vicioso não resolve os problemas e os desafios que emanam de realidades tão peculiares, pois as teorias desenhadas no centro como “receitas prontas” não condizem com a realidade local.

Romper com essa situação exige um projeto que incorpore os princípios de uma pedagogia decolonial, conforme fomenta Walsh (2007), capaz de trazer à tona reflexões críticas evidenciam o colonialismo camuflado na colonialidade, em prol de ações transformadoras tanto no âmbito sociopolítico, como também nas epistemologias construídas na e para as histórias locais dos marginalizados. Para a autora,

Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. (WALSH, 2007, p. 63-64)

A proposta de uma pedagogia decolonial não se estrutura somente em uma prática restrita à denúncia, mas também na construção de um fazer que permita uma noção e visão pedagógica com projeções muito além dos processos de ensino e transmissão do saber que, conseqüentemente, abarque uma pedagogia como política cultural. Trata-se, pois, de um fazer pedagógico autoral, construído por aqueles que participam da luta e conhecem a causa pela qual lutam, tendo em vista a libertação de si mesmo.

Nesse sentido, a formação continuada docente em exercício urge por políticas e projetos de formação docente deslocadas do centro para um novo *locus* de enunciação – a periferia –, de modo que levem em consideração as peculiaridades, as singularidades e as realidades heterogêneas e locais, valorizando a cultura, o saber e a história dos sujeitos que permeiam o espaço escolar.

Como parceiros desse novo fazer, as escolas e as instituições superiores de educação podem promover a criação de um entre-lugar que não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos. Um lugar em que os professores sejam atores de mudança, protagonizando e legitimando modos de conheci-

mento e construindo suas epistemes a partir do e no contexto onde acontecem as práticas sociais e as vivências, em prol de um projeto de decolonialidade em todas as esferas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto, considera-se importante um redesenho para a formação continuada de professores em exercício de modo que garanta, de fato, a (re) construção das práticas pedagógicas e o fortalecimento profissional. Para tanto é imprescindível a garantia de espaços formativos e tempos exclusivos, na rotina escolar, para que esta formação aconteça de forma intencional e sistematizada. Desse modo, professores podem vivenciar experiências formativas no que tange aos saberes necessários ao exercício profissional a partir da reflexão das experiências do cotidiano, do exercício da autoria docente e esse movimento pode ocorrer mediado por um projeto que liga e articula universidade e escola.

Para tanto é necessário que a formação em exercício aconteça num movimento de criação de um “terceiro espaço” ou lugar fronteiro que funcionaria “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” professores Zeichner (2010, p. 486). Que funcione de fato como um “espaço de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” Nóvoa (2017, p. 11).

Esse entre-lugar formativo tem como premissa superar os modelos tradicionais de formação em que o conhecimento acadêmico assume certa supremacia em relação aos conhecimentos construídos nas práticas escolares. A intenção seria organizar um espaço que funcionaria como zona comum entre escola e universidade em que professores da educação básica, acadêmicos e professores da universidade pudessem dialogar na e para a construção saberes docentes na perspectiva da horizontalidade no intuito de solucionar problemas comuns que emergissem da prática cotidiana.

Assim, propostas colaborativas tecidas no espaço de interlocução escola-universidade poderiam favorecer a (re)construção de saberes e fazeres pedagógicos por valorizar a experiência em exercício e a escola como lugar de reflexão fundamental para a produção da profissionalização docente. Além disso, pressupõe o reconhecimento de diferentes formas de pensar e fazer formação continuada de professores, pautada na abertura ao desenvolvimento de

práticas horizontalizadas na produção de conhecimentos pedagógicos (2007, 2013). Algumas experiências práticas mostram a possibilidade de reconstrução desses caminhos formativos de reconstrução dos saberes pedagógicos construídos a partir da escola entrelaçados por movimentos que mobiliza a relação escola e universidade, transversaliza e horizontaliza distintas formas de conhecer.

Isso é possível porque as últimas décadas, projetos e práticas de formação de professores se deslocaram de dimensões acadêmicas para outras pautadas em movimentos formativos que valorizam outros lugares, experiências outras e a autoria docente no processo de (re)construção do saber e do fazer docente (NÓVOA, 2022). Dentre esses outros lugares, destaca-se a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pela iniciativa de criar o Complexo de Formação de Professores (CPF), projeto desenvolvido em parceria com Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) em que a partir da focalização de problemas, escola e universidade atuam mutuamente como instituições formadoras combinando dois componentes básicos de formação - teoria e prática - e a construção de um território comum de atividades formativas denominado de terceiro espaço (Lüdke; Ivenicki, 2023).

No que tange a experiências outras e vivência das práticas autorais, o exemplo é o projeto com as redes de Coletivos Docentes que realizam a investigação e a formação a partir da escola. Esse projeto é desenvolvido pelo grupo Docência, Narrativas e Diversidades na Educação Básica (DIVERSO) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia (PPGEDUC/UNEB) vinculado à Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede FORMAD) com projetos ramificados em outros estados brasileiros e na América Latina (Rios; Nascimento, 2022).

Tais experiências mostram que é possível repensar os movimentos hegemônicos da formação de professores e ratificam práticas insurgentes e insubmissas de pedagogias decoloniais que mobilizam saberes e práticas entre os docentes no interior das escolas onde atuam. Tal perspectiva rompe com o modelo de formação instrumental, baseado numa racionalidade técnica, apresentados nas formas de pacotes educacionais, em dados estatísticos que reduz o professor ao um mero executor de tarefas.

Observa-se, assim, a necessidade de buscar ações formativas que ratificam o exercício da (re)construção coletiva de saberes e práticas que contraponha ao individualismo, à precarização do trabalho docente e ao negacionismo das experiências pedagógicas. O desafio é buscar por experiências que valorizem

o coletivo na perspectiva da (trans)formação, da autoria, pois como nos lembra Freire (1996, p. 28): “[...] aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito.” É na abertura e na aventura de caminho outros que propõe o compartilhamento de saberes que fortaleçam a prática pedagógica e que, por sua vez, favoreçam a (re)construção da profissionalidade docentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1359\\_51-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1359_51-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 de jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_%20versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 de jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24/12/1996.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**.

Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**.

Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

GATTI, Berandete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. a dez. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonidad del ser. Contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. et al. (orgs.)

**El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.) A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma: Buenos Aires Argentina, 2005, p. 33-49.

\_\_\_\_\_. **O desafio da pesquisa social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. v. 26, n. 01, p. 15-40. abr., 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>>. Acesso em 27 de dezembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf). Acesso em 27 dez. de 2023.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto Inovação Educacional, 2000. P. 15-53.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: [www.scielo.br/j/ep/a/kR6T-NNYxWqH63t6SF8tGqZq/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/ep/a/kR6T-NNYxWqH63t6SF8tGqZq/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 23/12/2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências

sociais. **Perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Cuidad Autónoma: Buenos Aires Argentina, 2005, p. 107 -130.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores.

**Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449004.pdf>. Acesso em: 20/12/2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos a globalização. In. \_\_\_\_\_ (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), jan./abr, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 13de jan. de 2024.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA – Revista Binacional Brasil Argentina**. Vitória da Conquista, V. 3 nº 02, p. 11 a 36, Dezembro/2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 15 de jan. de 2024.

SHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **O professor e a sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidade Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 47-61.

\_\_\_\_\_. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In.

\_\_\_\_\_. **Pedagogías Deconiales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.079

# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PESQUISADORES: REFLEXÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO DE SABERES NO ENSINO DA PESQUISA

Cícero Edinaldo dos Santos<sup>1</sup>  
Francione Charapa Alves<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo investiga a formação inicial de professores pesquisadores, caracterizando-a como uma tendência internacional de formação profissional docente. Foi desenvolvido com o objetivo de propor reflexões sobre a integração de saberes no ensino da pesquisa, considerando experiências educacionais direcionadas à formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense. Com o intuito de atingir o referido objetivo, utiliza a abordagem qualitativa, sustentada por uma revisão bibliográfica e documental. Adicionalmente, incorpora reflexões provenientes da observação participante realizada em um componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia (2023-2024), de uma instituição pública de Educação Superior localizada na região do Cariri cearense. Realiza a análise das fontes textuais seguindo as diretrizes teóricas e metodológicas da Análise Textual Discursiva. Apresenta os resultados e discussões a partir de três perguntas analíticas: 1) como ensinar o que é pesquisa? 2) como ensinar qual é o papel da pesquisa? 3) como ensinar qual é a configuração da pesquisa? Defende que a pesquisa é um elemento fundamental no contexto da formação profissional docente. O ensino da pesquisa não deve ocorrer de maneira hierárquica, mas sim por meio de mediação e estímulo, permitindo a construção de saberes de forma horizontalizada. Esse *Modus operandi* visa promover uma formação mais dinâmica e participativa, na qual os for-

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Bolsista FUNCAP de Pós-Doutorado na Universidade Federal do Cariri - UFCA, [ciceroedinaldo@live.com](mailto:ciceroedinaldo@live.com).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora Adjunta da Universidade Federal do Cariri - UFCA, [francione.alves@ufca.edu.br](mailto:francione.alves@ufca.edu.br).

mandos possam se apropriar e mobilizar saberes em suas trajetórias profissionais. O ensino da pesquisa deve ter conteúdos consistentes e estratégias coerentes as suas finalidades, estimulando a conscientização e participação ativa dos formandos. Os saberes dos formadores e dos formandos precisam estar em constante interface e complementação. A omissão ou a desconsideração desse pressuposto pode resultar em prejuízos significativos no processo formativo.

**Palavras-chave:** Pesquisa, Ensino, Formação inicial, Professores pesquisadores, Saberes.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores pesquisadores é uma tendência internacional de formação profissional docente. As iniciativas em prol da consolidação dessa tendência surgiram na década de 1980, com crescente relevância na Europa e na América do Norte. Na América Latina, essa tendência adentrou e se intensificou a partir da década seguinte, com o anseio de combater a desprofissionalização e instrumentalização da prática docente (ANDRÉ, 2012; LÜDKE, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PESCE; ANDRÉ, 2012).

Internacionalmente, existem vários pressupostos sobre as ações pedagógicas que devem perpassar a formação de professores pesquisadores, bem como a definição de quem são e o que se espera de tais profissionais. Apesar das divergências, as proposições:

[...] valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (ANDRÉ, 2012, p. 57).

Tais proposições, partem da ideia de que a formação de professores pesquisadores pode ser realizada na modalidade inicial e continuada. Em ambas, visa fornecer subsídios para o reconhecimento da educação escolar como um tema suscetível de investigação científica, possibilitando que os professores se tornem pesquisadores de sua prática docente. Almeja encorajar os professores a transcenderem a concepção tradicional que os identifica como meros receptores e reprodutores de saberes, instigando a assumirem um papel mais consciente no desenvolvimento de suas práticas docentes a partir/atraves da pesquisa (ANDRÉ, 2012; LÜDKE, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PESCE; ANDRÉ, 2012).

A formação de professores pesquisadores abrange distintos pressupostos teóricos e metodológicos que convergem na tentativa de explorar, descrever e/ou analisar os processos educativos manifestos no contexto da educação escolar, seja no nível da Educação Básica ou da Educação Superior. Por algumas décadas, foi desenvolvida apenas na Pós-Graduação, em cursos de Mestrado e Doutorado acadêmicos. Contudo, essa condição começou a ser alterada diante de iniciativas científicas, políticas e pedagógicas que buscam enfatizar a inser-

ção da pesquisa, enquanto elemento formativo, desde os primeiros semestres dos cursos de graduação em Licenciatura.

Atualmente, torna-se pertinente a investigação dos fundamentos que orientam a formação inicial de professores pesquisadores, levando em conta tanto as implicações em âmbito nacional quanto as demandas específicas presentes no âmbito local. As investigações podem explorar, descrever e, por conseguinte, elucidar tanto os limites quanto as potencialidades dessa tendência formativa. Neste escopo, um dos principais questionamentos que se destaca é: considerando a formação inicial de professores pesquisadores, como integrar saberes no ensino da pesquisa?

A princípio, é válido ressaltar que não há uma homogeneidade acerca do conceito de saberes, pois este traz em si uma densa complexidade, manifestando-se em múltiplas dimensões de compreensão que se tornam evidentes em função dos distintos contextos e das variadas abordagens teóricas adotadas. Em relação aos saberes docentes, pode-se considerar que estes se referem a “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF, 2014, p. 36). À luz desse referencial teórico, nota-se que a formação profissional docente não é a única “fonte de saber”, embora seja de suma importância para a apropriação e mobilização de saberes.

Nessas circunstâncias, espera-se que o formando, isto é, aquele que está em processo de formação, seja compreendido como um agente ativo, cuja aprendizagem ultrapassa a simples absorção de conteúdos, engajando-se ativamente na construção de seus próprios saberes. O formador, por sua vez, deve se atentar para a importância da integração de tais saberes no seu processo de ensino, uma vez que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se a forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2023, p.25).

Nas últimas décadas, a formação profissional docente se tornou um tema proeminente em várias partes do Brasil, em virtude da expressiva oferta de cur-

tos de licenciaturas, tanto na modalidade presencial quanto na Educação a Distância (EAD), além do aumento significativo no número de vagas em instituições de ensino, públicas e privadas, destinadas a formação de professores para a Educação Básica. Na região do Cariri, localizada no sul do Estado do Ceará, nota-se iniciativas em busca do fortalecimento da formação profissional docente. Todavia, ainda há poucas investigações sobre a formação inicial de professores pesquisadores, bem como estudos centrados no ensino da pesquisa para tais profissionais.

Diante do exposto, este artigo tem o objetivo de propor reflexões sobre a integração de saberes no ensino da pesquisa, considerando experiências educacionais direcionadas à formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense<sup>3</sup>. Centra-se na abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. Adicionalmente, incorpora reflexões provenientes da observação participante realizada em um componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia (2023-2024), de uma instituição pública de Educação Superior localizada na região do Cariri cearense (GHEDIN; FRANCO, 2011; GIL, 2002; LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2013; YIN, 2016). A análise das fontes textuais segue as diretrizes teóricas e metodológicas da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES, 2003; MORAES; GALLIAZZI, 2016). Os resultados e discussões são apresentados a partir de três perguntas analíticas: 1) como ensinar o que é pesquisa? 2) como ensinar qual é o papel da pesquisa? 3) como ensinar qual é a configuração da pesquisa? As considerações finais visam sintetizar as principais reflexões do trabalho exposto em tela.

## METODOLOGIA

A abordagem qualitativa almeja compreender os fatos, acontecimentos e fenômenos que envolvem os seres humanos, em suas interações no tempo e no espaço. Pode ser realizada a partir da busca e sistematização de distintas fontes textuais, com a pretensão de aumentar a compreensão desses materiais e difundir os resultados encontrados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A abordagem

<sup>3</sup> Este estudo apresenta alguns resultados de um projeto de Pós-doutorado com ênfase na Formação de Professores Pesquisadores no Cariri cearense, desenvolvido em uma instituição pública de Educação Superior.

qualitativa tem algumas características gerais que expressam suas pretensões de utilização:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições do cotidiano;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (YIN, 2016, p. 28).

Além dessas características gerais, existem características específicas que exemplificam as singularidades da abordagem qualitativa, tais como: (i) a coleta de dados ocorre no próprio contexto que está sendo investigado, com a ação/participação do pesquisador; (ii) os dados obtidos geralmente apresentam um caráter descritivo e/ou analítico; (iii) o processo de pesquisa é considerado tão importante quanto os resultados alcançados; (iv) a percepção dos sujeitos acerca de suas vidas e do entorno é valorizada e (v) a análise dos dados tende a seguir um método indutivo, ou seja, começa a partir de constatações particulares para chegar a conclusões mais abrangentes (GHEDIN; FRANCO, 2011; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

À luz da abordagem qualitativa, optou-se em utilizar uma tríade de coleta de dados composta de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e observação participante. Em linhas gerais é possível aferir que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Tem como vantagem colocar o pesquisador em contato direto com o que já se produziu e se registrou acerca de um tema específico, além de promover a cobertura de “uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45).

A pesquisa documental apresenta algumas semelhanças com a pesquisa bibliográfica, mas trata de material que ainda não recebeu tratamento analítico ou que ainda pode se reelaborado em outras perspectivas. A pesquisa documental tem a vantagem de ser “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 63), pois não implica altos custos e não exige contato direto com os seus produto-

res/escritores, embora apresente a potencialidade de uma leitura aprofundada acerca das visões, crenças e opiniões registradas.

A observação participante, por sua vez, permite a dissociação de preconceitos e interpretações previamente estabelecidas. Isso se deve ao fato de que, por meio da interação com o grupo em investigação, quem observa é capaz de identificar questões que se revelam verdadeiramente pertinentes, além de compreender aspectos que emergem gradualmente durante o processo de observação (MINAYO, 2013). O caderno de campo é um dos instrumentos que auxiliam diretamente no êxito da observação participante, sendo composto por descrições do cotidiano e, posteriormente, inspirando reflexões advindas das experiências registradas (GIL, 2002).

Seguindo esses procedimentos, optou-se em trabalhar com materiais bibliográficos (livros e artigos temáticos) que apresentam a pesquisa como um elemento importante para a formação de professores, bem como documentos normativos a respeito dessa atividade (leis e resoluções). Ademais, optou-se em interpretar anotações extraídas de um caderno de campo, resultantes da observação participante no componente curricular denominado de Pesquisa em Educação, ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia e oferecida por uma universidade pública localizada na região do Cariri cearense. A observação participante foi documentada em um caderno de campo ao longo do período compreendido entre os meses de novembro de 2023 e abril de 2024.

Para análise das fontes de pesquisa, optou-se em utilizar a Análise Textual Discursiva (ATD), percebendo-a como uma alternativa analítica, inserida na abordagem qualitativa, que “[...] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33). Além da escolha e/ou produção de fontes textuais, a ATD também abrange a desmontagem das fontes textuais, o estabelecimento de relações e captação do novo emergente (MORAES, 2003).

Neste estudo, a desmontagem das fontes textuais, também denominada de unitarização, visou o exame detalhado do material escolhido e/ou produzido, fragmentando todo o *corpus* com a intenção de alcançar unidades constituintes, isto é, referentes a temática central escolhida (MORAES; GALIAZZI, 2016). Nessa etapa, percebeu-se múltiplas unidades referentes a formação inicial de professores pesquisadores. Tais unidades compartilhavam de um mesmo ponto

de referência: o processo de ensino, mais precisamente ideias de “como ensinar algo a alguém em determinadas condições”.

Diante disso, foi realizado o estabelecimento de relações entre as unidades constituintes, com o seu ponto de referência. Também denominada de categorização, esta etapa buscou combinar as unidades, com a finalidade de criar categorias de discussão (MORAES; GALLIAZZI, 2016). Optou-se em identificar as categorias emergentes por meio das seguintes perguntas analíticas: 1) como ensinar o que é a pesquisa? 2) como ensinar qual é o papel da pesquisa? e 3) como ensinar qual é a configuração da pesquisa? As categorias emergentes foram reunidas em uma categoria final: reflexões sobre a integração de saberes no ensino da pesquisa, considerando experiências educacionais direcionadas à formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense.

Segundo a ATD, os resultados e discussões fazem parte da obtenção e divulgação de informações sobre o novo emergente, também denominado de metatexto, que “representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (MORAES, 2003, p. 19). Assim, cada pergunta analítica busca apresentar uma categoria emergente específica. As respostas não visam solucionar as inquietações, mas propor reflexões acerca da própria pergunta analítica apresentada. Inclina-se a exemplificar possíveis conteúdos e estratégias de ensino que podem ser utilizadas na formação inicial de professores pesquisadores, sem propor verdades imutáveis.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme a literatura especializada, a pesquisa é reconhecida como um elemento fundamental para a formação profissional docente, pois impulsiona a articulação entre os saberes provenientes da área de conhecimento, do campo pedagógico/educacional e das experiências pessoais e/ou profissionais em sala de aula. Ademais, ajuda na reflexão e mutação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores acerca da prática docente, além de aproximar os dois níveis escolares, isto é, a Educação Superior e a Educação Básica (ANDRÉ, 2012; FAZENDA, 1995; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; LÜDKE, 2001). Contudo, no que diz respeito ao ensino da pesquisa, ainda persistem algumas inquietações que merecem ser consideradas para a sua melhor efetivação e para o fortalecimento da tendência de formação inicial de professores pesquisado-

res. Nessas circunstâncias, torna-se pertinente realizar algumas reflexões sobre as seguintes perguntas analíticas.

### 1) COMO ENSINAR O QUE É PESQUISA?

Ao conceituar o que é pesquisa, há o risco de negligenciar, ocultar ou subestimar outras dimensões inerentes a essa palavra. Logo, é viável perceber a importância de considerar múltiplos aspectos e nuances que sustentam e atravessam esse conceito. De acordo com o dicionário de Latim (2024), a origem etimológica da palavra pesquisa remonta ao verbo *perquirere*, que se forma pela combinação do prefixo *per* – entendido como “através de” ou “por meio de” – com o verbo *quarere*, que se traduz como “consultar”, “indagar” ou “procurar”. Dessa forma, a palavra pesquisa apresenta duas acepções etimológicas: 1) procurar por toda a parte, procurar cuidadosamente; 2) informar-se com cuidado, indagar bem, perguntar, inquirir. No dicionário da Língua Portuguesa, a palavra pesquisa significa o “ato de buscar com diligência, inquirir, informar-se a respeito de” (FERREIRA, 2004, p. 627).

Em várias partes do Brasil, a palavra pesquisa traz em si múltiplos entendimentos. Essa palavra pode denotar a busca e localização de informações para uso imediato, mas também referir-se ao “uso de sofisticação metodológica e uso de teoria de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente, e mesmo criação de novos métodos de investigação e estruturas de abordagem do real” (GATTI, 2006, p. 26). Assim, a palavra pesquisa apresenta uma gama de sentidos que ora divergem e ora se aproximam de alguns significados. Embora diferentes entre si, ambos estão relacionados, compondo uma unidade de entendimento em constante aproximação e/ou distanciamento. Todavia, no ensino da pesquisa é importante evitar os perigos provenientes de duas perspectivas: o dogmatismo e o relativismo.

Ao defender ideais rígidas e inquestionáveis a respeito do significado das palavras, a perspectiva do dogmatismo abre mão da flexibilidade e abertura ao novo, dos sentidos possíveis, renegando o entendimento de que a pesquisa evolui e se adapta conforme as interações humanas no tempo e no espaço. Parece-nos que, à luz dessa perspectiva, ao definir de forma arbitrária o significado do que vem a ser pesquisa existe o perigo de se repudiar algo desconhecido ou ocultar propositalmente um conhecimento existente.

Ao utilizar a palavra pesquisa na perspectiva do relativismo, considera-se que o sentido não é estático, mas fluído e influenciado por contextos históricos, políticos e culturais variáveis. Dessa forma, a palavra pesquisa não se restringe a uma definição singular e imutável. Ao contrário, abarca uma gama de interpretações legítimas. Todavia, apesar de sua sedução aparente, deve-se ter cautela com essa perspectiva. Embora possa acarretar na polifonia de sentidos, essa perspectiva pode resultar no esvaziamento do significado da pesquisa.

Em linhas gerais, é possível destacar que a pesquisa compreende três fases principais: planejamento, execução e divulgação de resultados. Na fase de planejamento, são definidos o objeto de estudo, os objetivos, a justificativa, o referencial teórico e os pressupostos metodológicos da pesquisa. Em seguida, na etapa de execução, são realizadas a coleta e análise de dados/informações, seguindo rigorosamente o plano inicial e ajustando abordagens conforme surgem novos desafios ou descobertas. Esta fase também compreende a escrita dos resultados, das discussões e das conclusões da pesquisa. Por fim, a divulgação de resultados envolve a apresentação das descobertas encontradas em distintos gêneros textuais e/ou situações de difusão do conhecimento, tais como eventos científicos e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na instituição em que obteve sua formação.

Conforme a observação participante realizada no contexto da formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense (2023-2024), notamos a potencialidade de estratégias de ensino em que os formandos sejam estimulados a construir uma compreensão mais aprofundada do que é pesquisa, seguindo as informações assinaladas anteriormente. Entre essas estratégias, destaca-se a comunicação dialógica, destinada ao compartilhamento de ideias e/ou esclarecimento de dúvidas.

Há distintas possibilidades de utilizar a comunicação dialógica na formação inicial de professores pesquisadores. Para ensinar o que é pesquisa, por exemplo, os formadores podem solicitar e identificar os dizeres pré-existentes dos formandos, em seguida apresentar a etimologia, sentidos e significados das palavras e, logo depois, apresentar as suas fases. Por fim, e não menos importante, os formadores e os formandos podem discutir os entendimentos resultantes antes e após a exposição de tais informações acerca do que é pesquisa. Neste caso, o cerne da comunicação dialógica consiste na busca pela conscientização dos saberes, complementada pelo reconhecimento daquilo que se tornou inteligível e que anteriormente não o era. Não há pretensão de se chegar a um consenso, mas a

um movimento em direção a novos saberes. Este tipo de comunicação tem por base a fala e escuta ativa, com a valorização dos dizeres, mas também do silêncio.

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada (FREIRE, 2023, p. 114).

Ao priorizar a horizontalidade nas relações, a comunicação dialógica parte do pressuposto de que os saberes sobre as coisas do mundo têm um viés individual, mas também são modelados a partir de conexões e/ou desconexões com os outros, promovendo a conscientização do que antes era desconhecido. No que diz respeito à compreensão do conceito de pesquisa, a comunicação dialógica não apenas enriquece o vocabulário e argumentos dos formandos, mas também amplia horizontes intelectuais, ressignificando conhecimentos prévios e/ou supostamente estáveis.

Ademais, sustentadas em momentos de falas e escutas ativas, a comunicação dialógica contribui para que os formadores possam ter a oportunidade de observar os entendimentos dos formandos e ajustar, caso necessário, seus planos e metas de ensino para atender às necessidades individuais e coletivas do grupo. Além disso, contribuem para que os próprios formadores atualizem seus entendimentos sobre como ensinar, reforçando que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2023, p. 47). A comunicação dialógica ajuda os formadores a ensinar o que é pesquisa, mas também ajuda a perceber como os formandos aprendem e o que ainda podem aprender.

## 2) COMO ENSINAR QUAL É O PAPEL DA PESQUISA?

Identificar o papel da pesquisa é uma tarefa desafiadora, uma vez que existe o risco de enfatizar características que não correspondem à realidade ou

de subestimar o potencial inerente a essa atividade. De um modo geral, entende-se que este papel se entrelaça com as expectativas relativas à Educação Superior no Brasil – *locus* privilegiado de formação profissional docente. Um dos documentos que destaca essas expectativas é a Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, amplamente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa Lei se tornou peça-chave para a política educacional brasileira, servindo como um guia para a elaboração de outras leis e programas relacionados à educação no Brasil.

Segundo a LDB, a Educação Superior compreende cursos sequenciais, de graduação e pós-graduação, bem como de extensão. Inicialmente, essas ações educacionais tinham por base sete finalidades principais, conforme o artigo 43 da referida Lei. Com o decorrer do tempo, verificou-se que essas finalidades são abrangentes e, efetivamente, visam abarcar o conjunto das ações desenvolvidas no âmbito das instituições de Educação Superior, mas não são suficientes. Nessas circunstâncias, em 21 de outubro de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.174, que inseriu o inciso VIII no artigo 43 da LDB, para incluir, entre as finalidades da Educação Superior, seu envolvimento com a Educação Básica. Segundo este inciso, a Educação Superior deve:

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, 2015).

A Lei nº 13.174/2015 defende a ideia de que a Educação Superior não deve estar isolada do restante do sistema educacional brasileiro. Ao contrário, precisa contribuir de modo significativo para a melhoria da qualidade da Educação Básica, ainda em desenvolvimento em território nacional. As universidades e demais instituições responsáveis pela Educação Superior precisam atentar-se para a responsabilidade social que as fundamentam, enfatizando a articulação entre os dois níveis escolares e não apartando-se e/ou hierarquizando-se em relação ao que acontece para além dos muros institucionais. A pesquisa pode ajudar nesse intento, ao possibilitar aproximações com a prática docente realizada na Educação Básica.

Entre as políticas educacionais mais recentes acerca da formação profissional docente destaca-se a resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em

Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). A promulgação da referida resolução gerou intensos debates no âmbito das instituições de Educação Superior no Brasil, em virtude das propostas de reformular os rumos e prumos da formação inicial de professores.

A resolução argumenta que, na ausência de um consenso claro em território nacional, torna-se inviável transcender a concepção estereotipada da docência como uma “missão” ou “vocação”, e promover seu reconhecimento como uma profissão respeitada e fundamental para o desenvolvimento nacional. Diante disso, aponta algumas ações básicas para a formação inicial de professores, em vias de criar um consenso nacional, tais como práticas formativas que favoreçam a relação orgânica entre teoria e prática; estudos sobre o trabalho do(a) professor(a) que atua nos cursos de licenciatura e iniciativas em que as práticas de ensino desenvolvidas pelos formadores sejam discutidas, registradas e compartilhadas (BRASIL, 2024).

De acordo com o artigo 5º dessa resolução, entre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica está:

[...] IV – a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos(as) profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos(as) licenciandos(as) nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2024).

Ao enfatizar a articulação entre teoria e prática, a resolução aponta a importância da pesquisa na formação inicial de professores, destacando sua indissociabilidade com o ensino e a extensão, assim como a inserção dos formandos em espaços apropriados para aprender sobre/ com/ a partir das suas experiências profissionais. A resolução inclina-se a reconhecer a pesquisa como elemento formativo da docência.

Segundo o artigo 7, as instituições responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica devem assegurar a integração da Base Comum Nacional ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto

Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a fim de garantir:

[...] II – a construção do conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o conteúdo específico de sua formação, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento dos(as) profissionais do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III – o acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa e aos materiais pedagógicos apropriados ao desenvolvimento do currículo, ao tempo de estudo e produção acadêmico-profissional [...] (BRASIL, 2024).

Apesar da escassa referência à pesquisa, percebe-se indícios que apontam para a inserção de um arcabouço institucional no qual este tipo de atividade desempenha um papel importante na formação profissional docente, seja para promover a construção de conhecimentos ou para ter acesso aos conhecimentos resultantes de outras práticas de pesquisa. De forma sintética, esta constatação pode ser pautada no artigo 12, ao afirmar que a formação inicial de professores é voltada aos sujeitos que aspiram a atuar no Magistério da Educação Básica, abrangendo suas diversas etapas e modalidades, bem como outras circunstâncias nas quais se requerem conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos, conforme estabelecido na legislação educacional vigente. Todavia, segundo o parágrafo único desse mesmo artigo:

[...] As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de Educação Básica e suas instituições de ensino, englobando: [...] II – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas para as quais recebeu formação e as do campo educacional (BRASIL, 2024).

Enquanto elemento formativo, o papel da pesquisa transcende a mera transmissão de conhecimentos aos formandos. Direciona-se ao estímulo da produção e difusão de conhecimentos em contextos diversos. Essa concepção também é reforçada no artigo 10 da referida lei. Nesse artigo, menciona-se que, ao final do curso de formação inicial o(a) egresso(a) deverá estar apto(a) a:

[...] XV – reconhecer e utilizar em sua prática as evidências científicas advindas de diferentes áreas de conhecimento, atualizadas e aplicáveis aos ambientes de ensino onde atua profissionalmente,

de forma que possa favorecer os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes;

[...] XX – demonstrar conhecimento e, sempre que possível, colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional de maneira a refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento em sua prática (BRASIL, 2024).

A relação entre pesquisa e prática docente evidencia a necessidade de um profissional que não apenas aplique conhecimentos, mas que também esteja disposto a contribuir para a construção do conhecimento educacional, realizando uma autoavaliação constante e promovendo inovações que favoreçam o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Assim, a articulação entre a pesquisa e a prática docente se configura como uma proposta fundamental na formação profissional docente, com destaque para o comprometimento de um ensino de qualidade na Educação Básica.

Embora esta nova resolução reconheça a pesquisa como elemento formativo para a docência – validando este papel – é um equívoco supor que a sua existência e difusão no Brasil tenha a capacidade de transformar imediatamente a realidade das instituições de Educação Superior. Para que o ensino e a aprendizagem da pesquisa seja eficaz, torna-se imprescindível a criação de condições adequadas, tais como a criação de (outras) políticas educacionais voltadas para o fortalecimento desse elemento formativo, uma estrutura acadêmico-institucional que promova a colaboração entre os formandos e formadores, o desenvolvimento de uma proposta curricular apropriada, a definição de propostas pedagógicas e didáticas concernentes com os anseios dos formandos, bem como a disponibilização de recursos materiais, de tempo e de espaços adequados, entre outros (ANDRÉ, 2012; LÜDKE, 2001).

No processo de observação participante, realizada no contexto da formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense (2023-2024), a resolução em questão ainda não havia sido promulgada. No entanto, já era possível refletir acerca do contexto de sua emergência, assim como as resoluções anteriores que a precederam. Para tanto, indicamos a leitura crítica de textos que abordam o papel da pesquisa, estabelecendo uma interface entre tais textos e as realidades locais.

A leitura crítica de textos pode ser realizada enfatizando algumas nuances tais como: a contextualização, os argumentos, as finalidades e os objetivos do material lido, bem como a comparação com outros textos e as experiências

peçoais/profissionais dos leitores. Por meio da leitura crítica de textos, os formandos têm a capacidade de desenvolver uma consciência aprofundada acerca do papel da pesquisa em sua trajetória formativa, possibilitando tanto a subversão quanto a reafirmação das concepções apresentadas sobre esse papel.

A leitura crítica de textos não apenas enriquece a compreensão teórica dos formandos, mas também propicia a reflexão sobre as informações apresentadas, além de possibilitar a percepção das interrelações entre o conteúdo textual e seu contexto. Nesse viés, parece-nos aconselhável que os formandos tenham consciência do que os textos apontam sobre o papel da pesquisa, a fim de entender como tais discursos causam impactos nas políticas educacionais, nos currículos dos cursos de formação profissional docente, nos componentes curriculares, no cotidiano acadêmico e/ou escolar e até mesmo em suas próprias trajetórias pessoais e profissionais.

A leitura crítica de textos não deve servir como estratégia para que os formandos repitam o que já está prescrito, tomando-os como verdades inquestionáveis. É um convite para que se produza a ampliação de compreensões ainda não inteligíveis, no intuito de compartilhá-las com os outros e consigo mesmo, pois:

[...] Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (FREIRE, 2001, p. 261).

Com a leitura crítica de textos, os formandos são estimulados a conhecer e utilizar os dizeres acerca do papel da pesquisa, mas também tencioná-los com suas experiências pessoais e/ou profissionais a fim de aprofundar os seus saberes. Ademais, a leitura crítica de textos serve para que os formandos se posicionem em relação ao que é colocado, deixando de ver o papel da pesquisa como uma ideia abstrata e passando a compreendê-la como uma ideia que demanda disputas de poder, legitimação e posicionamento consciente.

### 3) COMO ENSINAR QUAL É A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA?

A configuração da pesquisa representa um tema de significativa relevância na discussão sobre a formação inicial de professores pesquisadores. De modo geral, pode-se aferir que a configuração da pesquisa tem duas dimensões fundamentais. A primeira dimensão refere-se a sua caracterização, aos seus modos de ser, de apresentar-se ao mundo. A segunda dimensão refere-se a sua operacionalização, isto é, seus modos de fazer em determinada área. A caracterização da pesquisa ajuda a entender os seus pilares, finalidades e pressupostos. Já a operacionalização, ajuda a entender os seus percursos, desdobramentos e nuances práticas em busca de algo ou para que algo seja descoberto, encontrado.

As duas dimensões podem ser reconhecidas à luz dos seis critérios de classificação da pesquisa (BEILLEROT, 2012). Tais critérios estão divididos em dois níveis. Os três critérios de 1º nível são: 1) produção de conhecimentos novos; 2) produção rigorosa de encaminhamento e 3) comunicação de resultados. Os critérios de 1º nível são condições básicas necessárias para todas as pesquisas. Logo, estão relacionados à dimensão de caracterização da pesquisa. No âmbito acadêmico, acrescenta-se os critérios de 2º nível: 4) crítica e reflexão de fontes, métodos e modo de trabalho; 5) sistematização na coleta de dados; 6) interpretações, enunciadas segundo teorias reconhecidas e atuais, que contribuam para permitir a elaboração de uma problemática, assim como uma interpretação de dados. Os critérios de 2º nível estão relacionados a dimensão de operacionalização, isto é, dos modos de realizar a pesquisa.

Nem todos os critérios são aplicados uniformemente em todas as pesquisas e nem todas as pesquisas ocorrem nas mesmas condições ou resultam nas mesmas produções. Ademais, os próprios critérios podem ser reavaliados antes, durante e após o desenvolvimento investigativo (BEILLEROT, 2012; GATTI, 2006). Quaisquer critérios classificatórios devem ser utilizados sempre com flexibilidade, podendo ser adotados integralmente ou parcialmente pelos formadores e formandos. Todavia, a flexibilidade “[...] não exclui, por certo, um mínimo de critérios discriminadores do que pode ser considerado como uma investigação científica” (GATTI, 2006, p. 27). Diante disso, na formação inicial de professores pesquisadores, cabe algumas ponderações explicativas acerca da própria configuração da pesquisa, evidenciando o seu processo de ensino.

À luz da observação participante no âmbito da formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense (2023-2024) percebemos

que para ensinar qual é a configuração da pesquisa é preciso transcender a tentativa de repassar meras informações do que deve ser encontrado e/ou feito. No desenvolvimento da pesquisa, as ponderações explicativas, suscitadas pelos formadores, carecem de ser estruturadas de modo a fomentar a capacidade dos formandos de pensar e agir segundo os pressupostos científicos, mas também de inserir elementos de autonomia com, a partir e/ou através da pesquisa que estão realizando.

A primeira ponderação diz respeito ao que é considerado conhecimento novo. A percepção do que é novo não é homogênea, apresentando variações significativas entre diferentes grupos, como formadores e formandos. O que é desconhecido para um sujeito pode não ser interpretado da mesma forma por outro. Dessa maneira, é pertinente reconhecer que o conceito de conhecimento novo é suscetível a uma dimensão subjetiva, configurando-se a partir das experiências individuais, que variam em função do contexto temporal e espacial de cada sujeito. Além disso, o conhecimento novo também é objetivo e está articulado com o *feedback* dado para a legitimação do que foi produzido, pois “[...] um conhecimento é novo se ele é admitido como tal pela comunidade mais autorizada para sustentar um julgamento desse tipo” (BEILLEROT, 2012, p.74). A legitimidade do que é considerado novo não depende apenas de quem pesquisa, mas também dos seus pares e/ou avaliadores.

Cabe ainda frisar que, no contexto da formação inicial de professores pesquisadores, a escolha do objeto de estudos, a delimitação espaço-temporal, a eleição de sujeitos participantes, a escolha de categorias de análise pouco utilizadas na literatura especializada – entre outros fatores – são indícios de que o conhecimento novo não se refere apenas ao fim, mas também ao arcabouço de investigação. Por conseguinte, o novo não está apenas nos escritos resultantes da pesquisa, no produto final, mas também nas interações, intenções e inovações que provocam a emergência desse conhecimento (ANDRÉ, 2012; FAZENDA, 1995; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998, LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A segunda ponderação refere-se ao rigor no encaminhamento da pesquisa. O rigor é essencial para sistematizar fatos, ideias e fenômenos. Existem parâmetros preestabelecidos no âmbito acadêmico que precisam ser aceitos e seguidos, tais como normatizações e normalizações internas e/ou externas. Por isso, a pesquisa não pode ser realizada de qualquer jeito, em qualquer contexto, sem embasamentos confiáveis. Consequentemente é aconselhável adotar uma

abordagem minimamente metódica e sistemática, permitindo que o percurso investigativo seja reproduzível e legitimado cientificamente.

Quando estiver direcionada a abordagem qualitativa, por exemplo, o encaminhamento da pesquisa precisa valorizar o que pensam, fazem, sentem e dizem os sujeitos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse direcionamento, o registro do percurso adotado serve para endossar o rigor pretendido e demonstrar o passo a passo do que foi ou será realizado. Logo, nota-se que o encaminhamento da pesquisa se reveste de importância equivalente à discussão dos “achados”, uma vez que estes aspectos se fundamentam no aludido encaminhamento.

A terceira ponderação refere-se à comunicação dos resultados. A comunicação é fator crucial na circulação de conhecimentos resultantes da pesquisa. “Não haveria pesquisa caso não houvesse o objetivo de comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou” (BEILLEROT, 2012, p. 75). A partir da comunicação visa-se a discussão, a verificação e a acumulação de resultados alcançados.

Nessas circunstâncias, é pertinente a elaboração de um trabalho acadêmico (artigo, relatório, monografia, etc.) com o propósito de obter resultados e fomentar discussões que estimulem discursos e ações – complementares, discordantes ou similares – sobre determinado assunto ligado a prática docente. Além disso, é fundamental que o trabalho acadêmico seja compartilhado com os sujeitos participantes da investigação, a comunidade e/ou agrupamentos envolvidos. A comunicação dos resultados não pode estar fechada e fadada aos muros institucionais. Ao contrário, precisa contribuir e beneficiar transformações na sociedade vigente, incluindo possíveis contribuições para a Educação Básica (ANDRÉ, 2012; LÜDKE, 2001, 2009).

A quarta ponderação refere-se a crítica às fontes, métodos e modos de trabalho. Desde o século passado, houve a ampliação de fontes, métodos e modos de trabalho para a realização da pesquisa. Todavia, ainda há pouca discussão a respeito do que realmente se usa na pesquisa acerca da prática docente e de como se usa isso para chegar a determinados fins. Também há pouca novidade no âmbito da utilização das fontes, dos métodos e modos de trabalho, proporcionando uma divisão entre o que é mais e menos requisitado.

É viável elaborar argumentos, pontos de vista e outras percepções acerca das fontes utilizadas e dos métodos adotados, percebendo que os modos de trabalho influenciam os resultados obtidos. Isso não quer dizer que “os meios justificam os fins”, mas que “os fins podem ser explicados pelos meios adotados”.

Resultados iguais podem ser encontrados a partir de fontes diferentes. Resultados diferentes podem ser encontrados a partir de fontes iguais. Embora as fontes de pesquisa visem revelar alguma informação sobre determinado tema, elas também podem silenciar. Da mesma forma, embora o método tenha a intenção de orientar o desenvolvimento do estudo, as interações e experiências ao longo do percurso podem evidenciar suas limitações intrínsecas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GHEDIN; FRANCO, 2011).

A quinta ponderação refere-se à sistematização da coleta de dados. Esse tipo de sistematização carece de ser criteriosamente elaborado, com um plano organizado de atividades, para garantir a confiabilidade e validade dos resultados apresentados. Assim, é viável traçar objetivos claros para a coleta de dados, a fim de evitar informações desnecessárias, com quantidade superior ou inferior ao que se é esperado, eleger técnicas e instrumentos de coleta, registrar e padronizar o processo de acordo com princípios éticos.

A coleta de dados deve ser guiada por princípios éticos que garantam a proteção dos direitos dos participantes e do respeito à dignidade humana. Os princípios éticos implicam a obtenção do consentimento informado dos participantes, assegurando que estes estejam cientes dos objetivos do estudo, dos métodos de coleta e do uso que será dado às informações. Além disso, visam garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados, a fim de evitar a exposição indesejada de informações pessoais. A observância desses princípios éticos não apenas fortalece a integridade da pesquisa, mas também contribui para a construção de uma confiança mútua entre pesquisadores e participantes, sendo fundamental para a obtenção de dados precisos e representativos (BROOKS; TIELE; MAGUIRE, 2017).

A sexta e última ponderação refere-se à utilização de teorias para a interpretação de dados. O envolvimento com as teorias ajuda a desencadear análises e inferências acerca do tema de estudos, caso contrário fica-se refém da repetição e/ou do senso comum. Se, por um lado, o referencial teórico precisa ser visto como algo lógico, orgânico e sistemático, reconhecido entre os pares (GIL, 2002), por outro, deve ser entendido como algo dinâmico, apto a ser questionado, ressignificado e conectado com outros referenciais (FAZENDA, 1995).

Em relação as teorias adotadas, é conveniente perceber que, embora algumas delas sejam reconhecidas como oportunas para a pesquisa, ainda estão sustentadas na tradição colonialista, norte-americana e/ou eurocêntrica. Logo, ao invés de reproduzir teorias, é justificável discernir os limites históricos e

epistemológicos das próprias teorias, bem como mediações para o seu uso. Na formação inicial de professores pesquisadores urge apresentar novos pontos de vista, teoricamente coerentes, acerca de temas inéditos e antigos.

Nesse contexto, é apropriado incorporar momentos que valorizem conceitos, categorias de análise, epistemologias de conhecimento, autores que propõem novos olhares, abordagens e interpretações sobre os fatos e fenômenos investigados. Isso pode ser feito através de dúvidas sobre afirmações, confronto entre autorias, debates sobre as divergências entre teorias e práticas, identificação de lacunas explicativas, etc. A teoria carece de ser considerada como um referencial analítico que demanda reflexão e reavaliação contínuas, não apenas em etapas prévias à investigação, mas também durante e após a sua execução.

Em síntese, as exposições anteriores evidenciam que ensinar qual é a configuração da pesquisa se revela mais desafiador do que se poderia inicialmente supor. Embora a caracterização e a operacionalização da pesquisa sejam aspectos fundamentais a serem abordados, é igualmente imprescindível que se promovam ponderações explicativas acerca dos critérios que sustentam essa configuração. Enquanto estratégia de ensino, as ponderações explicativas ajudam a refletir sobre os limites e potencialidades da própria configuração da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propusemos reflexões sobre a integração de saberes no ensino da pesquisa, considerando experiências educacionais direcionadas à formação inicial de professores pesquisadores na região do Cariri cearense. À luz da literatura especializada, documentos normativos, bem como de nossas experiências educacionais na região do Cariri cearense, defendemos que a formação inicial de professores pesquisadores não deve ser percebida como um processo de aquisição de competências técnicas, mas sim como um processo ancorado na apropriação e mobilização de saberes por parte de quem forma e de quem é formado.

Nessa perspectiva, tendo como ponto central o processo de ensino, elaboramos reflexões a partir de três perguntas analíticas, acompanhadas de informações introdutórias que visavam exemplificar possíveis conteúdos a serem ensinados nessa formação (conceitos, características e/ou princípios normativos

para a pesquisa). Ademais, apresentamos considerações pedagógicas pertinentes a algumas estratégias de ensino (comunicação dialógica, leitura crítica de textos e ponderações explicativas) que podem ser inseridas na formação inicial de professores pesquisadores, caso necessário.

Consideramos que a pesquisa é um elemento fundamental no contexto da formação profissional docente. O ensino da pesquisa não deve ocorrer de maneira hierárquica, mas sim por meio de mediação e estímulo, permitindo a construção de saberes de forma horizontalizada. Esse *Modus operandi* visa promover uma formação mais dinâmica e participativa, na qual os formandos possam apropriar e mobilizar saberes em suas trajetórias profissionais. O ensino da pesquisa deve ter conteúdos consistentes e estratégias coerentes as suas finalidades, estimulando a conscientização e participação ativa dos formandos. Os saberes dos formadores e dos formandos precisam estar em constante interface e complementação. A omissão ou a desconsideração desse pressuposto pode resultar em prejuízos significativos no processo formativo.

A integração de saberes no ensino da pesquisa ainda pode ser discutida e aprofundada em outros vieses. As reflexões apresentadas neste artigo buscam contribuir para essa discussão. A continuidade desse debate é vital para o aprofundamento dessa temática na região do Cariri cearense, bem como para o fortalecimento da tendência de formação inicial de professores pesquisadores em âmbito nacional.

## AGRADECIMENTO

Agradecemos a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP pelo apoio financeiro disponibilizado para a realização desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 12ª edição. Campinas, Papirus, 2012, p. 55-69.

BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 11-26.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BROOKS, R; TE RIELE, K; MAGUIRE, M. **Ética e pesquisa em educação**.

Tradução de Bridon, Janete. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](https://planalto.gov.br/leis/9394). Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015**. Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica. Disponível em: [L13174 \(planalto.gov.br\)](https://planalto.gov.br/leis/13174). Acesso em 19 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: [rcp004\\_24 \(mec.gov.br\)](https://mec.gov.br/arc/leis/resolucoes/resolucao-cne-cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024). Acesso em 15 jun. 2024.

DICIONÁRIO DE LATIM-PORTUGUÊS. **Pesquisa**. Disponível em: <https://dicionariolatino.com/pagina/734.pdf>. Acesso em: 20 mar.2024.

FAZENDA, I. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6ª ed. rev. atualiz. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 77ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados** (15) 42, p. 259-268, 2001.

GATTI, B. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a)-pesquisador(a). 4ed. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, M. (Org.). **O Professor e a Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

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

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual**: discursiva. 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PESCE, M. K. P.; ANDRÉ, M. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

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

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.080

# MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA, CAMPUS IV, UFPB: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS

Aline Cleide Batista<sup>1</sup>

## RESUMO

O trabalho em tela desenvolveu-se com egressos do curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB, com o objetivo de identificar e refletir como as questões do multiculturalismo atravessam a formação e as percepções dos egressos do referido curso. Teoricamente, fundamenta-se em autores como Canen (2002, 2007, 2008, 2009) Candau (2009, 2010, 2012) Moreira (2001, 2002) McLaren (1997, 2000), e no que diz respeito à construção dos dados, dialoga-se com os egressos do curso de Pedagogia do *Campus IV*, UFPB e documentos curriculares, principalmente o PPP curso. Metodologicamente, seguiu-se a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e de campo com aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas. Na interpretação dos dados recorreu-se à técnica da análise de conteúdo do tipo de temática. As análises foram realizadas a partir das categorias: identidade, diferenças e marcadores culturais; com as lentes do multiculturalismo crítico e suas entradas para o campo da educação e formação de professores. Os resultados indicam que as disciplinas ofertadas pelo curso em tela contribuíram positivamente para a atuação pedagógica dos egressos, principalmente, com relação ao planejamento e prática pedagógica. A formação potencializou ainda o contato com questões do multiculturalismo por meio das metodologias dos professores formadores, estudos de textos, aulas dialogadas, recursos audiovisuais, simulações de aulas, seminários, grupos de estudos e projetos. Assim, identificou-se. As disciplinas em que as questões do multiculturalismo aparecem de forma mais explícita são: Currículo, Didática, Educação Especial e algumas optativas. Considera-se ainda que, é importante dar ênfase às questões multiculturais por meio de disciplinas

1 Prof. Dra. do Departamento de Educação, CCAE/ UFPB. E-mail: [aline.cleide@academico.ufpb.br](mailto:aline.cleide@academico.ufpb.br)

específicas e também de maneira transversal atrelado às práticas e como lidar com o diferente.

**Palavras-chaves:** Multiculturalismo. Formação de Professores. Egressos. Currículo.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir da aplicação de questionários com perguntas estruturadas voltadas aos egressos do curso de Pedagogia, com o objetivo de buscar indícios, mediante a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia oferecida pelo *Campus IV* da UFPB, das perspectivas multiculturais assumidas pelos alunos egressos. Tendo como direcionamento principal as categorias de análise a identidade, diferenças e os marcadores culturais, a partir das lentes do multiculturalismo crítico e suas entradas para o campo da educação e para a formação de professores.

Reconhece-se que o multiculturalismo é um termo polissêmico e que tem tido diferentes entradas no campo da educação, para tanto optou-se pelo termo de multiculturalismo na percepção apontada por Candau (2020) como multiculturalismo crítico ou interativo, também denominado interculturalismo que “acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2020, p. 22).

Para a construção da argumentação nos apoiamos nos estudos sobre currículo e multiculturalismo, nessa articulação teórica, perseguiremos inter-cruzamentos de compreensões, aproximações, distanciamentos, desafios e perspectivas para a formação de professores multiculturalmente orientada.

A proposta desta pesquisa justificou-se, ainda, pelos pontos de discussões e reflexões que puderam possibilitar aos estudantes numa temática instigante e provocativa, uma reflexão sobre sua própria formação. Ao mesmo tempo que lidaram diretamente com a pesquisa bibliográfica no cerne de sua formação, ajudando-os em trocas dialógicas, compartilhamento de saberes e práticas formativas, inserção em grupos de pesquisa, como também, continuidade de estudos subsequentes.

Nesse sentido, considera-se a relevância da temática em tela, tendo em vista seu impacto sobre a formação dos estudantes e sobre as possíveis contribuições para se pensar sobre o processo de formação do Pedagogo. Pois, entende-se a importância de compreender que a formação do educador está intimamente ligada à sua prática, não esquecendo que também seus conhecimentos teóricos contribuem para uma melhor qualidade do ensino e que a formação inicial depende da qualidade do curso de licenciatura que lhe foi oferecido. Ainda, que essa formação, irá se refletir na maneira como esse educador

percebe e executa seu trabalho. Logo, em uma perspectiva de formação multiculturalmente orientada, o diálogo entre os diferentes saberes, da cultura, e das diferentes formas de significar o mundo, deve estar sempre presente. De forma a tensionar conteúdos pré-estabelecidos e questionar qualquer pretensão de verdades únicas, o que nos ajuda a refletir sobre as questões envolvidas nas relações de poder presentes nos processos discursivos que participam da formação das identidades dos alunos do curso de Pedagogia.

Assim, reitera-se que o conceito central a ser tratado é o multiculturalismo e suas entradas no campo da educação, tendo como objetivos analisar o Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Pedagogia do *Campus IV*, sob a perspectiva do multiculturalismo e entender como esses elementos se refletem na formação e atravessam as percepções dos egressos. do curso de Pedagogia.

Logo, o campo da pesquisa é o curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB, a partir de uma proposta metodológica que adota um direcionamento descritivo-interpretativo, de ordem qualitativa, e utiliza, também, alguns dados quantitativos, para contribuir com a análise e a interpretação dos dados. Assim, a pesquisa iniciou-se com revisões bibliográficas a fim de mapear as principais compreensões acerca de uma formação de professores multiculturalmente orientada, sendo amparada pela abordagem qualitativa com aportes da abordagem quantitativa na sistematização dos dados. Ademais, foi elaborado um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas voltadas à temática da pesquisa.

A pesquisa iniciou-se com revisões bibliográficas a fim de mapear as principais compreensões acerca de uma formação de professores multiculturalmente orientada, amparada pela abordagem qualitativa com aportes da abordagem quantitativa na sistematização dos dados. Ademais, foi elaborado um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas voltadas à temática da pesquisa.

Para Silveira e Córdova (2009) a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um dado grupo social, de uma organização etc. Enquanto a abordagem quantitativa é originária do pensamento lógico e tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos quantificáveis da experiência humana. Segundo Gerhardt et al (2009, p 69), o uso do questionário no desenvolvimento da pesquisa qualitativa é um importante instrumento para a coleta de dados mediante uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por

escrito sem a presença do pesquisador, com o objetivo é mapear opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas.

Na interpretação dos dados recorreu-se à técnica da análise de conteúdo proposta por Gil (2002) e Bardin (1979), envolvendo a classificação das categorias de análise, a organização dos enunciados por categorias (unidades de análise) e a interpretação à luz do referencial teórico a partir de três fases: a) pré-análise; b) exploração mais criteriosa e reflexiva; c) tratamento dos resultados e interpretação dos dados à luz da teoria. Dentre as várias perspectivas apontadas por Bardin (1979), desenvolveu-se a do tipo temática ou análise temática, de modo que as categorias - identidade, diferenças e marcadores culturais; foram previamente escolhidas por serem consideradas questões caras ao multiculturalismo.

## **2 OS EGRESSOS DE PEDAGOGIA DO CAMPUS IV DA UFPB: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**

O curso de Pedagogia do CCAE/UFPB tem 250 estudantes com status ativo (período letivo 2023.1)<sup>2</sup>, distribuídos em duas organizações curriculares, quais sejam: (i) o Projeto Político de Curso de Pedagogia, criado em 2006, e alterado em 2011, e, (ii) um segundo PPC que data de 2019. O PPC de 2006, com área de aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos, atualmente, é o único com alunos egressos. O curso de Graduação em Pedagogia tem por modalidade a atuação no Magistério em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio na modalidade Normal e Gestão Educacional, em áreas em que se desenvolvam atividades com os alunos tradicionalmente incluídos na categoria da educação especial e indígena.

Para a realização da pesquisa foi feito um cadastro na plataforma Brasil junto ao comitê de ética. Após a aprovação iniciou-se os estudos bibliográficos sobre os temas centrais tratados na pesquisa que serviram de base e direcionamento na elaboração do questionário no Google Forms.

O questionário foi estruturado com 45 questões (38 questões fechadas e 6 abertas), e foi dividido em quatro seções, quais sejam: identificação, forma-

<sup>2</sup> Dados disponibilizados pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA-UFPB). Disponível em: [https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/alunos.jsf?lc=pt\\_BR&id=1626838](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/alunos.jsf?lc=pt_BR&id=1626838). Acesso em: 20 de julho de 2023.

ção (concluída/em andamento), atuação profissional e compreensões acerca de questões multiculturais.

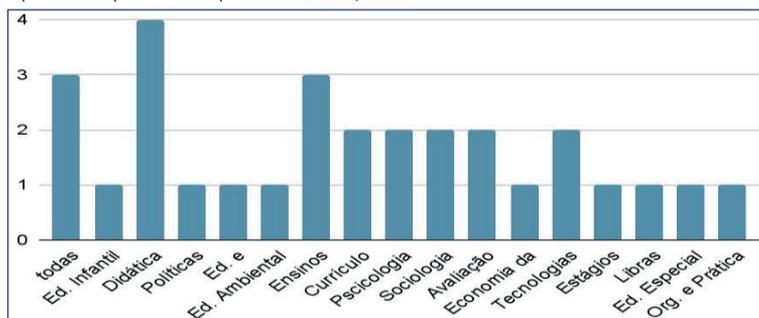
Na perspectiva de mapear e contatar os egressos, foi solicitado a coordenação do Curso de Pedagogia – CCAE/UFPB, os nomes e emails de todos os estudantes formados (de 2006 até agosto de 2023). Foram enviados cerca de 270 e-mails, dos quais alguns falharam ou não chegaram ao seu destinatário. Por várias vezes os emails foram reenviados, entretanto, por se tratar de uma pesquisa de caráter não obrigatório e devido à falha em localizar alguns egressos, foram obtidas apenas 9 (nove) respostas até o dia 18 de agosto de 2023. Também como forma de divulgação do questionário, utilizou-se de grupos de whatsapp com os egressos.

Dos nove que se prontificaram em responder a pesquisa, dois são do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades entre vinte e quarenta anos, todos são brasileiros. Sete dos questionados residem em cidades paraibanas localizadas na área metropolitana de João Pessoa ou no Vale do Mamanguape (onde se localiza o *Campus IV*), dois dos questionados moram atualmente em outros estados (Ceará e Rio Grande do Norte).

### **3 A FORMAÇÃO RECEBIDA NO CURSO E O MULTICULTURALISMO: COMPREENSÕES, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

Ao serem questionados sobre quais disciplinas do curso de Pedagogia contribuíram para a formação, três responderam que todas, de forma mais específica as mais citadas pelos demais questionados foram Ensino de Português, Ensino de Matemática, Ensino de Geografia, Ensino de História, Ensino de Artes, Ensino de Ciências, Currículo e Planejamento, Psicologia, Sociologia, Avaliação e Educação e Novas Tecnologias, cujo o carácter predominante estão mais voltados a prática e ao planejamento didático-pedagógica, com especial destaque a disciplina Didática e os ensinos, os resultados estão representados no **Gráfico 1**.

**Gráfico 1:** Disciplinas importantes para a formação



**Fonte:** da pesquisa

A partir da perspectiva da natureza plural e polissêmica do multiculturalismo, o que tem promovido diversos debates a respeito da nomenclatura e perspectivas de estudos, e ainda, a partir do fato de o multiculturalismo descrever uma série de processos e estratégias políticas inacabadas, em sociedades multiculturais, o que corrobora com o entendimento da existência de “multiculturalismos” plurais, como afirma Hall (2009), questionamos os egressos sobre o conceito de multiculturalismo que melhor representa a abordagem vivenciada por eles durante o curso, sendo apresentadas três opções, como descritas abaixo:

**A** - Multiculturalismo como valorização da pluralidade cultural a partir de estratégias de trabalho com o folclore e datas comemorativas por meio de receitas típicas, festas e atividades que valorizem dias especiais como o dia do índio, dia da consciência negra e comemorações juninas. **B**- Multiculturalismo como valorização da pluralidade cultural em desafio a preconceitos, a exclusão, a estereotipação e inferiorização de indivíduos, grupos, etnias, raças, identidades, culturas, etc. **C**- Multiculturalismo como análise da linguagem buscando perceber a forma como as diferenças são compreendidas nos documentos, nos conteúdos e nas falas, pois fazem parte de um processo que representa a construção de uma realidade que muitas vezes guarda em suas expressões intenções preconceituosas que naturalizam atitudes de exclusão e preconceito a partir da valorização europeia ou estadunidense do colonizador, branco, masculino.

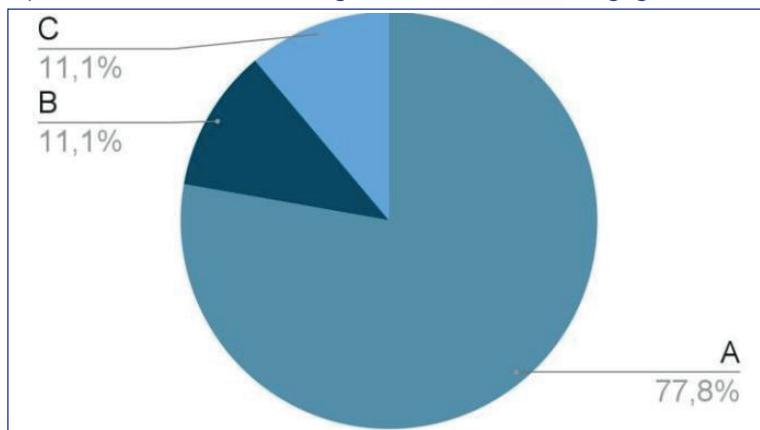
O primeiro conceito (**A**) é o denominado por Canen (2007) como **multiculturalismo folclórico ou liberal**, que valoriza a pluralidade cultural, mas limitada a estratégias de trabalho por meio de aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como receitas típicas, festas e dias especiais.

O segundo conceito (**B**) se refere ao **multiculturalismo crítico, interativo ou interculturalismo**, que articula as perspectivas folclóricas com o de desafio aos preconceitos e relações desiguais de poder entre grupos, em defesa da hibridização e problematização da construção discursiva dos estereótipos e congelamento identitários em políticas curriculares. Em favor da multiplicidade de identidades individuais, coletivas e institucionais (CANEN, 2007; RIBEIRO; IVENICKI e HONORATO, 2020).

O conceito (**C**) condiz com **multiculturalismo pós-crítico** que por meio de posturas pós-modernas e pós-coloniais, destaca a necessidade de ir além do desafio aos preconceitos. Buscando identificar, na própria linguagem e discursos, as formas pelas quais as diferenças são construídas. De modo que o processo é uma representação e construção da realidade, o objetivo é descolonizar os discursos, identificando expressões preconceituosas, marcas e construção da linguagem em que se apresentem uma postura ocidental, colonial, branca, masculina, etc. (Canen, 2007).

Segundo 77,8% (sete pessoas) dos questionados, o conceito mais vivenciado diz respeito ao multiculturalismo folclórico/liberal (**A**), para 11,1% foi o multiculturalismo crítico (**B**) e para 11,1% (**C**) o multiculturalismo pós-crítico, comparativamente os resultados estão representados no **Gráfico 2**.

**Gráfico 2:** Compreensões multiculturais de egressos do Curso de Pedagogia/CCAUE/UFPB.

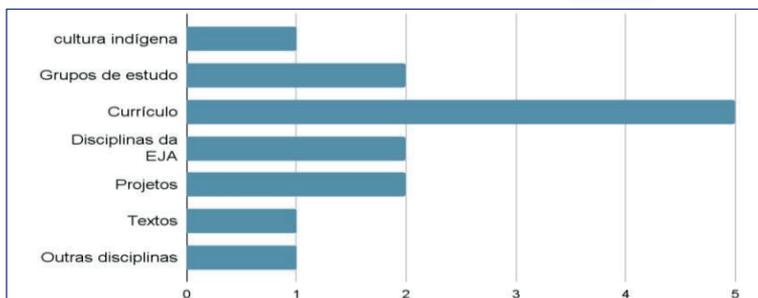


**Fonte:** da pesquisa (2023)

Todos os questionados responderam que em algum momento durante o curso o multiculturalismo foi abordado e trabalhado de forma explícita por meio de abordagens com a cultura indígena, envolvimento em grupos de estudos, em algumas disciplinas (Libras, Currículo, História e as referentes a Educação de

Jovens e Adultos), em algum outro momento durante aula; na participação em Projetos de Pesquisa e na análise e discussão de textos. Os dados, de forma mais específica, estão representados no **Gráfico 3**, onde é possível perceber que na disciplina de Currículo é onde mais aparece o multiculturalismo de forma direta, em comparação com os outros pontos elencados.

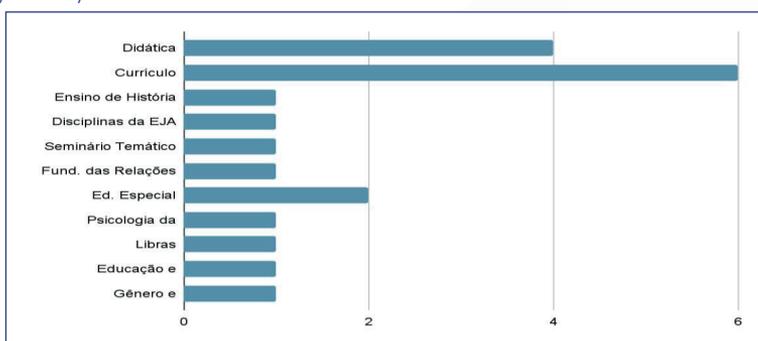
**Gráfico 3:** Experiências formativas explícitas com o multiculturalismo durante o curso de Pedagogia/CCAUE/UFPB.



**Fonte:** da pesquisa (2023)

Além disso, também foi questionado de forma mais específica quais disciplinas promoveram formações, pensando do ponto de vista multicultural, as quais estão representadas no **Gráfico 4**.

**Gráfico 4:** Disciplinas que contribuíram para se pensar em uma prática multicultural, durante o curso de Pedagogia/CCAUE/UFPB.



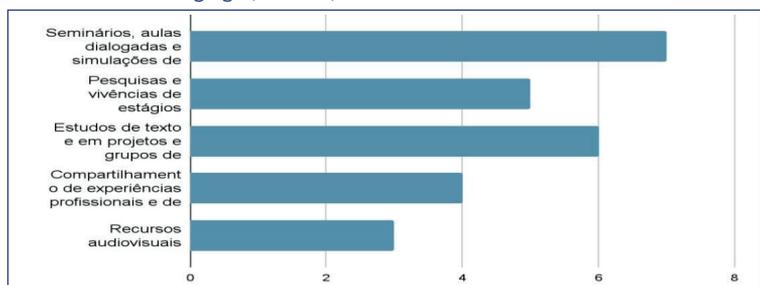
**Fonte:** da pesquisa (2023)

A partir das respostas foi possível perceber que as disciplinas que mais contribuíram para se pensar em práticas multiculturais durante o curso de Pedagogia/CCAUE/UFPB, segundo as respostas dos egressos consultados, foram Currículo, Didática e Educação Especial, seguindo para disciplinas da Educação de Jovens e Adultos, Seminários Temáticos, Ensino de História, Libras, Psicologia

da Educação, Educação e Trabalho. Também são citadas duas disciplinas optativas (Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas e Gênero e Sexualidade).

Quando perguntados em quais situações pedagógicas emergiram a reflexões e a problematizações sobre identidades e diferença, durante sua formação inicial, 77,8% (sete pessoas) responderam que em Seminários Temáticos, em aulas dialogadas e simulações de aula, 55,5% (cinco pessoas) apontaram que em pesquisas e vivências de Estágios Supervisionados, 66,6% (seis pessoas) declaram que através de estudos de texto e em projetos e grupos de pesquisa, enquanto 44,4% (quatro pessoas) através de compartilhamento de experiências profissionais e de formação, 33,3% (três pessoas) abordaram que por meio de recursos audiovisuais (**Gráfico 5**).

**Gráfico 5:** Situações em que emergiram reflexões sobre questões relacionadas a identidades e diferenças, durante o curso de Pedagogia/CCA/E/UFPB.



**Fonte:** da pesquisa (2023)

Desse modo, as situações em que o multiculturalismo esteve mais presente condizem com práticas de seminários, estágios e partilha de experiências de forma presencial e interativa. Além disso, são apontadas participações em projetos e grupos de estudos como sendo pontos cruciais para a discussão e aprofundamento de temas específicos do multiculturalismo, o que revela um diferencial na formação desses egressos e suas perspectivas para além da dimensão formativa e profissional.

## 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MULTICULTURALMENTE ORIENTADAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

De modo geral sobre as práticas dos professores formadores para além do conteúdo, foi questionado se houve espaço para problematizações de valorização das diversas identidades e das diferenças. Segundo 66,7% (seis pessoas)

sim, enquanto 11,1% (uma pessoa) responderam que não, e 22,2% (duas pessoas), responderam que em parte. Como justificativa os egressos responderam:

**Quadro 1:** Respostas de egressos sobre as práticas de professores formadores durante formação inicial no curso de Pedagogia-CCAUE-UFPB.

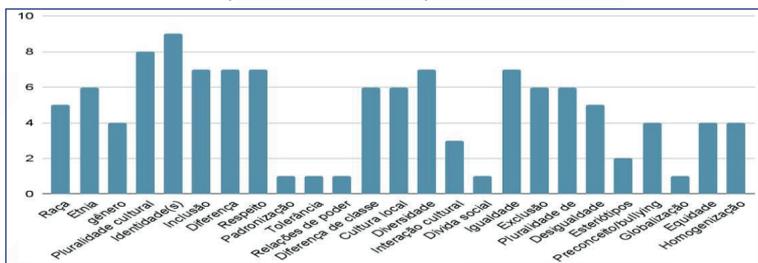
- A- As práticas vivenciadas na aula eram estimulantes.
- B- Em algumas situações as vivências culturais não foram amplamente abordadas e ou exploradas.
- C- O curso é ótimo, ele traz uma forma de ver a pedagogia de maneira reflexiva.
- D- Amplia o olhar para a diversidade cultural e identitária.
- E- Houveram [sic] situações em que isso era problematizado na prática dos professores, mas em alguns casos essa valorização da pluralidade ficava apenas no discurso de alguns deles e na prática as coisas eram bem diferentes, pois a preferência era por um determinado posicionamento/modo de ser como sendo o bom e correto.
- F- Havia a introdução do fato de que a identidade não é algo comum a todos, mas que permeiam em um mesmo espaço múltiplas identidades cada uma com suas diferenças.
- G- Sim, quando nos possibilitavam refletir sobre as diferenças na sala de aula, principalmente no compartilhamento de experiências dos estágios supervisionados.
- H- Os professores são bem instruídos e nos orientam de forma coerente com a realidade e as vivências.

Fonte: da pesquisa (2023)

Desse modo, para os egressos à formação possibilitou o desenvolvimento de um olhar mais atento e sensível às práticas multiculturais, servindo de parâmetro de análise as práticas de seus professores formadores e o modo como problematizam tais questões.

Ademais, no que se refere às disciplinas que discutem potenciais multiculturais e que foram listadas pelos egressos foram indicadas temas pertinentes ao multiculturalismo e pedido que marcassem quais deles estavam presentes na formação. Os resultados estão representados no **Gráfico 6**.

**Gráfico 6:** Questões multiculturais presentes nas disciplinas

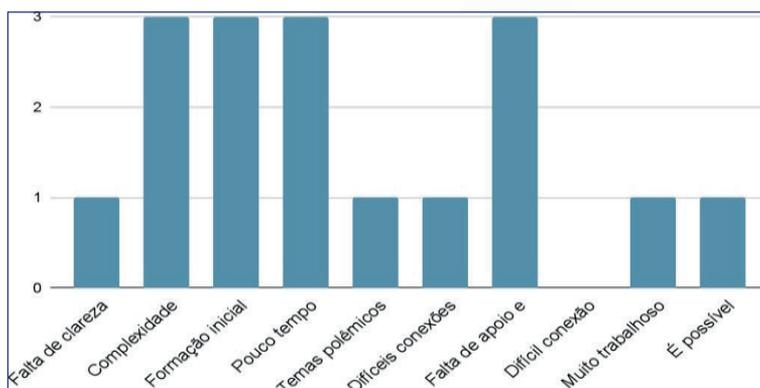


Fonte: da pesquisa (2023)

No que se refere às disciplinas cursadas, diante de aspectos de discussão de questões multiculturais, foi pedido que os egressos selecionassem, dentre as opções apresentadas, os temas pertinentes ao multiculturalismo que estavam presentes na formação. Foi possível perceber que as questões mais visibilizadas nas disciplinas estão relacionadas a: *identidade, pluralidade cultural, etnia, diferenças de classe social, cultura local, diversidade, igualdade, exclusão, pluralidade de pensamentos, desigualdade, preconceitos/bullying/discriminação, equidade, homogeneização, estereótipos, globalização, dívida social, relações de poder, tolerância, padronização, respeito, diferença e raça.*

Também foi questionado se os egressos sentem alguma dificuldade em trabalhar com esses temas em sala de aula, dos quais 60,7% (seis pessoas) responderam que não, 22,2% (duas pessoas) que sim e 11,1% (uma pessoa) respondeu que em parte. Sendo que ao citar os desafios em trabalhar tais temáticas indicaram *a complexidade de se trabalhar com os temas, formação inicial insuficiente para trabalhá-los de forma prática, falta de apoio e continuidade, seguidos da falta de clareza dos conteúdos, por se tratar de temas polêmicos e/ou sensíveis, pela difícil conexão com os conteúdos curriculares e as exigências da secretária.* Porém, todos concordaram que os temas possuem conexão com a realidade dos alunos, um dos egressos pontuou ainda que é possível trabalhar esses temas de forma simples e contextualizada.

**Gráfico 7:** Desafios de trabalhar com temáticas multiculturais em sala de aula



Fonte da Pesquisa (2023)

Todos os questionados concordam que a formação recebida no curso de Pedagogia contribuiu positivamente na compreensão das questões multiculturais, como vemos abaixo, no **quadro 2**.

**Quadro 2:** Respostas de egressos sobre o processo de construção de percepções sobre o multiculturalismo durante a formação inicial no curso de Pedagogia-CCAUE-UFPA.

- A-** Consigo compreender as diversas situações que enfrento em meu cotidiano escolar.
- B-** Através das boas explicações em sala de aula, da pesquisa, leituras de artigos.
- C-** Através do grupo de pesquisa podemos ter uma visão mais ampla.
- D-** A partir dos conceitos abordados e as discussões em sala tornou-se possível compreender tais questões e relacioná-las ao nosso contexto.
- E-** Mudou a minha percepção, me fez ver que existem mais do que está aparente e que todas as culturas são importantes.
- F-** Colaborou para perceber aquilo que já visualizamos, que o nosso contexto de vida é formado pela diferença. Cada grupo ou pessoas com suas diferenças que as tornam quem são, cabendo a nós entendê-las para não contribuir para excluí-las.
- G-** Participação em grupo de estudos, com acesso a textos e discussões que me faziam refletir sobre como as diferenças são consideradas e como podem ser trabalhadas na sala de aula e no ambiente escolar.
- H-** Com abordagens e reflexões.

**Fonte:** da pesquisa (2023)

Os egressos pontuam que a formação possibilitou a compreensão do contexto e da realidade escolar, em especial, no modo de ver, considerar e lidar com as diferenças não como algo negativo a ser ignorado, mas como algo presente e que simboliza algo a ser considerado para combater a exclusão. Para Candau (2011) as diferenças e a diversidade estão no “chão da escola” de modo que a reflexão pedagógica não pode conceber as diferenças culturais como algo “externo” a ela, mas sim como uma constituinte interna nas práticas pedagógicas. Pois, a dimensão cultural promove processos de aprendizagens mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas.

Diante do exposto pelos egressos, também foi pedido que dessem sugestões que permitissem potencializar o currículo em uma perspectiva multicultural, dois quais foram sugeridos (Quadro 3):

**Quadro 3:** Proposições de egressos para potencialização de práticas com perspectivas no multiculturalismo, no curso de Pedagogia-CCAUE-UFPA.

- A-** Sequências didáticas sobre questões multiculturais.
- B-** Exploração de conteúdos que permitam visibilizar as potencialidades dos alunos.
- C-** Uma disciplina específica para trabalhar com essas questões; **D-** Oficinas envolvendo pessoas de diferentes culturas.

- E- Maior ênfase no multiculturalismo para além de uma disciplina específica de forma transversal.
- F- Um trabalho mais direto com essas temáticas e de forma mais profunda a fim de evitar a superficialidade.
- G- Diálogo entre os diferentes aspectos sociais e culturais para além do Vale do Mamanguape.
- H- Oferta de disciplinas que valorizem a discussão do multiculturalismo e da sociedade no trabalho com a educação

**Fonte:** da pesquisa (2023)

As respostas dos egressos trouxeram como questões pertinentes sugeridas a ênfase em um trabalho mais direto e também transversal do multiculturalismo, articulado com o planejamento pedagógico e o contato com outras culturas para além do Vale do Mamanguape. Tais afirmações alegam a potencialidade de abrir maior espaço para tais questões, pois foi possível perceber que o curso traz em seu bojo tais discussões, mas que ainda é possível aprofundá-las e tratá-las de forma mais direta, não apenas teoricamente, mas apresentando possibilidades de trazê-los para abordagem das práticas escolares para além das diferenças individuais.

Uma das sugestões apresentadas pelos egressos é a oferta de oficinas com pessoas de diferentes culturas, dessa forma é pertinente trazer aqui que nenhuma identidade ou cultura é essencialmente pura, mas sim formada e afirmada mediante a dinâmica de identificações temporárias que guardam em si traços da sua identidade/cultura original, mas não de modo estático e impermeável.

Ao serem questionados se participaram de grupos de estudo e projetos durante a formação (PROLICEN, PIBID, PIBIC, Residência, curso de extensão etc) oito dos questionados responderam que sim, dos quais sete declararam que essa participação contribuiu na formação e percepção pessoal ao que se refere às questões multiculturais. Além disso, também foi questionado se durante o curso vivenciaram situações de preconceito/exclusão, dos quais 66,7% (seis pessoas) responderam que sim, enquanto 33,3% (três pessoas) responderam que não. Também foi perguntado se pessoalmente se sentiram impactados por essas atitudes, dos quais 66,7% (seis pessoas) responderam que não e 33,3% (três pessoas) disseram que sim. Aos que responderam sim, foi questionado o motivo, dos quais foram marcados: por ser mulher, por ser da zona rural, pela religião, pela cor da pele/olhos/cabelos, pelas roupas, por ser indígena, pela aparência, por causa de suas ideias e posicionamentos.

No contexto profissional também foi perguntado se acontecem situações de preconceito/exclusão, dos quais quatro dos questionados responderam que sim, quatro responderam que não e um respondeu que em parte. Ao serem questionados sobre quais os maiores desafios em lidar com essas situações, foi verificado que a dificuldade de conscientização e a naturalização dessas atitudes, aliado à resistência e a falta de respeito e de empatia pelo outro e indisponibilidade para o diálogo são os pontos mais citados. É válido lembrar que o campo profissional da maior parte dos questionados são as escolas do Ensino Fundamental, cujo principal público-alvo, são crianças e adolescentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O multiculturalismo tem ganhado cada vez mais espaço sobretudo nas discussões do campo educacional, indo desde preocupações na elaboração de leis, até à abordagem em sala de aula. Ressaltando a relevância de considerar os variados modos pelos quais se pode assumir o multiculturalismo e as questões a ele pertinentes.

A formação potencializou ainda o contato com questões do multiculturalismo por meio das metodologias dos professores formadores, estudos de textos, aulas dialogadas, recursos audiovisuais, simulações de aulas e seminários, participação em grupos de estudos e em projetos. Nas disciplinas e momentos em que mais aparecem de forma explícita tais questões estão em destaque Currículo, Didática e Educação Especial que fazem parte da grade obrigatória.

O multiculturalismo vivenciado por sete (77,8%) dos questionados na formação é o folclórico ou liberal. É perceptível que profissionalmente os questionados sentem dificuldades em lidar com essas temáticas e grande parte disso é devido a naturalização de atitudes de preconceito e à dificuldade em encontrar abertura para o diálogo. Demonstrando ainda que os egressos consideram importantes dar maior ênfase às questões multiculturais por meio de disciplinas específicas e também de maneira transversal, com aportes que possam servir de direcionamento na elaboração de práticas e à lidar com o diferente.

Ressalta-se que, apesar desta pesquisa apontar indícios importantes para a formação dos pedagogos da UFPB e sua contribuição para a educação, para se entender como de fato essa formação direciona a identidade desses futuros professores seriam necessárias à utilização de outros meios e abordagens de

pesquisa, além de um número maior de participante para compor um retrato mais fiel.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.8, p. 28-44, 2020. Disponível em: [periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045](http://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045). Acesso em: 17 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2023.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas e implicações na educação. Dossiê Educação e Desenvolvimento. **Comunicação & Política**. v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237591283\\_O\\_multiculturalismo\\_e\\_seus\\_dilemas\\_implicacoes\\_na\\_educacao](https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao) Acesso: 18 mai. 2023.

HALL, Stuart. **A questão multicultural**. In: Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editor HALL, Stuart. A questão multicultural. In: Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. UFMG, 2009.

RIBEIRO, William; IVENICKI, Ana; HONORATO, Rafael. A pesquisa em currículo e diferença. debates em contexto de proeminência conservadoras - introduzindo a questão. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.: 13, n. Especial, p.670-677, dez. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/348394977\\_PESQUISA\\_EM\\_CURRICULO\\_E\\_DIFERENCA](https://www.researchgate.net/publication/348394977_PESQUISA_EM_CURRICULO_E_DIFERENCA). Acesso em: 13 mar. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.081

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Lorena Bárbara Santos Costa

A História da formação de professores no Brasil ganhou força a partir do que propõe a LDBEN 9394/96, pois, a partir da promulgação da referida lei, refletir sobre a formação de professores possibilitou mudanças significativas acerca das concepções sobre o currículo, a metodologia, os processos avaliativos e a oposição ideológica entre as teorias tecnicistas e sócio crítica.

Atualmente o campo de formação de professores é consolidado, pois possui objeto do conhecimento a ser estudado, um vasto campo de pesquisas publicadas e o reconhecimento da importância de se investir na formação de professores como fundamental para a qualidade da educação.

Sabemos que o debate sobre o racismo é imperativo para vivermos em uma sociedade plenamente democrática e a educação não pode deixar de ser repensada nesse contexto. Repensar a educação significa também destacar a questão do racismo na formação de professores. Sendo a escola um espaço para compartilhar conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade e formar cidadãos críticos e reflexivos deve estar incluído também os professores, afinal são eles os formadores de opinião que irão atuar na sala de aula e mediar as questões sobre o racismo e o preconceito.

Sobre a importância da formação de professores para a Educação das Relações Étnico-raciais Gomes enfatiza que:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos

processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p.03)

A formação de professores da EJA e as questões raciais deve ser inicial e continuada em serviço, pois o tema sempre será parte de um currículo em disputa, o que torna essencial que tal formações dialoguem com a realidade em que os estudantes da EJA estão inseridos em contextos de subalternidade e opressão e que com isso possa ser implementada na escola ações e práticas educativas decolonial e que transforme a vida dos estudantes.

Conforme Pereira:

Defender uma atitude multicultural, contra hegemônica, radical e crítica de formação de professor e para o educador social é uma necessidade imperiosa e que deve iniciar pela compreensão crítica das teorias subjacentes à formação desse profissional de maneira a evidenciar os objetivos, as contradições e possibilidades formativas de cada teoria, para, em um processo decisório de formação, adotar aquela que mais se aproxima da identidade e atuação do educador social. (PEREIRA, 2013, p.06).

Nesse sentido, corroboramos com o que diz Pereira, que a formação de professores precisa dialogar com a reflexão da prática e da epistemologia que a norteia.

A Lei 10.639/03 foi um marco na educação, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi a primeira lei sancionada no seu governo empossado no mesmo ano. Em 17 de junho de 2004, foi homologada a resolução CNE/CP N° 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCNERER), a resolução foi acompanhada do parecer técnico CNE/CP N° 3/2004, que institui que as Diretrizes Curriculares Nacionais destina-se também aos administradores dos sistemas de ensino e resolve no Art. 1º que devem ser observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. A partir dessa regulamentação percebemos que muitos dos currículos das licenciaturas passaram a ofertar mesmo que de forma optativa as questões raciais.

Desde a promulgação da Lei. 10.639/03, os NEABs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), muito tem contribuído na formação de professores na promoção da EREER. Ações como realização de jornada pedagógica, cursos de extensão, oficinas, grupo de estudos, fóruns, entre outras atividades são desenvolvidas pelos NEABs com o objetivo de contribuir na formação de professores na elaboração de práticas pedagógicas antirracistas.

A formação de professores até antes da LDBEN 9394/96, foi marcada por um modelo de ensino tecnicista, em que a prática docente se preocupava em aplicar teorias técnicas e procedimentos para serem aplicadas no mercado de trabalho, sem levar em consideração as fases do desenvolvimento humano, a sua realidade social, política, histórica e econômica.

Vale destacar que tem crescido o interesse dos professores em formações sobre as questões raciais e com isso, é preciso ter como premissa nessas formações de professores que o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais deve ser comprometido com a justiça social e estar em conexão com os problemas atuais da sociedade, considerando o que se ensina e o que se aprende.

Ainda conforme Pereira (2013), o currículo é um dos artefatos humanos que forjam a identidade de um povo por ser uma política cultural de uma nação, lugar de referências.

Na década de 60, o mundo pós-guerra clamava por uma nova sociedade mundial, inclusive mudanças educacionais. Movimentos operários eclodiram pelo mundo exigindo melhores condições de vida e de trabalho. Grupos de estudantes, operários, mulheres e negros se organizaram para conquistar direitos negados ao longo da história, assim era o contexto em que se originaram teorias críticas do currículo.

Trabalhar com um currículo contra hegemônico e emancipador, que reflita as questões raciais, contribui para o combate da desigualdade, o fracasso escolar e a exclusão social dos estudantes, pois, na atual conjuntura não cabe mais apenas a organização do conhecimento escolar sem problematizá-lo com a vida real.

Segundo Althusser (1979), a escola como aparelho ideológico do Estado é o instrumento de reprodução da sociedade capitalista, já que atende aos interes-

ses da classe dominante, pois antes de exercer o seu papel social estar a serviço de um poder econômico, político e cultural que normatiza as políticas públicas educacionais e organiza e controla o seu currículo, ou seja, a escola faz parte de um sistema que determina a manutenção da ordem social através do tipo de ensino e do sujeito que se pretende formar.

Conforme seus pensamentos:

A “cultura” que se ensina nas escolas não passa efectivamente de uma cultura em segundo grau, uma cultura que “cultiva” visando um número, quer restrito quer mais largo, de indivíduos desta sociedade, e incidindo sobre objectos privilegiados (letras, artes, lógica, filosofia, etc.), a arte de se ligar a estes objectos: como meio prático de inculcar a estes indivíduos normas definidas de conduta prática perante as instituições, “valores” e acontecimentos desta sociedade. A cultura é ideologia de elite e/ou de massa de uma sociedade dada. Não a ideologia real das massas (pois em função das oposições de classe, há várias tendências na cultura): mas a ideologia que a classe dominante tenta inculcar, directa ou indirectamente, pelo ensino ou outras vias, e num fundo de discriminação (cultura para elites, cultura para as massas populares) às massas que domina. Trata-se dum empreendimento de carácter hegemónico (Gramsci): obter o consentimento das massas pela ideologia difundida (sob as formas da apresentação e da inculcação de cultura). A ideologia dominante é sempre imposta às massas contra certas tendências da sua própria cultura, que não é reconhecida nem sancionada mas resiste. (ALTHUSSER, 1979, p.44)

Promover a formação dos professores da EJA na perspectiva da ERER, significa interrogar as normalidades postas, o que automaticamente propõe desconstruir crenças, dogmas e valores eurocêntricos, é um convite ao conhecimento de novas epistemologias, deixando de lado a suposta universalização do conhecimento.

Sabemos que a luta do Movimento Negro ao longo do século XX, culminou na promulgação da Lei. 10639/03 e que foi uma importante vitória para a educação do povo negro. Através da referida lei tivemos avanços no campo educacional inclusive no campo de formação de professores.

Conforme Gomes:

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação

anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença” (GOMES, 2007, p. 106).

Entendemos que a formação de professores da EJA precisa instrumentalizar o professor para a prática docente da escola pública em que os sujeitos são frutos de uma sociedade desigual, capitalista marcada por exclusão e preconceitos.

Ainda sobre o que diz Gomes:

As desigualdades raciais que acontecem historicamente na sociedade brasileira foram, aos poucos, sendo naturalizadas. Esse processo contribui para a produção de uma reação perversa entre nós: ao serem pensadas como processos naturais, essas desigualdades tornam-se imperceptíveis. E, mesmo quando percebemos, muitas vezes não reagimos a elas, pois nosso olhar docente e pedagógico está tão “acostumado” com essa realidade social e racial na escola, que tendemos a naturalizá-la e não a questionarmos. (GOMES, 2004, p. 84-85).

Sendo assim, é que entendemos a necessidade de práticas pedagógicas emancipatórias que considere não só o contexto social dos sujeitos, mas também o racial, e conhecer a História e a Cultura Africana, é um passo fundamental para combater o racismo na nossa sociedade, daí a importância de práticas pedagógicas emancipatórias.

Conforme os resultados da pesquisa divulgada em abril de 2023, intitulada “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” realizada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, com apoio da Imaginable Futures, Uncme e Undime revelou que apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico.

Outros dados foram revelados como 29% das redes municipais de ensino desenvolvem ações com intencionalidade em aplicar a lei 10.639/03, 53% das secretarias de educação admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a aplicação da lei, 74% das secretarias não possui profissional ou equipe responsável pelo ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Segundo as Secretarias Municipais de Educação participantes da pesquisa afirmam realizar ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira para apoiar as escolas, porém reconhece que as ações são realizadas de maneira esporádica e concentradas no mês de novembro em prol da celebração do Dia da Consciência Negra. Outro dado apresentado foi que 57% das secretarias disseram oferecer formação aos profissionais de educação, mas que é baixo o número de acompanhamentos dos indicadores de desempenho e desigualdades educacionais divididos por raça/cor.

Dentre os principais desafios apontados para a implementação do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira está a falta de apoio para implementação de ações da secretaria por outros entes e/ou organização com 53%, pois segundo os gestores municipais, sentem falta de apoio de estados e do governo federal para o cumprimento da lei 10.639/03 através da cooperação técnica e financeira.

Conforme Bárbara Carine (2023), ser um educador antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade.

Sobre o que a pesquisa revelou percebe-se ainda que 31% consideram pouca mobilização ou desinteresse dos profissionais das instituições escolares em realizar ações, 9% entendem que há resistência dos professores em trabalhar com a disciplina.

A formação de professores voltado para a EREER, perpassa pela efetivação e a implementação da Lei. 10.639/03 e que depende muitas das vezes do cenário político em vigor.

Um governo fascista e genocida como o que tivemos nos últimos quatro anos, do ex-presidente Bolsonaro, não leva em consideração a identidade do povo brasileiro, a diversidade cultural produzida por diferentes grupos étnicos, tendem a não investir no campo educacional e nem tão pouco na formação de professores na perspectiva da decolonialidade.

Nesse sentido, é que a formação de professores para trabalhar as questões étnico-raciais na EJA, torna-se imprescindível, pois os sujeitos dessa modalidade de ensino são na maioria negros e negras, pessoas que vivem com suas vidas ameaçadas diariamente, com seus direitos negados e em constante processo de desumanização.

A formação de professores e a questão do racismo se apresenta como uma tarefa de indiscutível relevância em um país como o Brasil que não valoriza os professores e nem investe na educação.

A partir da LDBEN 9394/96 a formação de professores vem se constituindo como um grande desafio para o sistema educacional brasileiro, pois apesar de alguns avanços, ainda vemos a falta de políticas públicas de Estado para a formação de professores e que a cada governo percebe-se a descontinuidade do que foi construído.

Sobre a formação de professores e as questões étnico-raciais deve ser inicial e continuada e precisa está comprometida com a diversidade nos currículos, visando a transformação e a justiça social.

Trabalhar as questões étnico-raciais para muitos professores da EJA, constitui um grande obstáculo e isso deve-se ao fato de que alguns professores como sujeito histórico do seu tempo, reproduzem o que aprenderam ao longo de suas vidas em suas relações sociais. Sendo alguns professores, constituídos pessoas racistas pelo fato de se identificarem com a cultura do colonizador, pouco se interessam pelas temáticas raciais mesmo sabendo da obrigatoriedade da Lei Nº 10.639/03, e, outros por sentirem dificuldade, insegurança e falta de conhecimento sobre a História e Cultura Africana.

Todavia, compreendemos que a formação de professores para atuar na EJA, deve promover uma escola inclusiva, emancipadora e que precisa levar em conta além dos aspectos sociopolítico, as questões raciais e a reflexão constante da prática pedagógica, pois, o professor tem um papel fundamental no combate ao racismo.

Combater as práticas discriminatórias através da ação docente vai muito além de empoderar os estudantes, os faz reconhecer as suas identidades e valorizar as suas raízes africanas, por isso, é preciso formação continuada para os professores da EJA, para que suas práticas sejam descolonizadoras, que não legitimem a cultura do colonizador e que não reforcem a negação da identidade dos estudantes negros e negras.

Refletir sobre o que se ensina e o que os estudantes aprendem e para quê, deve ser uma premissa de todo professor comprometido em desenvolver o senso crítico dos sujeitos da EJA, afinal, é dever da escola promover uma educação humanizadora que forme cidadãos capazes de refletir acerca dos problemas sociais, políticos e econômicos, que possa intervir através do exercício pleno da cidadania, questionando o que está posto a partir de sua trajetória de vida.

No processo educativo, a formação docente dos que atuam na EJA, deveria ser constante e permanente, isso porque, o professor que é o mediador da aprendizagem dos sujeitos, é um ser em constante mudança, um sujeito cognoscente, que traz para a sala de aula a sua identidade, a sua visão de mundo, suas experiências, suas ausências epistemológicas, além da sua formação acadêmica e que assim atribui sentido ao seu fazer pedagógico.

Nesse sentido Freire (2005), discorre:

Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e mulheres e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para 'ser' tem que 'estar sendo'. Sua 'duração' – no sentido bergsoniano do termo –, como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança. Enquanto a concepção 'bancária' dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. (FREIRE 2005, p. 84)

Conforme o pensamento de Freire (2005), é a prática docente que irá promover a dinâmica do movimento mobilizador da inquietude dos sujeitos, através da constante ação do fazer e refazer pedagógico, onde quem ensina aprende e quem aprende também ensina, e sendo estes inconclusos e em permanente estado de aprendizado.

A formação continuada dos professores e a questão do racismo se apresenta como uma tarefa de indiscutível relevância, isso porque um país como o Brasil, ainda não se libertou das correntes do processo escravagista, não investe em educação e nem tão pouco valoriza os professores.

Vejamos o que diz Munanga, (2001):

[...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2001, p. 7-8).

A partir da LDBEN 9394/96, a formação de professores vem se constituindo como um grande desafio para o sistema educacional brasileiro, pois apesar alguns avanços, ainda percebemos a falta de políticas de Estado para a

formação docente e que ficamos sempre na expectativa de um novo governo de dar ou não continuidade ao que foi construído pelo governo anterior.

Sobre a formação de professores e as questões étnico-raciais, entendemos que devem ser, inicial e continuada, e que precisa está comprometida com a diversidade nos currículos, visando a transformação e a justiça social.

As questões étnico-raciais na educação ganharam notoriedade após a promulgação da Lei N°10639/03, muitos foram os avanços, contudo, na EJA, continua sendo um grande desafio. Os sujeitos da EJA é e sempre foram na maioria das vezes constituídos por pessoas que ao longo de suas vidas tiveram seus direitos vilipendiados e negados historicamente pelo sistema capitalista escravocrata.

Considerando que os sujeitos da EJA, são na maioria pessoas negras e que há uma lacuna na formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, assim como na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, é que esta pesquisa buscou pesquisar sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam na EJA, tendo em vista o que propõe a Lei N° 10.639/03, sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana.

O Movimento Negro sempre buscou debater caminhos para a educação de pessoas negras, vítimas da exclusão social e racial. Através da luta do MN, a temática do racismo e da cultura africana passam a compor os currículos das escolas e exigir do Estado políticas públicas que contemplatessem a diversidade do povo brasileiro.

Sendo assim, é preciso que o professor da EJA, possa desenvolver ações e práticas pedagógicas que combatam as práticas discriminatórias presentes na sociedade atual e que empoderem os estudantes e principalmente que possam ensinar o legado do povo africano na construção da nossa identidade enquanto povo brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Althusser, Louis, **A favor de Marx**. Rio de Janeiro, Zahar, trad. D. Lindoso, 1979.

Atlas da Violência 2019. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):** Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2019. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2019/06/Atlas-da-Violencia-2019.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> Acesso em: 05/05/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 05/05/2022

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm) Acesso em: 05/05/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.** In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm))

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CARNEIRO. Sueli. **Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios.** **CADERNO CRH**, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor.** In: \_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** 5. ed. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na Educação Repensando nossa Escola.** São Paulo: Editora Summus, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 32ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano.** EJA em debate, ano 2, nº 2. Florianópolis, 2013.

GOMES, Janaína D. Por uma educação antirracista. In: GONÇALVES, Clézio R., MUNIZ, Kassandra da. **Educação como prática da igualdade racial na escola.** Belo Horizonte: Mazza, 2016

GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais.** In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico racial e educação no contexto Brasileiro: Algumas reflexões.** In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e as relações raciais. Belo Horizonte. Autentica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr 2012.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.

IBGE. PNAD Contínua Educação 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019.** Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em 10/07/2022.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica.** n. 41. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em 30/11/2022.

Lei 10.639/03: **a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira** / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Acessado em 22 de abril de 2023.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). **Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

MUNANGA, Kabengele (org.) – **Superando o Racismo na Escola**, 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias da destruição.** Filhos da África, 2018.

PEREIRA, Antônio. **Currículo e formação de educadores sociais na pedagogia social: relato de uma pesquisa-formação.** Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 13, n. 29, p.06, jul/dez, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/costa/Downloads/545-Texto%20do%20artigo-2463-1-10-20130910%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/costa/Downloads/545-Texto%20do%20artigo-2463-1-10-20130910%20(2).pdf) acessado em 12 de abril de 2022.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação.** Salvador: EDUNEB, 2019.

PEREIRA, Antônio. **Análise de dados, o tendão de Aquiles da pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: por quê?** Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.11, n.2, p. 05. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/costa/Downloads/6228-Texto%20do%20artigo-24073-27807-10-20221205.pdf> acessado em 15 de setembro de 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como Ser um Educador Antirracista.** 1º - Ed. Editora Planeta. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.082

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL E A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Robson Oliveira Queiroz<sup>1</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa qualitativa procurou analisar alguns artigos científicos e dados oficiais sobre a formação inicial de professores de ciências no Brasil e a abordagem da educação inclusiva nesses cursos. Inicialmente foi analisado a expansão dos cursos de formação inicial de professores de ciências da natureza e percebeu-se que houve um expressivo crescimento desses cursos para atender a demanda de falta de professores dessa área no Brasil. A criação dos Institutos Federais colaborou de forma decisiva para este aumento. Algumas pesquisas indicaram também que a educação inclusiva está presente nos documentos oficiais há décadas, como na Lei de Diretrizes e Base da Educação, Plano Nacional da Educação e a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo. Quanto aos cursos de licenciatura em ciências da natureza, que determinam a formação inicial de professores no Brasil, as análises de documentos mostraram que a educação inclusiva praticamente não aparece nos documentos institucionais como uma política prioritária e está presente apenas de forma seccionada, não tão clara e que isso é reflexo da falta de investimento na formação adequada dos professores de ciências da natureza para educação inclusiva. Assim, os professores formados na área de ciências da natureza têm dificuldade em trabalhar com a educação inclusiva e especial. Os professores enfrentam obstáculos para implementar estratégias inclusivas de maneira eficaz. Também, verificou-se que a quantidade de alunos com características especiais está em número muito baixo nos cursos de licenciatura quando comparado com o ensino básico e isto

1 Doutorando pelo Curso de Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS; Professor do Instituto Federal de Pernambuco, IFPE/Ipojuca. <robsonqueiroz.prof@gmail.com>.

contribui para a má formação inicial de professores. Finalmente, percebeu-se que mesmo com as dificuldades, alguns professores da área de ciências da natureza têm procurado criar materiais alternativos para o trabalho com alunos que apresentam necessidades especiais, o que caracteriza a inclusão.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores, Educação Inclusiva, Educação Especial.

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, dentro de uma perspectiva inclusiva, deve ser compreendida como uma oportunidade para promover uma educação que respeite e valorize a diversidade. Esta diversidade é entendida como um conjunto de peculiaridades individuais, englobando características físicas, cognitivas, culturais, sociais e emocionais dos alunos. No entanto, para que esse ideal de educação inclusiva se concretize, é essencial que os professores estejam preparados para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada aluno. Isso implica na criação de um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Diante deste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a abordagem da educação inclusiva na formação inicial de professores de ciências da natureza no Brasil, examinando mais de perto algumas pesquisas e dados oficiais disponíveis sobre os cursos de formação de professores de ciências da natureza. Busca-se verificar o panorama atual da formação de professores de ciências da natureza, através dos programas de formação inicial praticados por algumas instituições federais de ensino. Para tanto, serão descritas as políticas e diretrizes nacionais de formação inicial de professores no contexto da educação inclusiva. Além disso, a evolução das políticas nacionais da educação inclusiva será apresentada e serão identificados os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas em sala de aula.

Para uma melhor compreensão da relação entre a educação inclusiva e a formação inicial de professores de ciências da natureza, recorre-se a alguns autores e autoras de trabalhos de pesquisas diversas sobre estes dois temas, de forma que durante a apresentação destes trabalhos já se faça uma análise dos resultados com o intuito de situar o leitor com as concepções que estão sendo abordadas aqui. Os resultados dessas pesquisas indicam que ainda há muito que percorrer em vários sentidos para que a educação inclusiva esteja inserida de forma efetiva nos cursos de licenciatura em ciências da natureza, mesmo que a observação tenha sido um recorte da realidade nacional, através do exame de alguns cursos. Finalmente, percebe-se que o professor, aquele quem executa o currículo em sala de aula, mesmo com lacunas em sua formação, em algumas situações tem buscado, apesar de um apoio precário, ou nenhum apoio, se refazer para atender as determinações legais dos documentos oficiais.

## METODOLOGIA

O estudo apresentado nesse texto é de cunho qualitativo e para entrelaçar os assuntos abordados recorreu-se a uma revisão bibliográfica baseada em documentos legais, dados oficiais e pesquisas realizadas, que contribuíram sobre a temática aqui abordada, ou seja, da educação inclusiva nos cursos de licenciatura em ciências da natureza. Compreender como os programas de formação inicial de professores estão abordando o tema da inclusão e como os professores estão encarando a situação em sala de aula, em sua atividade, mesmo que seja um recorte da situação nacional, é importante para a reflexão sobre a realidade de abordagem da educação inclusiva. Este estudo pretende contribuir para essa compreensão, oferecendo algumas discussões sobre as lacunas e os avanços na formação de professores no Brasil e propondo possíveis caminhos para aprimorar a preparação docente frente aos desafios da inclusão educacional. Durante a apresentação dos temas e diante de algumas pesquisas pertinentes elaboradas pelos referenciais aqui considerados, faz-se uma análise crítica dos textos, buscando relacionar os temas aqui abordados. Para a compreensão da dimensão da educação inclusiva e suas relações com a formação inicial de professores de ciências da natureza, procede-se então ao exame de conteúdos envolvendo estes temas, como a seguir.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na sequência, apresenta-se o estudo de forma a trazer a construção quanto a compreensão da situação atual sobre a formação inicial de professores de ciências da natureza no Brasil, sua perspectiva inclusiva, alguns exemplos do que ocorre na realidade atual, quais as políticas e diretrizes nacionais estabelecidas sobre a educação inclusiva e os principais desafios enfrentados atualmente pelos professores para fazer valer o que está proposto nos documentos oficiais, através de observações das principais dificuldades enfrentadas.

### UM PANORAMA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO BRASIL

Observa-se que a formação inicial de professores de ciências da natureza no Brasil vem em constante expansão, buscando atender a demanda urgente

por professores dessa área, e diante da percepção que deve atender as políticas públicas de inserção de grupos que antes eram desconsiderados no contexto educacional. Faz-se necessário já na formação inicial levar-se em consideração as políticas inclusivas, tão importantes para estabelecimento da cidadania e reconhecimento humanizado que a educação pode promover. Salienta-se aqui que a formação inicial de professores em ciências da natureza, ou seja, formação em Biologia, Física e Química, enfrentou e enfrenta dificuldades, como por exemplo, quanto ao quantitativo de professores formados.

Em atendimento a demanda da educação básica no Brasil, alguns estudos indicavam que a formação de professores estava em crise, como mostrado pelo relatório da Comissão Especial da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em 2007, que apontava grande falta de professores das disciplinas de áreas científicas (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). Isto não significava que havia falta de professores apenas, mas sim, que os professores estavam atuando em áreas que não eram as suas áreas específicas de sua formação inicial (ALVES; MAGALHÃES JÚNIOR, 2018).

Ressalta-se que o aspecto quantitativo não é a única preocupação para a formação de professores. A discrepância entre o que se espera do professor e o que ele consegue efetivar em sua prática, há muito se tornou alvo das pesquisas no campo educacional. Conforme pode-se observar em Carvalho e Gil-Pérez (2006), muito se produziu nas pesquisas, mas pouco efeito surtiu sobre o professor e seu modo de atuar. Dessa forma, cabe aos cursos de formação inicial preparar o professor nessa busca da superação de visões simplistas acerca do ensino, visando a melhoria de sua qualidade. Gatti e Barreto (2009, p. 12) em um estudo denominado “Professores do Brasil: impasse e desafios”, afirmaram:

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, provocando a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis do processo de escolarização. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exer-

cício do magistério, num cenário em que a qualidade de ensino superior também está posta em questão.

Portanto, é necessário o olhar para alguns dados sobre a formação de professores no Brasil, o que nos leva a questionar a qualidade dos cursos de formação. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Anísio Teixeira – INEP (2023), “as instituições públicas atendem um percentual importante da demanda estimada por docentes, com maior concentração em algumas áreas, como ciências da natureza e ciências humanas. Segundo as estimativas apresentadas, as instituições públicas federais são responsáveis por 26% da demanda total estimada para o País. Quando considerada a trajetória de cursos de licenciaturas (2017-2021), observa-se, entretanto, que a taxa de desistência acumulada é de cerca de 50%, sendo de 58% nas licenciaturas de Física e de 51% nas licenciaturas de Matemática” (Ibid). A tabela 1 a seguir, obtida da página do INEP (2023), indica a situação de eficiência do sistema federal público de educação superior na formação de docentes/presencial. Há dificuldade de preenchimento das vagas por cursos de licenciatura em ciências da natureza, cabe observar. Menos de 50% são preenchidas e igualmente preocupante é a baixa formação, pois apenas cerca de 34% dos ingressantes se formam.

**Tabela 1** - Eficiência do sistema federal público de educação superior na formação de docentes/presencial

	Vagas	Ingressantes	Ingressante/ Vaga	Concluintes	Concluinte/ Ingressante	Concluinte/ Vaga
<b>Total</b>	<b>119.461</b>	<b>69.257</b>	<b>58%</b>	<b>26.597</b>	<b>38%</b>	<b>22%</b>
Arte	5.969	3.464	58%	1.282	37%	21%
<b>Ciências da Natureza</b>	<b>38.611</b>	<b>19.402</b>	<b>50%</b>	<b>6.635</b>	<b>34%</b>	<b>17%</b>
Educação Física	4.646	3.597	77%	1.443	40%	31%
Ciências Humanas	16.775	9.995	60%	4.417	44%	26%
Letras	15.324	10.353	68%	4.413	43%	29%
Matemática	15.792	7.875	50%	2.351	30%	15%
Pedagogia	13.253	9.629	73%	4.041	42%	30%

**Fonte:** Censo da Educação Superior – 2021 – INEP/MEC

A necessidade de formar mais docentes, visando o atendimento ao déficit na formação desses profissionais, para permitir que nas escolas haja a presença de professores formados em suas áreas específicas, levou na última década a abertura de mais escolas de licenciaturas, na área de ciências da natureza, principalmente, e a instituição escolhida pelo governo federal para participar de

forma ativa nessa política pública foi o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, presente em todo o país e, assim sendo, ao texto da Lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi acrescentado a oferta obrigatória das licenciaturas.

Segundo Alves, Magalhães e Neves (2021, p. 1295):

Os IF's, no âmbito legal, tiveram sua constituição iniciada por meio do Decreto nº 6.095/2007 que estabeleceu diretrizes para a transformação das instituições federais de educação tecnológica em IF's, que passaram, juntamente com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II, a compor a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (BRASIL, 2007).

Assim, reordenamento realizado configurou-se na maior expansão da história da Rede Federal desde a criação das primeiras escolas técnicas, em 1909 (RIBEIRO; MEDEIROS, 2020). Nesse aspecto da formação inicial de professores de ciências, os IF's têm desempenhado importante papel, uma vez que foi nessas instituições que ocorreu uma explosão de cursos de licenciatura.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

A inclusão nos cursos de licenciatura ainda enfrenta problemas diversos como estabelecimento de propostas inclusivas nos projetos políticos pedagógicos das instituições, estruturas adequadas para os professores e alunos, provisão de recursos para aplicação nas políticas já estabelecidas sobre o tema. As políticas públicas educacionais brasileiras vêm refletindo, nos últimos anos, anseios em favor da garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem escolar para todos, instalando-se uma proposta inclusiva que ainda está sendo concretizada (BORGES; CYRINO, 2021). A atual Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008), trouxe para o interior das escolas e salas de aula comuns o debate acerca da escolarização desses estudantes que antes estava, quase que exclusivamente, atrelado aos espaços e profissionais especializados.

Vale ressaltar que ainda um pequeno número de estudantes tem se matriculado no Ensino Superior, quando comparado com a Educação Básica. Em

2017, de um total de 8,45 milhões de matriculados, apenas 38.272 apresentavam alguma deficiência (INEP, 2017). Ao falar-se de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior, e da formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva, ainda que esteja se falando de temas diferentes, ambos se influenciam (ou deveriam influenciar-se). Precisa-se aumentar o número de estudantes com deficiência nos cursos de formação inicial para gerar conhecimento de causa e poder-se preparar os cursos de licenciatura na formação inicial de forma mais adequada para o cumprimento das necessidades para inclusão.

Nessa perspectiva, Borges e Cyrino (2018) fizeram uma investigação com o objetivo de discutir aspectos que reverberaram a inclusão, em que o foco é a formação inicial de professores numa perspectiva inclusiva publicadas em periódicos científicos brasileiros. Em sua pesquisa concluíram que nos cursos de formação inicial de professores, há reflexos de políticas favoráveis a uma concepção de educação inclusiva. Destaca-se a importância da formação dos formadores acerca da temática inclusão para que esse tema se dê de maneira mais transversal e menos isolada em todos os momentos dos cursos de licenciatura. Assim, para a educação inclusiva, são necessárias mudanças nos sistemas de ensino, nas áreas funcional e organizacional, de todos os profissionais envolvidos, assim como do próprio processo de ensino-aprendizagem. Para Rodrigues (2000, p.10), a educação inclusiva “[...] aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos.

É uma escola que reconhece as diferenças [...]”. O objetivo da educação inclusiva não é incluir apenas os/as alunos/as com deficiência, mas sim todos, sendo importante saber lidar com a diversidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 13) aborda a necessidade de a formação do/a professor/a contemplar conhecimentos específicos para ele/a atuar na educação especial, pois estabelece que, “[...] essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado[...]. Conhecer conceitos relevantes para a educação inclusiva na formação inicial pode contribuir para que o/a professor/a tenha consciência de que sua atuação na sala de aula deve afetar todos/as os/as alunos/as. Assim, é importante que os/as futuros/as professores/as tenham contato com a educação inclusiva durante a sua formação.

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

As instituições de ensino superior em sua organização curricular, devem prever uma formação de professores que atenda as diversidades, considerando as especificidades dos alunos que necessitem de um atendimento educacional especial. Isto está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº. 1/2002. Assim, com o objetivo de apresentar um panorama que retrate a realidade, Pedroso, Campos e Duarte (2013) realizaram um estudo através da metodologia de análise documental, consultando as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em ciências da natureza de três universidades públicas de um estado do Brasil, com o objetivo de identificar a presença, neles, de disciplinas e/ou conteúdos que tratem sobre Educação Especial e Educação Inclusiva.

Nas ementas desses três cursos, que são, Licenciaturas em Ciências Biológicas das Universidades denominadas de “E1”, “E2” e “F” (E=Estadual e F=Federal) e de mais dois cursos, que são, Licenciaturas em Química das Universidades “E1” e “F”, pode-se extrair um panorama presente em uma determinada região do Brasil, uma vez que essas cinco Universidades se situam em um mesmo estado do Brasil. De acordo com os resultados, os cursos de licenciatura investigados não mostraram nenhum indicativo de reorganização na direção das políticas de educação inclusiva. Verificou-se que nenhuma ementa apresentou conteúdos sobre educação especial, embora a disciplina de Didática, de apenas um dos cursos, tenha indicado como um dos seus objetivos gerais a preparação dos alunos para uma compreensão crítica e contextualizada do papel da escola e do trabalho docente. Concluiu-se que a organização curricular dos cursos de licenciatura não tem garantido os saberes pedagógicos necessários para responder às demandas da escola básica pública, principalmente em relação ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013).

Em uma outra investigação, Lima, Souza e Dudu (2020) com o objetivo de entender melhor o paradigma da educação inclusiva e a formação de professores, e baseadas no documento produzido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, o qual apresenta a sugestão de incluir uma disciplina sobre educação especial nos cursos de magistério, pedagogia e licenciatura, investigou-se, através da pesquisa em documentos e na literatura centralizada nesse tema,

como licenciandos em Química podem se adequar ao ensino da mesma a fim de contribuir para a educação especial e inclusiva. Notou-se que esta adequação, apesar de lenta, pode ser amenizada através da confecção de materiais que auxiliem no processo ensino-aprendizagem da sala de aula e que realmente cumpra seu papel de inserção de cidadãos críticos e conscientes na sociedade.

Com estes focos de pesquisa percebeu-se que a formação inicial de professores tem de alguma forma buscado abordar a educação inclusiva, todavia, apenas procurando preencher a lacuna de atendimento aos documentos oficiais, mas sem considerar a problemática da inclusão de forma específica. No quadro 1 a seguir, apresenta-se um resumo de algumas pesquisas relacionando a formação inicial de professores de ciências da natureza e o tema inclusão. Nele está exposto o objetivo da pesquisa, quem são os sujeitos de pesquisa e a que conclusão se chegou. Através da análise dessas pesquisas no quadro 1, pode-se obter um panorama das investigações entre inclusão e formação inicial de professores.

**Quadro 1** – Algumas pesquisas sobre a formação inicial e o tema da inclusão em cursos de licenciatura na área de ciências da natureza.

Objetivo da pesquisa realizada Autores / Ano	Sujeitos da pesquisa	Conclusão
“Identificar as potenciais práticas educativas para promover a inclusão no ensino de ciências” (SOARES, V.; SOARES, 2021).	Acadêmicos do curso de licenciatura em ciências biológicas de uma universidade privada situada no vale dos sinos/RS.	“A respectiva metodologia mostrou-se efetiva, visto que proporcionou espaços para a construção de diálogos. Em contrapartida, evidenciaram-se muitas inseguranças relacionadas à prática docente voltada à educação inclusiva, expondo a fragilidade existente na oferta de disciplinas que abordam a inclusão”.
“Analisar a inserção da temática Educação Inclusiva em cursos de formação inicial de professores da área de Ciências (Biologia, Física e Química), das universidades públicas estaduais do estado de São Paulo” (BASSO;CAMPOS,2014).	Cursos de licenciatura em Ciências das universidades públicas estaduais do estado de São Paulo.	“Dos PPPs dos cursos de licenciatura em Ciências, apenas os documentos dos cursos de Física, de uma unidade da UNESP, de Química, de uma unidade da USP, e Ciências da Natureza, de uma unidade da USP é que tratam da Educação Inclusiva. Ressaltamos que em nenhum desses PPPs citados a Educação Inclusiva é amplamente debatida. [...] Em relação às disciplinas que abordam a temática da Educação Inclusiva, dos 12 cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, apenas três apresentam disciplinas que abordam a temática. Dos sete cursos de licenciatura em Física, quatro possuem disciplina que abordam a temática. Por fim, dos sete cursos de licenciatura em Química, apenas dois contam com disciplinas que abordam a Educação Inclusiva”.

Objetivo da pesquisa realizada Autores / Ano	Sujeitos da pesquisa	Conclusão
“Discutir os saberes e práticas pedagógicas inclusivas necessários à atuação na área das Ciências da Natureza, na perspectiva de uma formação docente inicial socialmente implicada com os princípios da inclusão escolar” (BOFF; REGIANI, 2021).	O estudo caracterizou-se como qualitativo e foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica de alguns autores conhecidos e no portal de periódico da CAPES.	“Os saberes e práticas pedagógicas no ensin de Ciências da Natureza explicitam a necessidade de que a temática da educação inclusiva seja contemplada nos currículos dos cursos de licenciatura, estabelecendo relação entre a teoria e a prática educacionais e destacando a mediação docente como eixo central no processo educativo de todos os estudantes. Ainda, futuros professores de Ciências devem conhecer as possibilidades de criação de redes de apoio e produção de materiais didáticos acessíveis”.

**Fonte:** Próprio autor (2024).

No quadro 1, fatores como insegurança, fragilidade, falta de abordagem nos projetos políticos pedagógicos e produção de materiais didáticos adequados são temas para reflexões que surgem quando busca-se saber como encontra-se o ensino inclusivo em sala de aula. Precisa-se examinar um pouco mais sobre as políticas e diretrizes da formação inicial para entender-se como deveria se dá a abordagem da educação inclusiva nos cursos. As políticas públicas já se mostram voltadas para inclusão há décadas, sinal de que a legislação vem se adequando a demanda mundial de inclusão.

## POLÍTICAS E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil vem-se nessas últimas décadas buscando-se o debate sobre a educação inclusiva e essas reflexões têm promovido a criação de uma legislação apropriada, visando a proteção dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Com base na Constituição Brasileira de 1988, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e documentos internacionais como, por exemplo, a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área de Necessidades Educativas Especiais de 1994 (SILVA; GARCEZ, 2019). Assim, a escola deveria levar em consideração vários princípios como tolerância, democracia, respeito e singularidade, entre outros, como equidade, e assim, estaria cumprindo a função de “[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas [...]” (BRASIL, 1994, p. 6). Embora as crianças façam parte do grupo prioritário,

não é somente a elas que se refere o texto anterior, mas a jovens e adultos também. Trata-se de incluir também jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais. Muitos desses, já compõem o mercado de trabalho e precisam estudar ainda.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, proposta pelo MEC (Ministério da Educação) apresenta uma ampliação para o conceito de educação especial, aumentando sua abrangência e esclarece que mais grupos devem ser considerados nessa modalidade indicando que, “[...] Hoje a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger dificuldades de aprendizagem relacionadas a dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção [...]” (BRASIL, 2001, p. 43-44). Destaca-se no texto a grande diversidade e diferenças que devem ser levadas em consideração como necessária de educação especial e que demanda atenção especializada e métodos específicos na abordagem destes alunos. De acordo com Carvalho (2004, p. 80) “Um sistema educacional inclusivo é, pois, um sistema que procura enfrentar a fragmentação interna existente e que busca diversificadas formas de articulação, envolvendo todos os setores nacionais, além da corporação internacional”. Percebe-se a amplitude de um sistema educacional inclusivo e não basta apenas ter uma legislação, precisa-se de políticas para tanto.

Nonato e Costa (2021, p. 93) realizaram um levantamento da legislação inclusiva no Brasil entre 1996 e 2016, que se encontra praticamente intacta até os dias atuais, em 2024. Como foi destacado por estes pesquisadores, “[...] desde então (promulgação da Lei 9.394/96 - LDBN), observa-se um aumento da matrícula de alunos com deficiência nos sistemas educacionais de ensino [...]”. Salieta-se, pois, que a legislação tem contribuído muito para a inclusão em diferentes áreas e principalmente no âmbito escolar, mesmo que ainda haja muita dificuldade na implementação dessas políticas de inclusão indicadas na legislação. Ainda, segundo Nonato e Costa (2021, p. 93-96), a evolução da legislação, em resumo, passou pelas seguintes etapas: Ano 1996 – “[...] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, formaliza o direito e direciona um capítulo específico ao atendimento de alunos especiais, [...]”; [...] Ano 2011 – “O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que ratifica o dever do estado na educação das pessoas especiais, assim como o atendimento a ser ofertado de maneira que promova o desenvolvimento por parte dos alunos”.

O cenário começou a se alterar a partir de 2016, de forma significativa, verificando-se uma instabilidade nesse período (ROSA; LIMA, 2022): Ano 2018 – como produto dos debates realizados no âmbito da Comissão de Revisão das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, foi divulgada uma proposta de alteração da PNEEPEI, na forma da minuta “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida” (Brasil, 2018a). Tal documento retoma o modelo de ofertas de vagas exclusivas em instituições, escolas ou classes especiais para pessoas com deficiência, indicando um distanciamento das diretrizes da PNEEPEI.

Como um dos últimos atos governamentais para educação inclusiva, tem-se o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, o qual Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Sobre esta última proposta, Rosa e Lima (2022, p. 15), após análise nos documentos prévios de sua criação, concluíram que: “A análise do conteúdo indica que a proposta de mudança da política não promove a inclusão, [...] uma vez que incentiva seu atendimento em espaços exclusivos [...]”. Dessa forma, percebe-se que a partir de 2016 começou, com o advento de um novo governo no Brasil, mudanças na política nacional de educação especial, que, infelizmente, segundo análises realizadas, através de poucos debates públicos sobre o tema e apenas por vontade de poucos, em prol de determinadas ideologias, tipificar como seria a “nova” política nacional de educação especial e inclusiva. Aguarda-se então, desde o início de 2023, com as mudanças governamentais ocorridas, como revogação do Decreto 10.502/2020, que seja retomada e reforçada, ou até reformulada, visando o cumprimento do que já foi proposto a anos no Brasil.

## **PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Em uma sala de aula, todo aluno, cada qual com sua característica, deve ser alvo de inclusão e de ações que diminuam as barreiras neste processo de desenvolvimento. Isso porque, a inclusão não possui implicações apenas ligadas as políticas, ao social, a economia e ao meio ambiente, mas se trata também de um movimento pedagógico. Isto tem sido posto em prática por muitos professores que se deparam com tal situação e pode ser observado em algumas pesquisas, mesmo tendo uma formação inicial não adequada para esta abordagem.

Segundo Souza (2012, p. 19), “a prática pedagógica que objetiva a formação de professores é importante, mas não é a única nem decisiva para essa formação [...]”. Portanto, mesmo em grandes adversidades, os professores têm buscado se inserir na questão da inclusão, no cotidiano de sua prática, através de pesquisas, de criação de instrumentos pedagógicos que propiciem uma maior qualidade as suas aulas, no intuito de diminuir as lacunas de sua formação inicial.

Observando-se o caso do ensino superior, por exemplo, não se tem a modalidade de Educação Especial para o Ensino Superior, no Brasil, atualmente, o que implica em também não ter o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso mostra a dificuldade em atender a educação inclusiva/especial na modalidade em que o professor se forma, fato que é um tanto desanimador para a formação de professores, indicativo de dificuldades futuras em vários aspectos da aplicação e desenvolvimento da educação inclusiva/especial na escola. Os dados mais recentes mostram uma elevação no percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns: no ano de 2021, esse número foi de 93,5% (INEP, 2022). Frente a este dado, torna-se imperativo amparar e revisar os processos de formação de professores, pois são esses profissionais que trabalham diretamente nas classes comuns, junto ao aluno (SANTOS REIS, 2024).

Diante das dificuldades, deve-se ressaltar as iniciativas dos professores que lidam com a problemática de atuar em sala de aula considerando que o ensino deva ser sempre inclusivo, independente das dificuldades estruturais apresentadas. Assim, algumas iniciativas têm-se mostrado com certa eficácia e ressalta-se a resiliências dos professores ao caminhar muitas vezes sem apoio algum. Uma dessas iniciativas está demonstrada na pesquisa de Silva, Mani e Souza (2014) que demonstra o empenho de professores em desenvolver práticas pedagógicas que busquem atender a inclusão. Segundo Silva, Mani e Souza (2014, p. 168), “a educação inclusiva é uma realidade nas escolas de ensino regular e se faz necessário pensar estratégias para o ensino de Ciências pautadas na interação social, na pedagogia visual e na investigação”. Dessa forma, deve-se sempre discutir propostas metodológicas inclusivas para as aulas de Ciências das séries iniciais do ensino fundamental, indicam esses autores. Assim, planta-se uma semente para geração de uma prática pedagógica visando atender a necessidades do processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para a reflexão dos professores sobre a sua prática de sala de aula.

A educação inclusiva/especial pode ser encarada de forma mais ampla também, como no trabalho de Sarzi, Camargo e da Silva (2020, p. 9). Estas

autoras apontaram, de forma resumida, que “a educação inclusiva vem sendo regulamentada e organizada no Brasil a partir da perspectiva de uma educação para todos [...]”. As autoras tiveram como objetivo apresentar alguns resultados do Projeto de Extensão “Curso de capacitação: Qualificando a prática pedagógica inclusiva nas escolas”. Mais uma vez, ver-se aqui a demonstração de que os professores vêm buscando qualificação para lidar com a educação inclusiva, seja através de pós-graduação, curso de qualificação ou até encontros para discutir o tema.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se então a necessidade de avanços na melhoria das estruturas dos cursos de formação de professores, além de uma maior valorização dos docentes, levando-se em consideração o grande número de evasão que ainda ocorre, segundo os dados do INEP (2021). Observando a tabela 1, deduz-se claramente que as licenciaturas em ciências da natureza e em matemática, no sistema público federal, têm o pior índice de evasão entre os cursos superiores em formação de professores, sendo estes índices de 34% e 30%, respectivamente. Isto chama a atenção, uma vez que parece uma insatisfação com estes cursos de licenciatura, que pode estar associado a diversos fatores, como currículos inadequados, falta de estrutura, baixa remuneração e outros mais. Também, na tabela 1 pode-se inferir que apenas metade das vagas nos cursos de formação inicial de professores em ciências da natureza são ocupadas, o que demonstra uma relativa falta de interesse pelo magistério nessa área.

Observa-se assim que mesmo que as garantias na legislação já tenham pelo menos 28 anos, é notório que os professores têm dificuldade em lidar com este tema da inclusão sob vários aspectos. Isto demonstra a falta de interesse por parte do Estado à priori, frente a uma ampla legislação que ampara a inclusão, o estabelecimento de uma educação inclusiva, uma vez que as dificuldades hoje se assemelham as de antes. Ainda assim, verifica-se o empenho de professores em pesquisas relacionadas ao tema, em cursos de formação inicial de professores de ciências da natureza, que estão expostas de forma resumida no quadro 1 indicado. As dificuldades apresentadas por estes futuros professores quando é abordado o tema da inclusão são diversas. Os resultados apontam para uma reflexão acerca da inclusão nos cursos de formação de professores de ciências da natureza, pois, questões que refletem as dificuldades e omissão

sobre a educação inclusiva são lá observadas, em falta ao que está escrito nos documentos oficiais, na legislação, indicando falhas e deixando lacunas na formação inicial.

Apesar de vários documentos oficiais apontarem sobre a necessidade da educação inclusiva como o Plano Nacional de Educação (PNE), as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), verificou-se na pesquisa sobre algumas universidades estaduais e federais de alguns cursos de licenciatura na área de ciências da natureza, que estes cursos de licenciatura investigados não mostraram nenhum indicativo de reorganização na direção das políticas de educação inclusiva. Ademais, nenhuma ementa apresentou conteúdos sobre educação especial nem inclusiva, ou seja, um retrato demonstrativo da situação de como é tratada a educação inclusiva no Brasil, ou seja, de forma precarizada.

Dessa forma, as pesquisas indicaram que a prática do professor está ainda mais árdua quando se considera suas dificuldades em sala de aula para atendimento das necessidades especiais com a falta de suporte e recursos, falta de apoio administrativo e sem acesso a materiais pedagógicos apropriados. Têm pouco ou não têm a colaboração de especialistas, como psicopedagogos, psicólogos escolares e terapeutas, o que tem tornado sua tarefa muito difícil, trazendo insucessos. O conceito de escola inclusiva como sendo aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades, continua ainda distante, embora já existam relampejos na tentativa de atender aos propósitos da legislação vigente no Brasil sobre o tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se alguns aspectos interessantes sobre a formação inicial de professores de ciências da natureza e a educação inclusiva no Brasil nesta pesquisa. Em primeiro lugar, que a formação de professores de ciências da natureza demanda a necessidade iminente de mais profissionais para esta área, como proposto na criação dos Institutos Federais, que trouxe em sua lei de criação, a incumbência destes para a ampliação dos cursos de licenciaturas em ciências da natureza. Esta política estabelecida lá no início dos anos 2010 tem contribuído

para amenizar a falta de professores, através de criação de várias licenciaturas nesses institutos pelo Brasil.

Vale salientar que a própria legislação sugere a formação continuada também para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, como preparação para educação inclusiva, o que tem se mostrado também de forma ineficaz até o momento, uma vez que se investe poucos recursos no Brasil visando a formação de professores na área de educação inclusiva. Aliás, este é outro problema, pois, professores não são preparados adequadamente para lidar com alunos com necessidades especiais ou como adequar suas metodologias para atender a estes grupos diferenciados. Assim, os professores se sentem despreparados e desamparados.

Mesmo assim, algumas investigações mostraram uma tendência de buscar atender a causa da inclusão por parte dos professores, quando diante de situações adversas como aquelas presentes na educação inclusiva. Através de análise documental percebeu-se que licenciandos em Química puderam se adequar a fim de contribuir para a educação especial e inclusiva, através da confecção de materiais que auxiliem no processo ensino-aprendizagem da sala de aula que contribuiu para promoção do aprendizado de alunos com necessidades especiais. Dessa forma, intuitivamente, por necessidade, é que se verificou a intencionalidade de atender a demanda do ensino levando em consideração a educação inclusiva.

Finalmente, verificou-se que mesmo com uma vasta legislação em prol da educação inclusiva/especial, a dificuldade de implementação é grande, permeando desde a falta de recursos adequados, falta de formação inicial adequada e investimento baixo, uma vez que os professores têm que adequar por conta própria para implementar práticas pedagógicas adequadas a atender a demanda crescente nas escolas. Concluímos que há muito a avançar na formação inicial dos cursos de licenciatura em ciências da natureza no Brasil sobre este tema. Todavia, os professores procuram desenvolver saberes relacionados a sua atividade, envolvendo a educação inclusiva, através de pesquisas e implementação de novas metodologias, que mesmo de forma precária buscam adquirir tal conhecimento, mas que são casos isolados e insipientes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. S.; JÚNIOR, C. A. O. M.; NEVES, M. C. D. Os Institutos Federais de educação, Ciências e Tecnologia e a Formação Inicial de Professores no Brasil. Revista Valore, v. 6, p. 1294-1307, 2021.

ALVES, M. F. S., MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. O professor como sujeito da reforma do Ensino Médio: uma análise a partir dos documentos oficiais. Interfaces da Educ., Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 304-324, 2018.

BASSO, S. P. S.; CAMPOS, L. M. L. O ensino de ciências e a educação inclusiva: a formação inicial em debate. 2014. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 9395-9405. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141822>, em 21/06/2024.

BOFF, A. P.; REGIANI, A. M. Saberes e práticas pedagógicas inclusivas no ensino de ciências da natureza. Revista Triângulo, v. 14, n. 2, p. 150-170, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Seção 1E, p. 39-40. Diário Oficial da União. Brasília: 14 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno n.º 2/2015, de junho de 2015, 2015.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008a

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm) Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: SETEC/MEC,

[2008/b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf). Acesso em: 20 maio. 2024.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. O Desafio das Diferenças nas Escolas. Boletim 21. MEC, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/llei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/llei/l13005.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 out. 2020, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 23 jun. 2024

BORGES, F. A.; CYRINO, M. C. C.; T. Análise de Investigações Brasileiras que Discutem a Formação inicial de Professores em uma Perspectiva Inclusiva. Revista Areté/ Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 15, n. 29, p. 1-21, 2021.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. Formação de Professores de Ciências: Tendências e inovações. 8ª ed., São Paulo, Cortez, 2006. (Coleção Questões da nossa Época, V. 26).

CARVALHO, R. E. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo. In: \_\_\_\_\_. Educação inclusiva: com os pingos no "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília. DF: UNESCO, 2009.

INEP. Censo da Educação Superior 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/>

97041-apresentac-a-o censo-superior-u-ltimo/file. Acesso em: 06 de setembro de 2020.

INEP. INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CPC e IGC de 2021 avaliam formação docente no País, 2023. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/cpc-e-igc-de-2021-avaliam-formacao-docente-no-pais>. Acesso em: 09 de junho de 2024.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LIMA, J. F.; SOUZA, J. M. A.; DUDU, R. E. S. Análise da Educação Especial e Inclusiva no Ensino de Química. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. VII Congresso Nacional de Educação. 2020.

NONATO, O. C. S.; COSTA, A. L. O. As políticas públicas de educação inclusiva: uma análise de 1996 a 2016. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 8, n. 2, p. 85-100, 2021.

MEC – Ministério da Educação (2002). Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)

PEDROSO, C. C. A., CAMPOS, J. A. D. P. P., & DUARTE, M. (2013). Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Educação. UNISINOS, 40-47.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. Inclusão, 1, 7-13, 2000.

ROSA, J. G. L.; LIMA, L. L. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. e270026, 2022.

RIBEIRO, E. A.; MEDEIROS, D. C. Expansão da Educação Superior no Brasil na última década: surgimento de um novo cenário de acesso? Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, p. 1-18, 2020.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em: 06 de maio. 2024.

SANTOS REIS, M. et al. A formação inicial de professores de Ciências Naturais e educação inclusiva: caminhos já percorridos nas pesquisas. Educação: Teoria e Prática, v. 34, n. 67, p. e11 [2024]-e11 [2024], 2024.

SARZI, L. Z.; CAMARGO, R. G.; DA SILVA, C. J. C. Expectativas e dificuldades da inclusão educacional: Registros de acadêmicos de licenciatura participantes de um curso de formação extracurricular. Série Educar-Volume 31 Educação Especial e Inclusiva, p. 8. 2020.

SILVA, C. L.; GARCEZ, L. Educação inclusiva. A escola, v. 3, 2019.

SILVA, K. S. D.; MANI, O. M. M.; SOUZA, M. J. F. S. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS EM SALA DE AULA INCLUSIVA. Anais da Semana de Licenciatura, p. 168-172, 2014.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. Organizadora: SOUZA, I. M. F. 2ª Ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 217p.

SOARES, V. D.; SOARES, N. A. FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. Investigações em Ensino de Ciências, v. 26, n. 2, 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.083

# SABERES DOCENTES NO INGRESSO PARA O MAGISTÉRIO: OS PROFESSORES INICIANTES E O CONTEXTO DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro<sup>1</sup>

## RESUMO

Objetivou-se descrever os conhecimentos e os saberes docentes que são vistos, por professores/as iniciantes, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira do magistério. Para tanto, a pesquisa considerou aspectos sobre a socialização profissional de professores/as iniciantes (Knoblauch, 2008), o choque de realidade vivenciado pelos/as docentes ao início da carreira (Veenman, 1984, 1988) e a mobilização de saberes docentes (Tardif; Raymond, 2000, Tardif, 2002). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sustentada pela aplicação de questionário e entrevista para a produção dos dados, analisados sob o suporte da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2006). Os sujeitos de pesquisa, na etapa de aplicação de questionários, foram 10 egressos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre (formandos/as de 2012, 2013 ou 2014) que lecionaram no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) da rede estadual acreana entre os anos de 2013 e 2015. A etapa de entrevistas contou com cinco participantes da etapa anterior. Os resultados indicaram que há a demarcação incontestável da figura hierárquica da diretoria e o respeito a ela submetido. Entretanto, uma recepção acolhedora na escola é uma condição importante para a realização de um trabalho satisfatório nas primeiras classes. Reforçando o vínculo entre o processo de socialização profissional dos/as professores/as na escola e a construção dos saberes da experiência, alguns sujeitos citam o convívio entre os pares, especialmente no momento de planejamento pedagógico, como fundamental às primeiras práticas em sala de aula, destacando que

1 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Lavras – UFLA, [leticiamlribeiro@gmail.com](mailto:leticiamlribeiro@gmail.com);

certos artifícios de ensino são aprendidos somente no ofício da docência. Neste sentido, reconhece-se que os/as profissionais mais experientes precisam dedicar tempo (e paciência) aos/às iniciantes para integrá-los/as ao trabalho no magistério e para fortalecer o professorado na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Professores Iniciantes, Saberes Docentes, Socialização Profissional.

## 1 INTRODUÇÃO

É indiscutível que o professor iniciante enfrenta múltiplos desafios em sua inserção como profissional da docência. Portanto, o fato de apresentar interesse pelo processo de iniciação na docência, é também uma oportunidade de interessar-se por melhor compreender como este percurso de socialização profissional merece ser ressaltado e valorizado para a inserção dos novos profissionais do magistério e de seus saberes debutantes no ambiente escolar.

Neste sentido, o presente trabalho objetivou descrever os conhecimentos e os saberes docentes que são vistos, por professores/as iniciantes, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira do magistério.

Então para a melhor compreensão das duas categorias de estudo colocadas em destaque no presente texto – “saberes docentes” e “socialização profissional” – fez-se necessário referenciar as principais obras que não apenas conceituam essas duas categorias, como também as delimitam em um contexto escolar possível (e passível de múltiplas diversidades).

Reconhece-se como saberes docentes aqueles saberes que pertencem aos professores, os quais são temporais mobilizados e/ou desenvolvidos durante a carreira do profissional; ou seja: “ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças” (Tardif; Raymond, 2000, p. 217).

Quanto à socialização profissional, é interessante indicar que, de acordo com a menção de Tardif e Raymond (2000), ela pode ser entendida como um processo fundamental pelo qual as identidades dos profissionais são estabelecidas. Dessa forma, a socialização permite caracterizar as identidades como um resultado simultaneamente “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p.136). Tais processos estão em permanente construção e se associam a situações, percursos, tarefas e perspectivas compartilhadas consigo (o próprio profissional) e com seus pares (colegas de trabalho). É nesse cenário que se “estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho” (Dubar, 2012, p. 358).

De acordo com Lüdke (2001, p. 75), “é o processo de socialização profissional que dá conta da integração ao grupo ocupacional”. Neste estudo, Lüdke

faz indicações direcionadas ao processo de socialização docente. Neste, a autora reforça que, apesar de ser um assunto pouco estudado na época, os trabalhos de Claude Dubar (1991) já tinham ganhado repercussão. A autora aponta ainda que, graças às pesquisas deste estudioso, surgiu seu interesse em estudar a temática – amplamente discutida nos trabalhos seguintes, por ela publicados.

Retomando a obra de Tardif e Raymond (2000), é preciso indicar a referência que esta também faz ao mesmo trabalho de Dubar (1991). Ao abordar a questão do estatuto profissional docente – entendido como o aspecto normativo o processo de institucionalização do professor – os autores remetem a questão da identidade docente, em uma visão sociológica, a qual articula dois processos heterogêneos: um processo pelo qual “os indivíduos antecipam seu futuro a partir de seu passado” e outro processo pelo qual estes indivíduos “entram em interação com os atores significativos de uma área específica” (Dubar, 1991, p. 14) – sendo que, neste caso, a área específica é a docência.

Fato é: torna-se possível compreender o processo de socialização profissional – em quaisquer ocupações – como constituinte na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo vinculados aos pressupostos de uma determinada cultura ocupacional. Entretanto, a iniciação a esta cultura ocupacional apresenta desafios múltiplos – e, muitas vezes, dolorosos – àqueles que estão debutando na profissão.

Dessa forma, o empenho em destacar o início da trajetória docente é enfatizado por se atribuir que esta é a fase na qual os professores vivenciam um momento crucial em suas vidas profissionais, o que Eddy (1971 *apud* Tardif, 2002) caracteriza como “rito de passagem”, no qual o novo professor sai da posição de estudante para assumir sua condição profissional. Assim, a compreensão dos elementos envolvidos, neste rito de passagem, pode permitir que os docentes em exercício (e aqueles que ainda estão em formação) desempenhem sua profissão com mais consciência e competência (Gauthier, et al., 1998).

Quanto ao que Eddy chamou de rito de passagem, Huberman (1992) tem muito a contribuir, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente com estimativas em anos<sup>2</sup>. A *entrada na carreira*, por exemplo, é assinalada como a primeira fase da vivência do professor em situação de sala

2 É importante ressaltar que o trabalho de Huberman (1992) foi criticado por outros autores (Gonçalves, 2000; Bolívar, 2002) que alegaram o “engessamento” do ciclo de vida profissional dos professores pela caracterização de Huberman. Bolívar (2002), por exemplo, argumenta que “as fases da vida profissional não são determinadas pela idade, como se fossem entidades quase-biológicas”; ao

de aula, sendo estimada entre os dois e três primeiros anos de exercício docente. Sobre esta fase, o autor ressalta que “a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea” (p. 39). Com base nos estudos de Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980) – referenciados por Huberman (1992) – é nesse período que acontecem momentos simultâneos de *sobrevivência* e *descoberta*.

A sobrevivência é encarada como um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades referentes ao controle da indisciplina e com a prática de ensino. Assim, o estágio de sobrevivência detalhado por Huberman (1992) – o qual fora descrito anteriormente por Fuller (1969) – encontra similaridades no detalhamento do chamado “choque de realidade”, expressão discutida nos estudos de Simon Veenman (1984, 1988) e recorrente nos trabalhos sobre professores iniciantes. Tal choque pode ser traduzido como o confronto inicial com a complexidade da profissão docente: “o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (Huberman, 1992, p. 39).

Neste contexto, salienta-se que o trabalho de Veenman muito contribui para a compreensão dos problemas vivenciados pelos professores iniciantes nos primeiros anos de ensino. O autor realizou um estudo em nove nações (Estados Unidos, Alemanha Ocidental, Reino Unido, Holanda, Austrália, Canadá, Áustria, Suíça e Finlândia), entre os anos 1960 e 1984, e destacou a situação de discrepância entre as expectativas dos iniciantes e a realidade da profissão docente, assim que o ingresso na profissão se inicia.

Segundo Veenman, os novos profissionais são confrontados com a dura realidade das escolas, o que coloca em contradição os belos ideários concebidos durante a formação inicial. Assim, “a transição entre a formação inicial e a primeira regência pode ser dramática e traumática” (Veenman, 1984, p. 143 – tradução livre). É nesse contexto que repousa o “choque com a realidade”: um confronto entre o imaginário idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho realizado diariamente na sala de aula. Em diálogo com as indicações de Veenman, Cavaco (1991) ressalta que os professores acabam por se tornar céticos e, com o avanço na profissão, per-

---

contrário: elas estão “imbricadas em tempos e lugares determinados, operam dentro das oportunidades e limitações que as circunstâncias oferecem” (p. 52).

cebem as inúmeras limitações das condições de trabalho e os baixos salários, passando a investir em atividades não escolares.

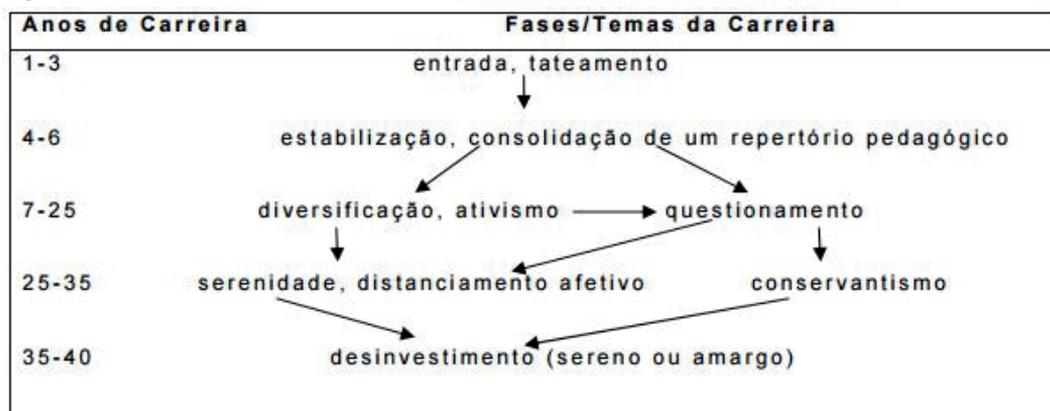
Já a descoberta, é a responsável por contribuir para que o professor sobreviva à fase inicial da docência. Para Huberman (1992), a descoberta ameniza as dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (p. 39). São estes elementos que servem de motivação e fazem com que os professores iniciantes sobrevivam à fase de entrada na carreira; ou seja: os aspectos de sobrevivência e descoberta são vividos em paralelo, sendo “o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” e, dessa forma, “é a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência” (Gabardo; Hobold, 2011, p. 87).

Huberman indica que, apesar dos períodos de sobrevivência e descoberta serem vivenciados simultaneamente, há profissionais que trabalham sobre a interferência de apenas um destes aspectos – ou, pelo menos, estão mais sujeitos aos fatores caracterizados como descoberta (satisfação em lecionar) do que como sobrevivência (incômodo com as frustrações), por exemplo. Há, ainda, professores iniciantes que apresentam outros perfis, caracterizados como:

A indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo-o em atenção à formação ou à motivação iniciais) (Huberman, 1992, p.39).

Além da primeira fase, de entrada/ tateamento (três primeiros anos de exercício docente), Huberman também delimita outras fases seguintes na carreira do magistério. A figura a seguir oferece uma descrição mais sistemática do ciclo profissional proposto por Huberman.

Figura 1 – Modelo esquemático das fases da carreira



Fonte: Huberman (1992, p. 47)

Diante desse breve panorama, apresenta-se o restante do texto, após a presente Introdução. A seguir, exhibe-se a “Metodologia”, com as principais indicações sobre os caminhos escolhidos para a coleta, análise e apresentação dos dados produzidos no estudo. Posteriormente, são oferecidos os “Resultados e Discussão”, o qual corrobora a análise dos dados ora apresentados. Por fim, têm-se as “Considerações Finais”, as quais permitem uma síntese do trabalho desenvolvido, bem como discutem os achados aqui exibidos, tendo como base as questões centrais que descrevem os saberes docentes e as questões que envolvem a socialização profissional dos professores que foram sujeitos da pesquisa em tela.

## 2 METODOLOGIA

Com base nos pressupostos teóricos, orientados para este estudo, admite-se que este se trata uma pesquisa qualitativa, já que comporta um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelos professores iniciantes – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo; Deslandes, 2002).

Nesse sentido, estabeleceu-se, como principal instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, a qual combina perguntas abertas e fechadas, nas quais os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (Minayo, 2013). Estas foram realizadas com a colaboração de cinco sujeitos de pesquisa: professores que estavam, na época da coleta de dados (em 2016), há

menos de três anos em exercício profissional. Este período de atividade docente foi delimitado com consideração aos estudos propostos por Huberman (1992), que demarca que este é um período crucial na iniciação do docente. De acordo com este autor, até o terceiro ano de exercício profissional, o docente vivencia simultaneamente os períodos de sobrevivência (marcado por dúvidas, frustrações e inseguranças) e de descoberta (marcado pelo orgulho, familiaridade e satisfação profissional).

Aliás, há outras características importantes destes sujeitos de pesquisa que merecem ser ressaltadas: todos se graduaram em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (Ufac) e todos lecionaram como unidocentes em escolas de ensino fundamental, sendo que quatro deles atuaram em classes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Destaca-se a ativa condição de unidocente, na qual um mesmo professor leciona todas as disciplinas, responsabilizando-se pelo ensino não apenas de todos os conteúdos em uma classe, mas também pela integração da criança no ambiente escolar (Lima, 2007).

Salienta-se também que, para a melhor compreensão das indicações dos sujeitos de pesquisa, estes foram nomeados com nomes de flores, estando caracterizados como Alfazema, Rosa, Margarida, Dália e Lírio – sendo, este último sujeito, o único do sexo masculino. Tais caracterizações procuraram manter o anonimato dos sujeitos – como bem estabeleceu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes que, mediante ciência e autorização por eles expressa, antecedeu da entrevista cedida por cada um deles, individualmente.

Quanto à análise dos dados oferecidos pelos sujeitos da pesquisa, foi aplicada a técnica de análise do conteúdo, por pressupor um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos, como orientam os estudos de Bardin (2006).

Observa-se que, de acordo com esta autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens explícitas no texto. Assim, há a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção deste conteúdo – tanto do investigador quando dos investigados – para que, dessa forma, sejam explicitadas de maneira mais detalhada o que os dados obtidos representam para, então, expor com mais clareza o conteúdo do texto.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse ponto da pesquisa, os sujeitos foram estimulados a lembrar os primeiros momentos na escola em que iniciaram a docência como professores regentes e, assim, descrever lembranças fundamentais para caracterizar o papel dos saberes docentes nestas vivências iniciais.

Logo, é interessante ressaltar como duas entrevistadas, Dália e Rosa, recordam-se do desinteresse e das imposições da gestão nos primeiros momentos que ingressaram na escola – aceitas por elas sem quaisquer discussões. É perceptível que os professores iniciantes sentem-se essencialmente distantes das esferas de poder da escola e, com isso, não se sentem autorizados a verbalizar suas opiniões, aceitando as ações da gestão sem questionamentos (Knoblauch, 2008). O depoimento de Dália retrata bem esta realidade.

*A diretora só, só ela que me recebeu. Ela me pegou, foi lá, me mostrou a sala que eu ia ficar, falou o horário, mas... foi só isso mesmo. Ela falou assim: "Segunda-feira, você vem trabalhar, você começa", aí... sinceramente, eu era muito verde, não sabia de nada, meu Deus do céu! Se for lembrar assim, eu não sabia. Não tinha material também. [...] Eu acho que bem recebida seria se ela dissesse: "Olhe, essa aqui é a rotina, os meninos estão estudando isso, tem livro aqui, você pegue, pesquise isso, isso e isso, está aqui o material", mas não, não foi nada disso. (Dália)*

Em diálogo com o apontamento apresentado por Dália, que indica como uma escola deve receber bem uma docente, Rosa fez indicações de como uma instituição é capaz de acolher, de maneira tranquila, uma professora iniciante. O relato de Rosa, apresentado a seguir, reflete a sua própria recepção na primeira escola em que atuou como regente de classe. Neste depoimento, Rosa apresenta um "rito de passagem" feliz, apesar dos conflitos que permearam sua saída da posição de estudante para o reconhecimento de sua condição profissional (Eddy, 1971 *apud* Tardif, 2002), o que principiou bem durante sua formatura.

*Na primeira escola, eu fui recebida muito bem, muito bem mesmo assim; e eu estava ainda me formando, começando tudo... Então assim, eu entrei na semana de atividades de comemorações, entendeu? Era aula da saudade, a minha colação de grau, a minha festa, tudo lindo... Então, entrei nessa semana, e aí... assim, a gestora, ela foi superbacana comigo, entendeu, me ajudou a ajustar os meus horários pra que eu pudesse estar participando das comemorações, da formatura mesmo, entendeu? Recebi todo o apoio dela, da coordenadora, em relação à turma... E ia ser a minha primeira*

*turma... [...]Foi muito legal assim, foi uma equipe assim, nota 10; de vez em quando, eu vou lá matar a saudade do pessoal porque foi muito bom!*  
**(Rosa)**

É significativo observar o entusiasmo inicial e a satisfação de Rosa ao receber sua primeira turma, vivendo seus primeiros momentos de descoberta como docente (Huberman, 1992), ao ser recebida na primeira escola em que lecionou. Entretanto, não é essa a mesma reação por ela apresentada ao descrever suas vivências na segunda escola em que leciona. O relato a seguir explicita um dos momentos em que Rosa questionou sua visão idealista diante da profissão (Veenman, 1984).

Faz-se importante ressaltar também que, na primeira escola em que trabalhou, Rosa atuou como professora temporária; já na segunda escola, Rosa assumiu a condição de docente efetiva. Apesar de atuar como professora temporária, Rosa sentiu-se muito mais partícipe das questões escolares na condição de professora temporária na primeira escola em que lecionou, por quatro meses, apesar do desafio de receber uma turma com alunos que aparentavam ter dificuldades de aprendizagem. Na segunda escola, em que atuou como professora efetiva, também por quatro meses, a recepção (ou a ausência desta) é transmitida como um sinal de decepção no relato de Rosa.

*Já na segunda escola não foi muito bom, porque eu entrei no lugar de uma professora que eles gostavam muito, que era provisória, infelizmente, então assim, tiraram ela pra colocar uma efetiva, então... Eu fui recebida assim... colocaram uma barreira, né? [...] Então, no primeiro dia que eu cheguei, já pra dar aula, a diretora ainda não estava na escola, né, então, eu cheguei, já tinha dado o horário, os alunos estavam dentro de sala, eu cheguei, entrei pra sala de aula, e aí eu estava lá já me apresentando pros alunos, explicando a situação, e a coordenadora chegou, bateu na porta! Aí... aí perguntou quem eu era e tal, aí eu falei que eu tinha me apresentado na sexta-feira, tinha conversado com a diretora, e que eu era a nova professora, e como eu cheguei, perguntei, não tinha ninguém, entrei pra sala e fui dar a minha aula. Aí ela ficou meio assim, né, e tal. **(Rosa)***

As distintas caracterizações feitas por Rosa, quanto ao ingresso nas duas escolas em que lecionou, se relacionam à forma como o núcleo gestor recebeu a professora iniciante. Dessa forma, como bem coloca Mizukami et al. (2002), percebe-se como é importante que o professor se sinta parte da escola em que trabalha, recebendo apoio e assessoria da direção da instituição em que leciona.

Os estudos de Knoblauch também auxiliam na interpretação do papel da coordenação escolar, tanto no primeiro momento de ingresso na nova escola quanto no desenvolvimento das atividades docentes. De acordo com a autora, este momento de partilha é fundamental para o bom caminhar das atividades docentes.

No presente estudo, o momento de planejamento, com o auxílio da coordenação pedagógica, é visto de maneira distinta pelas entrevistadas, o que pode ser explicado pelos diferentes profissionais e relações de convívio compartilhadas pelos sujeitos de pesquisa não apenas com os profissionais da coordenação pedagógica, como também com os demais professores.

É significativo ressaltar que as entrevistadas tiveram expectativas semelhantes quanto à partilha dos saberes da experiência, oriundos da socialização profissional, considerando estes como fundamentais ao bom envolvimento e ao prosseguimento de suas atividades docentes. Carentes do auxílio de seus pares mais experientes e dos melindres da profissão, elas aparentam que procuraram compensar sua inexperiência com a busca de saberes oriundos dos possíveis materiais de trabalho, das “ferramentas” mais utilizáveis em seu trabalho (Tardif; Raymond, 2000, Tardif, 2002). Com isso, elas demonstram certa tranquilidade para dar prosseguimento às atividades mais comuns em suas rotinas.

Nesse aspecto, é importante observar a relação entre os dados da entrevista, analisados nesta seção, e os dados obtidos na seção anterior, por meio da análise dos questionários. Neste caso, exceto pela Docente 1N (Alfazema), os demais sujeitos indicaram que os saberes da experiência são mais importantes que os saberes advindos das “ferramentas” necessárias ao ensino.

Entretanto, é possível sugerir, ainda, que a busca de mais instrumentos de trabalho acontece, também, para o fortalecimento dos saberes da experiência. Ou seja: os instrumentos de trabalho (tais como programas, livros didáticos, diretrizes, regras do estabelecimento entre outros) para a composição do planejamento são adaptados gradativamente pelo professor iniciante, que busca ferramentas diversificadas de trabalho enquanto consolida sua experiência (Tardif; Raymond, 2000, 2000).

É significativo observar, também, que as entrevistadas que tiveram suas primeiras experiências na rede privada não fazem menção ao planejamento como um momento importante. Diante do relato de Margarida – e de suas vivências em uma escola privada e em uma instituição pública – sugere-se que o uso do material didático orientado e de uso obrigatório (em apostila), muito comum na

rede particular, faz com que esse momento do planejamento seja menos frequente que o programado para a rede pública.

*Na escola particular, a gente tinha que seguir o material apostilado, ela [diretora – que era também coordenadora e proprietária da escola] não planejava com a gente, não. Mas... os planejamentos, da escola do Estado. Lá, nós planejávamos até demais, a gente até reclamava que era planejamento demais. A gente tinha o planejamento individual, individual assim, que era a coordenadora pedagógica. Tinha com os outros dois professores... todos os professores do segundo; esse era separado do planejamento da coordenadora. (Margarida)*

Mesmo com uma vivência distinta, Lírio também faz relatos sobre seus momentos de planejamento, apesar das situações adversas impostas pelas condições da escola no meio rural.

*Eu tinha o meu planejamento, eu anotava tudo no meu... meu caderno, os meus conteúdos, as minhas aulas, a forma como que eu ia ministrar a aula, e no período da manhã, eu me preparava nesse sentido. Lá, na casa onde eu ficava, eu ficava sozinho, né, a merendeira ia pra escola e eu podia ficar lá sozinho. Era até bom, porque eu dava uma olhada melhor nos livros que eu tinha levado e tal [...] Quando eu precisava de ajuda, ajuda mesmo, e eu ia para Rio Branco, pra zona urbana, eu pedia ajuda, algumas partes das vezes, da minha tia, professora, que, na época, ela era coordenadora também... (Lírio)*

Assim como Lírio aponta a influência (e o auxílio) de sua tia na realização das atividades, outros entrevistados representaram vivências marcantes, na sala de aula, sob a influência do convívio pessoal. Logo, supõe-se que os saberes pessoais, oferecidos por meio do convívio com familiares e/ou com o ambiente de vida, são articulados às atividades docentes nas ações mais rotineiras. É possível sugerir que, de fato, os saberes pessoais estruturam a personalidade e as relações que os professores têm com seus alunos (Tardif, 2002).

*Eu tinha um... Um aluno e ele tinha seis ou sete anos, aquela criança... Mas ele falava todo tipo de palavrão na sala de aula, era muito, muito mesmo. Eu dizia: "Uma palavra com P", aí ele ia direto na palavra; naquela palavra... Era bem assim. falava assim, acredita? Credo... Eu falava com ele igual minha mãe falava comigo: "precisa lavar a boca com sabão, menino!" (Dália)*

*Quando eu saía pra levar os meus alunos pra educação física... porque tinha educação física, então, se é educação física, educação física eu não faço dentro da sala de aula e já acho errado. Eu sou mulher de educador*

*físico, né, e vejo o exemplo dentro de casa como é que faz as coisas certas. Por que eu ia fazer educação física dentro da sala? (Rosa)*

*O combinado foi que eles poderiam me perguntar o que eles quisessem, tirar qualquer dúvida, e a gente ia conversar o mais abertamente possível; você não tem noção das coisas que eles me perguntaram? Eles me perguntaram tudo, tudo, tudo, tudo, tudo, tudo. Eles me perguntaram como se dava a relação entre homossexuais, eles me perguntaram sobre pornografia, eles me perguntaram sobre sexo oral, sexo anal, me perguntaram... Crianças do quinto ano, tipo, nove, 10 anos. Eu respondi tudo! [...] Falei tudo pra eles. Tipo quando eu falo com ela, com a minha filha. Tipo a minha filha, ela me faz algumas perguntas assim, que eu fico me perguntando de onde ela tirou de ideia, e eles sempre já têm uma pré-resposta, né, quando eles te perguntam, eles só querem confirmar o que eles estão pensando, se é coerente ou não, e quando tu responde que não tem a ver com o que eles pensavam: "Você não sabe de nada", tá entendendo? [...] Então, eu tinha que responder pra eles, eu tinha que falar, responder tudo mesmo... Se sou honesta com ela [filha], por que eu seria desonesta com os meus alunos? (Alfazema)*

*Eu fico pensando que Deus é tão maravilhoso... Me ajuda tanto... [...] Quando tem alguém dando mais trabalho na sala, eu respiro fundo, tento ficar calma e penso: "Deus, me ajuda, por favor!" Ai eu consigo ficar calma, me animo, dá pra continuar. [...] Foi Deus que sonhou essa profissão para mim... (Margarida)*

É possível perceber que os saberes pessoais muito auxiliam esses docentes quando necessitam consolidar o vínculo entre o processo de socialização e os saberes da experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecer que o trabalho buscou descrever os conhecimentos e os saberes docentes que são vistos, por professores/as iniciantes, como mais relevantes à prática pedagógica no início da carreira do magistério, é possível garantir que este objetivo foi atingido.

Os resultados indicaram que há a demarcação incontestável da figura hierárquica da diretoria e o respeito a ela submetido. Entretanto, uma recepção acolhedora na escola é uma condição importante para a realização de um trabalho satisfatório nas primeiras classes.

Nesse mesmo aspecto, é importante perceber que, reforçando o vínculo entre o processo de socialização profissional dos/as professores/as na escola e a construção dos saberes da experiência, alguns sujeitos citam o convívio entre

os pares, especialmente no momento de planejamento pedagógico, como fundamental às primeiras práticas em sala de aula, destacando que certos artifícios de ensino são aprendidos somente no ofício da docência.

Neste sentido, reconhece-se que os/as profissionais mais experientes precisam dedicar tempo (e paciência) aos/às iniciantes para integrá-los/as ao trabalho no magistério e para fortalecer o professorado na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

BOLÍVAR, A. Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. In: BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, p. 15-63, 2002.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, 1997, p. 21-50.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Collin, 1991.

EDDY, E. **Becoming a Teacher: The Passage to Professional Status**. New York: Columbia university Teachers College Press, 1971.

FARIAS, M.V.O. **Formação Docente e Entrada na Carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2009. 209fl. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

FIELD, K.. **Teacher development**: A study of the stages in the development of teachers. Brookline, MA: Teacher Center Brookline, 1979.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, V. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf/>. Acesso em: 01 jan. 2016.

FULLER, F. Concerns of teachers: a development perspective. **American Educational Research Journal**, 6, 1969.

GABARDO, C.; HOBOLD, M.. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**. v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUI, 1998

GONÇALVES, J. T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores**: o caso dos professores de matemática da UFPA. 2000. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). **Knowledge base for beginning teacher**. Great Britain: Pergamon Press, 1989. p. 23-34.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008, 176fl. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=105545](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=105545). Acesso em: 05 abr. 2016.

LIMA, V.M.M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>. Acesso em 08 dez. 2015.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Portugal: Ed. ASA, 2001.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 5-15, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/4.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2015.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Os caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 14 dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 16-18.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, M.C.M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, M.G.C.A.; SANTOS, J.V. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. In: 37ª Reunião Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT04-4426.pdf>. Acesso: 15 dez. 2015.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. . 13-34.

PRADO, G.V.T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v. 4, p. 149-165, 2013.

Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/3964>. Acesso em: 20 jun. 2016.

RAYMOND, D., LENOIR, Y. Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement. Bruxelas: **De Boeck, Perspectives en Éducation**, AQUFOM, 1998.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05 dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (org). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of Educational Research, n. 54, v. 2, 1984.

WATTS, H. **Starting out, moving on, running ahead**. San Francisco, CA: Teachers Centers Exchange, 1979.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.084

# A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II - COMPREENDER PARA ATUAR

Luciana Araújo Soares Viana<sup>1</sup>  
Ciro Miguel Labrada Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Constituído da pesquisa-ação-participação, este trabalho partiu da formação no mestrado em educação, resultando no projeto de capacitação para professores e coordenadores pedagógico em escolas municipais de Ensino Fundamental II de Petrolândia- Pernambuco, visando favorecer a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos. Adotando uma metodologia de abordagem quanti-qualitativa e procedimentos de estudo campo e bibliográfico. Tendo como enfoque: identificar as barreiras e desafios enfrentados pelos docentes na implementação da Educação Especial Inclusiva, analisar a percepção dos professores sobre a qualidade da sua formação inicial e continuada para educação inclusiva, além de promover momentos formativos direcionados ao tema em estudo. Abordando sobre desafios enfrentados para implementação da Educação Especial Inclusiva, identificando as barreiras atitudinais e o capacitismo como principais fatores que prejudicam o estabelecimento de uma sociedade inclusiva, refletindo sobre formação continuada de professores na educação inclusiva, através da análise das propostas apresentadas em documentos legais, elencando alguns saberes que consideramos necessários para constituição de escolas inclusivas, como o trabalho interdisciplinar e colaborativo envolvendo a comunidade escolar a partir da estruturação do Plano Educacional Individualizado (PEI), além da formação do docente crítico reflexivo. Ao término da pesquisa pudemos constatar que os professores tentam introduzir algumas mudanças em suas

1 Mestra do Curso de Educação da Universidade Europeia do Atlântico - UNEATLANTICO, [luciana.s.viana77@gmail.com](mailto:luciana.s.viana77@gmail.com);

2 Doutor pelo Curso de Ciências Sociológicas da Universidade de Havana - UH, [ciro.labrada@unib.org](mailto:ciro.labrada@unib.org);

ações pedagógicas, no entanto, a estrutura e organização curricular nessa etapa escolar, não favorece a implementação de um trabalho colaborativo, que resulta em um planejamento educacional desarticulado devido à falta de tempo e a quantidade de estudantes inseridos em cada turma. Destacamos a necessidade de voltarmos um olhar crítico em relação a sobrecarga de trabalho o qual os professores estão sendo submetidos, num contexto sócio-histórico em que o país não investe adequadamente na educação.

**Palavras-chave:** Formação docente, Pessoa com deficiência, Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores é essencial para garantir a qualidade e a praticabilidade da educação especial inclusiva, visto que é por meio desse processo formativo que os profissionais adquirem conhecimentos, habilidades e competências necessárias para trabalhar com estudantes que apresentam necessidades específicas em sala de aula. Nesse sentido, a formação continuada assume um papel fundamental e necessária para manter os profissionais da educação atualizados e qualificados para enfrentar os desafios e superar as barreiras encontradas na implementação da educação especial na perspectiva da inclusão.

Assim, com o objetivo de desenvolver um projeto de formação continuada para professores, que aborde questões relacionadas à Educação Especial inclusiva, desenvolvemos um trabalho de pesquisa através do qual buscamos analisar a percepção dos professores sobre a qualidade de sua formação inicial e continuada para a educação inclusiva, além de identificar barreiras e desafios enfrentados por esses profissionais na implementação da inclusão de estudantes público educação especial nessa etapa e modalidade de ensino.

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida com professores e coordenadores pedagógicos atuantes em escolas de Ensino Fundamental II da área urbana do município de Petrolândia-PE, e baseou-se no processamento de dados e informações obtidos por meio de observações in loco dos espaços pesquisados, análises de documentos e bibliografia pertinentes ao estudo.

Estabelecemos a pesquisa-ação-participação para fins desse trabalho, assumindo uma proposta metodológica constituída por estudo de campo e bibliográfico, partindo das hipóteses de que: A falta de estrutura e organização curricular dificulta a criação de escolas inclusivas no Ensino Fundamental II devido a compartimentação do conhecimento por disciplinas, os entraves para implementação de uma prática pedagógica interdisciplinar, a falta de recursos de acessibilidade, além das barreiras atitudinais que permeia a comunidade escolar; Os professores não se sentem preparados para atuar em uma escola inclusiva, tendo em vista que alguns possui uma formação inicial anterior ao paradigma inclusivo e os que possui uma formação posterior consideram insuficientes os conhecimentos ofertados em sua licenciatura ou pós graduação; Os professores consideram que a formação continuada em serviço pode contribuir para melho-

ria de sua prática para uma Educação Inclusiva, desde que seja contextualizada e adequada a sua realidade local.

Com enfoque quantitativo e qualitativo descritivo de natureza dialética, esta pesquisa apresenta os marcos teóricos que fundamentam os nossos estudos, partindo de uma breve retomada histórica em relação a educação para pessoas com deficiências, onde pudemos destacar as contribuições de Garcia (2017) que nos alerta a respeito das *Disputas conservadoras na Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva*. Abordamos a respeito dos desafios enfrentados para implementação da Educação Especial Inclusiva a partir dos estudos de Fagundes (2022) e Pinheiro (2021), a respeito das barreiras praticadas contra a pessoa com deficiência, identificando as Barreiras Atitudinais e o capacitismo como principal fator que prejudica o estabelecimento de uma sociedade inclusiva. Com Albino e Silva (2019), Anellato e Poker (2012), refletimos a respeito formação continuada de professores na educação inclusiva, através da análise das propostas apresentadas em documentos legais. Por fim, voltando as contribuições de Froehlich e Meurer (2021) buscamos elencar alguns saberes que consideramos necessários para constituição de escolas inclusivas, como o trabalho interdisciplinar e colaborativo envolvendo a comunidade escolar a partir da estruturação do Plano Educacional Individualizado (PEI), além da formação do docente crítico reflexivo, a partir das considerações de Freire (1996).

Nos resultados e discussões, inserimos as informações coletadas na pesquisa de campo, onde partimos das observações realizadas nos espaços escolares, além da estrutura mais ampla que engloba o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos fora do ambiente escolar em que os estudantes estão inseridos, nesse sentido, foram coletadas informações sobre o Centro Beethoven de Apoio à Educação Inclusiva, tendo em vista compreender o papel dessa instituição diante do paradigma da inclusão no município. Apresentamos também a percepção dos professores e coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário online sobre os desafios e barreiras enfrentados em sua prática profissional, bem como sua formação inicial e continuada para atuar com estudantes da educação especial na escola regular. Finalizamos com o relato sobre os momentos realizados no projeto de formação para os professores e coordenadores pedagógicos, destacando discussões pertinentes e necessárias, considerando que a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos envolve a formação docente, mas não se limita a ela. Sendo assim, adotamos um olhar crítico em relação às condições adversas que os profes-

res enfrentam, destacando que essas condições dificultam a articulação de um trabalho colaborativo e a adaptação curricular para um grande número de estudantes com necessidades educacionais específicas.

É imprescindível conhecer as estruturas implícitas nos processos educativos, bem como as necessidades dos professores e da escola, uma vez que compreender as práticas escolares pode levar a possíveis soluções para os problemas enfrentados no seu cotidiano, sendo que, por meio da pesquisa podemos identificar, analisar e buscar solucionar algumas problemáticas que afetam o ambiente escolar. Nessa perspectiva, o estudo sobre a relação entre a formação de professores e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos no Ensino Fundamental II é de grande importância, especialmente em um cenário onde a educação especial inclusiva é cada vez mais valorizada como forma de assegurar o direito à educação para todos, e que a formação continuada assume um papel essencial para que a inclusão aconteça.

## METODOLOGIA

Em função do projeto de formação voltado para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos nas Escolas de Ensino Fundamental II de Petrolândia-PE, assumimos a pesquisa-ação-participação como metodologia de trabalho.

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (Severino, 2013, p. 104)

Esse trabalho está fundamentado na pesquisa de campo e bibliográfica pertinente ao tema educação especial inclusiva e a formação docente, tomando como base os registros disponíveis, provenientes das contribuições de autores de estudos analíticos presentes em pesquisas anteriores, livros, artigos e teses, tanto em formatos impressos quanto digitais, sendo norteado nas seguintes hipóteses:

1. A falta de estrutura e organização curricular dificulta a criação de escolas inclusivas no Ensino Fundamental II, devido à compartimentalização

- do conhecimento por disciplinas, às dificuldades na implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares e à falta de recursos de acessibilidade, além das barreiras atitudinais presentes na comunidade escolar.
2. Os professores não se sentem preparados para atuar em uma escola inclusiva, uma vez que alguns têm formação inicial anterior ao paradigma inclusivo, e aqueles com formação posterior consideram insuficientes os conhecimentos recebidos em sua licenciatura ou pós-graduação.
  3. Os professores acreditam que a formação continuada em serviço pode melhorar sua prática para uma Educação Inclusiva, desde que seja contextualizada e adequada à realidade local.

A pesquisa de campo foi definida “com o objetivo de conseguir informações e ou/ conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles.” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 186).

A pesquisa bibliográfica propicia o suporte teórico essencial para a compreensão do tema abordado, ela foi elucidativa durante a fase exploratória e serviu como base teórica fundamental para nosso trabalho.

No processo de coleta de informações e leituras para compor a fundamentação teórica da pesquisa, utilizamos as fichas de documentação como instrumento. Essa ferramenta mostrou-se uma valiosa aliada, ajudando e facilitando na organização do material de referência, contribuindo assim, com uma melhor análise das fontes utilizadas.

Considerando a interação dinâmica entre o sujeito e o mundo real, a pesquisa com abordagem qualitativa adota o ambiente natural como sua fonte direta de dados, utilizando o pesquisador como o principal instrumento de coleta. Essa abordagem, também chamada de naturalista, requer um plano aberto e flexível, evidenciando a realidade de maneira complexa e contextualizada.

As pesquisas de abordagem qualitativa fornecem descrições detalhadas das situações, com o intuito de entender os indivíduos em seus próprios contextos e linguagens, bem como sua visão de mundo sobre a problemática investigada. Segundo Goldenberg (2003, p. 51), os dados qualitativos não podem ser padronizados como os dados quantitativos, exigindo do pesquisador flexibilidade e criatividade tanto na coleta quanto na análise.

A observação é um instrumento fundamental na pesquisa qualitativa, que envolve um olhar atento sobre um objeto ou situação para obter um conhecimento claro e preciso sobre o fenômeno estudado. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 167), o uso dessa técnica é especialmente recomendado nos estágios iniciais do trabalho de campo, sendo “não apenas o principal, mas o único instrumento de investigação”, e deve ser combinada com a análise de documentos e entrevistas em etapas posteriores.

Partindo dessas orientações, apesar de apresentar dados quantitativos, o estudo incluiu a observação não estruturada, com coleta e análise de informações quanti-qualitativas, bem como o registro das atividades formativas vivenciadas no contexto pesquisado. Para atingir esse objetivo, a coleta de informações foi realizada com uma perspectiva de totalidade, evitando desvios significativos do foco de interesse. Também foram estabelecidas categorias pré-definidas para a observação dos espaços físicos escolares, com atenção às questões de acessibilidade e à organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender aos estudantes da Educação Especial Inclusiva matriculados no Ensino Fundamental II, além dos aspectos relacionados à formação docente.

O trabalho de pesquisa abrange professores e coordenadores pedagógicos de cinco escolas municipais de Ensino Fundamental II na área urbana de Petrolândia-PE, onde foram observados aspectos relacionados à organização estrutural do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessas escolas, os recursos de acessibilidade disponíveis e as informações sobre a formação profissional dos professores.

O registro dos dados quantitativos, dispostos em gráficos, também dispõe informações descritivas e reflexivas. Para isso, foram realizadas entrevistas não estruturadas com professores participantes da pesquisa, com a orientadora do Ensino Fundamental Séries Finais e com a orientadora da Educação Especial da cidade em questão. Essas entrevistas forneceram insights valiosos, uma vez que o município propicia diversos momentos formativos relacionados ao tema do estudo. Além disso, foram consideradas as observações feitas durante visitas às escolas realizadas entre março e maio de 2023.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

É crucial entender que as mudanças nos modelos educativos, decorrentes dos novos paradigmas da atualidade, demandam uma formação docente cada

vez mais baseada em uma concepção de educação inclusiva. Entretanto, a longa trajetória histórica de um modelo escolar excludente ainda está presente em nossa sociedade, pois uma parte da população ainda mantém uma concepção que a principal função da escola é preparar indivíduos para o mercado de trabalho. Em contrapartida, a Educação Inclusiva, adota essencialmente uma proposta educativa humanista, que vê o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a convivência e o desenvolvimento de todos, inserindo as pessoas com deficiências, Transtornos Gerais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades na escola regular, compreendendo que esse ambiente proporciona oportunidades de socialização e interação com situações educativas, capazes de promover aprendizagens significativas para todos os estudantes. Todavia, essa forma de concepção da Educação Especial ainda enfrenta conflitos e contradições, refletidos nos marcos teóricos e legais que fundamentam sua implementação prática.

Para Garcia (2017, p. 50), as propostas de adequações nas políticas para estruturação dos serviços de educação especial no Brasil foram acompanhadas, nos últimos 20 anos, por alterações nas concepções e maneira fomentar as ações pedagógicas, se embasando nos pensamentos emergentes nos campos sociais e educacionais.

Em nossa pesquisa, consideramos indispensável voltarmos nossa atenção ao trabalho desenvolvido pelo Centro Beethoven de Apoio à Educação Inclusiva, visto que o surgimento dessa instituição teve como propósito o atendimento aos estudantes público da educação especial no município de Petrolândia-Pe. E suas atividades no âmbito da Educação Especial é representativa das mudanças na forma de se conceber a inserção das pessoas com deficiência na escola regular nos últimos 20 anos.

O período histórico que marca a criação dessa instituição está diretamente relacionado à aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que demandou o desafio para que os sistemas de ensino a se reorganizassem o atendimento aos estudantes público da Educação Especial na educação básica, abrangendo todas as etapas e modalidades. Tendo suas atividades educacionais iniciadas em março de 2003, partindo da organização de formação docente em educação especial para três professoras do quadro de funcionárias efetivas do município, para atender as necessidades educacionais de estudantes com deficiências em classes especiais, situadas na Escola Municipal Eudes Gustavo Ferraz de Sá.

A Resolução CNE/CEB nº 2 determina que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os estudantes com deficiências, cabendo as escolas se organizarem para atender as demandas ao atendimento dessas pessoas com necessidades educacionais específicas. Porém, ela ainda abria espaço para criação de classes especiais.

Observamos que a concepção de educação apresentada nesse documento não está totalmente alinhada com o paradigma da inclusão, pois, embora preveja a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, ainda permite a criação de classes especiais dentro da escola regular e a manutenção de escolas especiais. E ao deixar margem a criação de classes especiais dentro das escolas, essa resolução demonstra uma visão segregadora para educação especial.

No ano seguinte, 2004, teve início nesse espaço escolar o atendimento psicológico aos estudantes matriculados, que posteriormente, ocorreram em conjunto a outros profissionais das áreas da saúde e educação, passando assim a atuar no diagnóstico e intervenção com estudantes advindos da rede municipal de ensino e das cidades circunvizinhas, Tacaratu, Jatobá e Floresta. Diante do aumento das demandas pelos atendimentos, em 2006, as classes especiais foram realocadas em um espaço físico fora da escola, destinado apenas as suas atividades, e dessa maneira se transformando em uma escola especial.

Sobre a origem do nome, a instituição foi assim denominada inicialmente como Centro Beethoven de Educação Especial, uma homenagem ao pianista, regente e compositor alemão Ludwig van Beethoven, que superando a deficiência auditiva conseguiu manter sua produção musical, mesmo após a surdez. Em 2014 há uma modificação no nome da instituição que passou a ser denominada Centro Beethoven de Apoio à Educação Inclusiva, tendo em vista atender as demandas advindas do paradigma da Educação Inclusiva. (Projeto Político Pedagógico do Centro Beethoven, 2023, p. 6)

Observamos que o Centro Beethoven de Petrolândia começou como uma classe especial com a intenção de ser transitória. No entanto, após adquirir uma sede própria, passou a se estruturar como uma escola especial, atuando em substituição ao ensino regular para os estudantes que não conseguiram ser integrados nas escolas regulares. A idealização do projeto para implementação desse espaço se constituiu como demanda de uma mãe de criança com deficiência, mas também reflete a realidade do período em que foram instituídas

as Diretrizes Educacionais para Pessoas com Deficiências, que representa um avanço e contradições no que diz respeito ao atendimento para o público da educação especial em ambiente escolar.

É importante evidenciar que o município de Petrolândia apresentou um modelo de educação especial contraditório, pois, ao estruturar o Centro Beethoven como uma escola especial, possibilitou a segregação de alguns estudantes, criando uma percepção social de que aquele espaço seria o mais adequado para pessoas com deficiência. E apesar da progressiva mudança estrutural na rede municipal de ensino para uma educação especial inclusiva, com a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares em 2013, esse estigma persiste. Muitos familiares de crianças com deficiência ainda buscam a instituição com a intenção de receber um atendimento que substitua a educação escolar.

Nos dias atuais, todos os estudantes em idade escolar no município de Petrolândia são matriculados em classes regulares, sendo ofertado o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes público da Educação Especial no contraturno do ensino regular. Contudo, a Secretaria Municipal de Educação ainda mantém o Centro Beethoven de Apoio à Educação Inclusiva em um espaço físico alugado que não dispõe de boas condições de acessibilidade. A instituição atende educandos fora da faixa etária escolar, através de projetos, e oferece atendimentos psicológicos e psicopedagógicos para crianças e adolescentes encaminhados pelas escolas municipais, além de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) encaminhadas pelo Sistema de Saúde Pública. Também dispõe de sala de recursos multifuncionais para Deficiência Auditiva e Deficiência Visual.

Nas escolas municipais de ensino fundamental II a organização da modalidade da educação especial em relação aos recursos humanos, são ofertados o acompanhamento dos profissionais cuidadores e intérpretes de Libras para estudantes que necessitem desses acompanhamentos, além de atendimento na sala de recursos multifuncionais, sendo contemplada apenas uma sala em funcionamento na escola 06 de março com dois professores de AEE, que atende aos estudantes matriculados advindos do ensino regular da escola Agropecuária, escola Dr. Francisco Simões e escola 7 de setembro. Essa sala de recursos foi estruturada com os acervos provenientes do programa de implantação enviados às escolas nos anos de 2011/2012, que disponibilizou um conjunto de equipamentos de informática, mobiliário, materiais pedagógicos e de acessibilidade

para o Atendimento Educacional Especializado do tipo 1, e que atualmente, algumas dessas tecnologias assistivas encontram-se desatualizadas ou danificadas devido aos anos de uso.

No que diz respeito às adaptações de grande porte relacionadas à acessibilidade arquitetônica, percebemos que todas as cinco escolas envolvidas na pesquisa possuem rampas que facilitam o acesso de pessoas com mobilidade reduzida e banheiros adaptados para pessoas com deficiência. Essa acessibilidade também se estende às quadras poliesportivas e às salas de aula, porém, somente a Escola 6 de Março dispõe de piso tátil e sala de recursos com professores de AEE.

Para Fagundes (2022) as barreiras atitudinais é a geradora das demais barreiras que dificultam a educação especial inclusiva.

Nesse sentido, as barreiras atitudinais são aquelas que se estabelecem na esfera social, cujas relações humanas centram-se nas limitações dos indivíduos e não em suas potencialidades. Referem-se a atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. (Fagundes, 2022, pag. 17)

Podemos considerar que a falta de infraestrutura e acessibilidade, que se observa não apenas nas escolas, é um reflexo das barreiras atitudinais de uma sociedade essencialmente excludente e capacitista.

Capacitismo- “É o preconceito e a discriminação que a pessoa com deficiência vive na sociedade por ter sua existência relacionada à incapacidade e inferioridade. É COMO REDUZIR A PESSOA À SUA DEFICIÊNCIA.” (Pinheiro, 2021, pag. 03). É uma construção social que tem sua origem na idealização de um modelo de indivíduo padrão, se apresentando através da naturalização dos estigmas, da falta de acessibilidade e ausência de pessoas com deficiência em espaços de socialização.

Silva (2012) nos aponta que o sucesso da inclusão escolar não depende apenas de professores dedicados e competentes, mas é fruto de investimentos em relação a acessibilidade e no trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam na escola, assim como de pessoas importantes na vida da pessoa público da educação especial.

A atitude da família interfere diretamente no processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial na escola regular, uma vez que as informações

para a elaboração do Plano de Educacional Individualizado (PEI), são fornecidas pelos familiares ou responsáveis através de entrevistas realizadas antes do início dos atendimentos no AEE. Nesses momentos, são apresentados laudos com CID (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), que indicam a deficiência ou transtorno, mas não contêm descrições detalhadas ou esclarecimentos sobre a condição do estudante. Além disso, há casos em que os familiares não possuem laudo, pois não realizam as intervenções necessárias para o desenvolvimento da criança, como terapias, acompanhamento fonoaudiológico, neurológico, oftalmológico, psicológico, entre outros essenciais para o desenvolvimento do estudante, incluindo o atendimento educacional especializado (AEE). Essa falta de acompanhamento multiprofissional prejudica o desenvolvimento da criança, que chega ao Ensino Fundamental II com um elevado nível de defasagem em suas aprendizagens.

Nesse sentido, podemos considerar que a falta de obrigatoriedade na realização dos acompanhamentos nas terapias e no AEE constitui uma barreira que dificulta o processo de inclusão, pois sem o suporte adequado, a criança deixa de receber os estímulos necessários para seu desenvolvimento na idade adequada, não conseguindo desenvolver habilidades necessária para se beneficiar das oportunidades de aprendizagem oferecidas no âmbito escolar.

Espera-se que os estudantes apresentem maior autonomia para desenvolver as competências esperadas nessa etapa escolar. Com isso, a estruturação curricular das turmas e do tempo de ensino são modificados a partir dessa fase, o que pode não ser suficiente para atender às necessidades desses estudantes. Essa situação é destacada por um docente quando questionado sobre os principais desafios e dificuldades enfrentados na inclusão de estudantes da Educação Especial no ensino regular:

A dificuldade não é a respeito da inclusão e sim apoio ao professor em relação ao dia a dia em sala de aula e a forma equivocada por parte da família e de cuidadores despreparados do que realmente é inclusão, não podemos mudar a realidade intelectual de cada um deles, CIDs que não serão reversíveis com o trabalho do professor. (Professor(a) de matemática 1, 2023)

A falta entendimento sobre o que de fato representa a inclusão de estudantes com maior nível de comprometimento intelectual na escola regular, representa uma das principais dificuldades para escolas e professores que mantêm uma concepção da educação conservadora. Isso se deve ao fato de que

são necessárias mudanças significativas nas atividades pedagógicas planejadas, incluindo a flexibilização do currículo em relação à turma da qual o estudante faz parte.

Para Froehlich e Meurer (2021), a prática da adaptação/flexibilização curricular se configura como principal desafio, pois isso implica na adequação dos objetivos, adoção de metodologias e recursos pedagógicos específicos, além do redimensionamento do tempo de ensino. Nesse contexto, os professores do ensino regular enfrentam a incumbência de atender a um nível de ensino que muitas vezes não corresponde à sua formação. Por exemplo, um professor de língua portuguesa pode ser cobrado para desenvolver atividades de alfabetização para alguns estudantes com necessidades específicas, enquanto precisa, ao mesmo tempo, ensinar conteúdos adequados e esperados para o nível de ano letivo. Isso pode criar uma sobrecarga de trabalho e dificultar a implementação de práticas pedagógicas eficazes e diferenciadas para atender às diversas necessidades da turma como um todo.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu Art. 8º, aponta a ampliação do tempo como uma forma de adaptar o currículo para estudantes com deficiência intelectual. No entanto, essa resolução desconsidera a situação dos estudantes com grande defasagem de aprendizagem que integram os sistemas de ensino.

No Ensino Fundamental II, os professores enfrentam a dificuldade de ter menos tempo para desenvolver os conhecimentos esperados para sua área de atuação, enquanto o número de estudantes sob sua responsabilidade pedagógica aumenta significativamente.

Em comparação com os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que geralmente ensinam a uma única turma com um quantitativo de 20 a 35 estudantes, os professores de conhecimentos específicos acompanham diversas turmas, com uma média de 40 estudantes cada. Muitas vezes, esses professores precisam percorrer todas as turmas da escola, lidando com todos os estudantes que necessitam de adaptações curriculares.

A questão da falta de tempo e das turmas numerosas é destacada pelos professores, que aponta como desafio: “Acompanhar e adaptar as atividades é difícil, pois são mais de 40 alunos por turma. A dificuldade está em dar atenção a todos, especialmente considerando que, além dos alunos com necessidades especiais, ainda há mais 40 alunos na sala.” (professor(a) de matemática 2)

As adaptações curriculares de pequeno porte devem ser realizadas pelos professores em sala de aula, já que o desenvolvimento das atividades pedagógi-

cas é de sua responsabilidade. Cabe ao docente planejar e adaptar as atividades para cada estudante, no entanto, é dever do coordenador pedagógico liderar as ações pedagógicas que ocorrem na escola, assegurando suporte e orientação para a implementação eficaz dessas adaptações e a articulação do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

De acordo com o Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem manter contato com os professores do ensino regular, com os familiares dos estudantes e estar articulados com profissionais da saúde e assistência social para elaborar e executar o PEI. Na prática, observamos que essa articulação entre família, educação, saúde e assistência social não ocorre de forma articulada e colaborativa, o que compromete o desenvolvimento dos estudantes.

Com base nos relatos dos professores que atuam na sala de recursos para Deficiência Auditiva e para Deficiência Visual, atentamos para dificuldade em desenvolver um trabalho articulado com os professores das escolas de ensino fundamental II, devido à falta de tempo dedicado à organização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes, articulado de forma a proporcionar as adaptações curriculares necessárias à cada estudante com necessidades educacionais especiais.

A forma como são organizadas as visitas dos professores do AEE aos espaços escolares não favorece um contato produtivo e colaborativo. Na maioria das vezes, não conseguimos encontrar todos os professores que atendem o educando. Além disso, muitos coordenadores pedagógicos estão sobrecarregados com as demandas da escola e frequentemente não estão presentes, devido à necessidade de participar de reuniões, eventos e formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação. (Professora do AEE para Deficiência Visual)

Entre os desafios apresentados pelos professores do AEE, ressaltamos a dificuldades na articulação com os professores do ensino regular do fundamental II, devido à estruturação compartimentada da grade curricular por disciplinas. Nos momentos de visitas, a maioria dos professores da sala regular estão ocupados ministrando aulas em turmas que não incluem os estudantes do público da educação especial, e como o cronograma de aulas das escolas é fixo, resulta em pouca ou nenhuma viabilidade de contato com os professores que não estão presentes na escola nas terças-feiras.

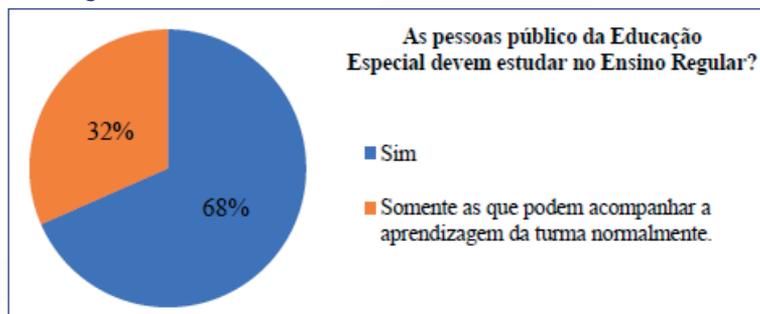
Vale salientar que os professores de AEE atuam primordialmente com base no Projeto Político Pedagógico da escola onde exercem suas funções, estando subordinados à gestão dessa instituição em relação à sua participação na comunidade escolar. Nem sempre essa comunidade escolar é a mesma dos estudantes atendidos. Nesse sentido, são privilegiados os estudantes e as comunidades escolares que dispõem de uma sala de recursos funcionando em seu espaço físico, pois há uma maior possibilidade de interação entre os profissionais que atendem o estudante, facilitando a troca de informações pertinentes para a elaboração do seu Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Assim, consideramos que o atendimento do estudante no AEE em um espaço físico diferente daquele que frequenta no ensino regular dificulta sua inclusão escolar, pois resulta em uma quebra de contexto em relação às atividades educativas desenvolvidas. Esse distanciamento compromete a continuidade e a integração dos processos de aprendizagem, prejudicando a efetiva inclusão do estudante.

Apesar dos diversos desafios apontados, observamos que no âmbito escolar as barreiras atitudinais vêm sendo vencida de forma gradativa, a partir da visibilidade e conscientização em relação a presença das pessoas público da educação especial no ensino regular.

Esse dado é confirmado pelo gráfico seguinte, que mostra as respostas dos profissionais que participaram da nossa pesquisa sobre a participação dos estudantes com deficiência na escola regular.

**Gráfico 1:** Percepção dos professores em relação a participação da pessoa público da Educação Especial no Ensino Regular



Conforme observamos no gráfico, 68% dos pesquisados afirmaram que as pessoas, público da Educação Especial, devem estudar em escolas regulares. Contudo, entre os professores e coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário online, 18 profissionais ainda mantêm uma ideia de que somente

devem ser matriculados os estudantes que podem acompanhar a aprendizagem da turma normalmente.

Essas respostas indicam que 32% das pessoas pesquisadas mantêm uma visão integradora da educação, na qual os estudantes são considerados responsáveis por se adaptar às condições de ensino promovidas pela escola. Nesse modelo, são excluídos do processo aqueles que não se adequam às condições estabelecidas. Essa concepção capacitista, e diverge do que é esperado para a implementação de uma escola inclusiva, que deve se adaptar para acolher e promover a aprendizagem para todos os estudantes.

Outra questão apontada como barreira para a implantação da inclusão escolar de estudantes da educação especial é a falta de formação e conhecimentos específicos voltados para a prática do professor em sala de aula. Isso inclui aspectos como a adaptação curricular e a modificação de atividades para atender às necessidades individuais dos estudantes. Sem a formação adequada, os professores enfrentam dificuldades em implementar práticas inclusivas eficazes, comprometendo o sucesso da inclusão escolar.

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos. (Anellato e Poker, 2012, p. 148)

Contudo, como nos aponta Albino e Silva:

No contexto atual, uma Base de formação discente/docente ocupa lugar de receituário para solução dos problemas educacionais no Brasil. As razões econômicas disfarçadas de uma linguagem técnica e científica configuram a necessidade de reformulação da política educativa na perspectiva de qualidade, a partir de modulação de aprendizagem via controle e avaliação. (Albino e Silva, 2019, p. 150)

Com base em uma proposta curricular voltada para a formação integral e o desenvolvimento de competências, a BNCC estabelece que a separação entre teoria e prática, bem como entre desenvolvimento cognitivo e socioemocional, deve ser completamente superada. Além disso, a formação docente deve

abranger uma perspectiva sistêmica que considere a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, os professores que receberam formação sobre educação especial inclusiva durante o nível médio ou superior estão capacitados para atuar nas classes comuns. A resolução pressupõe que esses profissionais estão preparados para identificar as necessidades de cada educando, flexibilizar e adaptar o currículo, e ajustar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, visando o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes com necessidades educativas especiais. Entretanto, quando questionamos sobre esse tema, obtivemos os seguintes resultados:

**Gráfico 2:** Formação Inicial e os Conteúdos relacionados à Educação Especial



Nas respostas obtidas através do questionário online, verificamos que menos da metade dos pesquisados afirmaram ter sido contempladas disciplinas relacionadas a educação especial em sua formação a nível de graduação, sendo assim, apenas 27 profissionais reconhecem que tiveram acesso a uma formação inicial que os capacite para atuar com estudantes público da educação especial, em conformidade ao que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 2 \ 2001.

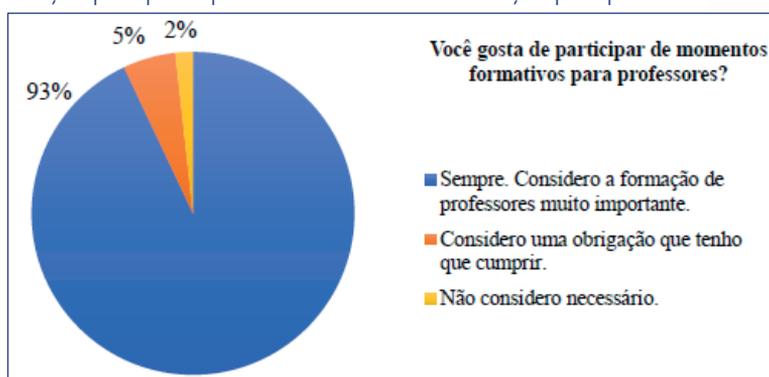
Entre os 30 profissionais que afirmaram não ter sido contemplados com disciplinas relacionadas à educação especial, observamos que: 7 concluíram sua graduação antes de 2001; 6 finalizaram a graduação entre 2002 e 2009, antes da Resolução CNE/CEB nº 4/2009; e 17 terminaram a graduação após 2010. Dentre estes últimos, 2 concluíram suas licenciaturas em 2022 (um em Língua Portuguesa e outro em Matemática) e consideram que a inserção dessas disciplinas não teria impacto significativo em relação aos desafios enfrentados na prática.

Essa percepção é compartilhada por 15 profissionais que, mesmo tendo afirmado que sua graduação incluiu disciplinas voltadas para a educação especial, ainda consideram que a formação inicial não foi suficiente para o

desenvolvimento de uma escola inclusiva. Esse pensamento também é compartilhado por 18 profissionais que disseram não ter recebido essa formação, mas que acreditam que a formação inicial não prepara adequadamente os professores para atender às demandas da educação inclusiva.

É perceptível que os professores pesquisados valorizam os momentos formativos, especialmente os que são articulados diretamente para a prática docente. A visão desfavorável observada pode ser atribuída à participação em formações que são promovidas de maneira aleatória, sem considerar os interesses e as problemáticas específicas da prática docente. Essa concepção é consistente com as respostas apresentadas no gráfico.

**Gráfico 3:** Motivação para participar dos momentos de formação para professores



Conforme os resultados apresentados no Gráfico, 93% dos pesquisados consideram a formação docente importante e buscam participar de cursos, palestras e seminários que possam contribuir para sua formação. No entanto, um professor(a) de Ciências vê esses momentos como desnecessários, acreditando que a prática em sala de aula é o principal fundamento da formação do professor. Além disso, 3 docentes licenciados para o ensino de Língua Portuguesa e atuantes no ensino regular há mais de 10 anos veem os momentos formativos como uma obrigação e um desperdício de tempo. Dois desses docentes não acreditam que a formação continuada possa contribuir para a capacitação do professor na educação inclusiva.

Consideramos que a grande maioria dos professores pesquisados valorizam e gostam de participar de momentos formativos, acreditando que a construção do conhecimento pedagógico e didático é essencial para aprimorar a prática docente. Compartilhando essa perspectiva sobre a formação docente, assumimos a responsabilidade de desenvolver um projeto formativo voltado para as

questões da Educação Especial Inclusiva em escolas de Ensino Fundamental II, alinhado com as problemáticas vivenciadas na nossa realidade local.

Nesse contexto, elaboramos o projeto de formação intitulado “A Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Fundamental II - Compreender para Atuar”, em articulação com a Orientação de Ensino da Educação Especial e a Orientação de Ensino Fundamental Anos Finais. O projeto foi planejado em dois momentos formativos com abordagem socioconstrutivista, considerando o contexto em que estamos inseridos.

- 1. Primeiro Evento:** Realizado em 19/03/2023, foi uma palestra que abordou a Adaptação Curricular e a necessidade da construção coletiva do Plano de Ensino Individualizado (PEI). O objetivo foi ampliar os conhecimentos de coordenadores pedagógicos e professores sobre esses temas, visando a organização das escolas para a construção colaborativa dos instrumentos de inclusão.
- 2. Segundo Evento:** Ocorreu em 17/08/2023, durante a Semana Municipal da Pessoa com Deficiência. Este evento foi planejado para contribuir com a superação das barreiras atitudinais através de um bate-papo sobre o ciclo de invisibilidade social e o capacitismo enfrentado por pessoas com deficiência em ambientes escolares. A abordagem metodológica foi a exposição dialogada reflexiva, utilizando a análise do filme de curta-metragem *Ian*, uma animação baseada na história real de uma criança com paralisia cerebral que luta para superar barreiras sociais e de inclusão.

Entendendo que os docentes em formação estão desenvolvendo um processo de aprendizagem e devem ter suas participações ativas e conhecimentos prévios considerados, acreditamos que a estratégia de exposição dialogada como a mais adequada para esses momentos. Isso se deve ao objetivo da ação formativa, ao número de participantes, ao conteúdo a serem abordados e ao limite do tempo disponível.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (...) Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de

promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (Freire, 1996, pag. 21)

Nesse sentido, proporcionamos espaço para discussões sobre as estruturas que dificultam a inclusão escolar, como: a avaliação externa que não considera a flexibilização curricular, tornando a adaptação curricular um desafio adicional; dificuldades em atender a turmas com mais de 40 estudantes e incluindo os que apresentam necessidades específicas e distintas; a falta de tempo para adaptar atividades para estudantes com elevado nível de defasagem de aprendizagem, mantendo o nível esperado para o restante da turma em um tempo reduzido de 50 minutos por aula; outras questões relacionadas à falta de recursos e apoio da comunidade escolar que impactam a efetividade da inclusão. Essas discussões visaram criar um entendimento mais profundo dos desafios enfrentados e promover estratégias para superar barreiras à inclusão escolar.

Utilizamos as compreensões representadas pelos professores para explorar conceitos e informações relevantes sobre o tema, destacando as diferenças entre os paradigmas da integração e da inclusão. Enfatizamos a importância de dar visibilidade às questões relacionadas às pessoas com deficiência e ao trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar, visando a construção de ambientes educacionais inclusivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a superação das barreiras que impedem a criação de ambientes educacionais inclusivos frequentemente extrapola os limites da escola, dependendo de fatores econômicos, sociais e políticos relacionados às expectativas sobre essas instituições. No entanto, também reconhecemos o papel crucial que desempenhamos na transformação da sociedade enquanto profissionais da educação.

Nossa atuação é fundamental para promover mudanças que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento de todos os estudantes, contribuindo para um ambiente educacional mais equitativo e acessível. Nesse sentido, a formação docente se constitui como um fator decisivo na construção de escolas inclusivas, visto que a elaboração da identidade política do corpo docente demanda novos

conhecimentos, reflexões e discussões no que diz respeito às pessoas público da educação especial.

A formação continuada deve, portanto, focar em preparar os professores para enfrentar os desafios da inclusão escolar, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para adaptar currículos e metodologias, entender as especificidades de cada estudante e colaborar efetivamente com outros profissionais e famílias. É fundamental que os professores se sintam apoiados e valorizados, não apenas por meio de formação adequada, mas também através de melhores condições de trabalho que permitam a prática de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Com isso, ressaltamos a necessidade de maior investimento na formação e valorização docente, que deve ser acompanhada pela discussão sobre o papel do professor na sociedade. Atualmente, o que vemos é uma sobrecarga de atribuições que dificultam a concretização de sua principal função no que diz respeito à mediação dos processos de aprendizagens, considerando o respeito pelo tempo e forma que cada estudante aprende.

Em suma, para construir ambientes de aprendizagem inclusivos, é imperativo investir na formação continuada dos professores e na reestruturação das condições de trabalho, garantindo que estes profissionais tenham o tempo, os recursos e o apoio necessários para atender às necessidades de todos os estudantes. Pois, a transformação do sistema educacional para se tornar mais inclusivo depende tanto da valorização do professor quanto da colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo gestores, pais e demais profissionais da área da saúde e assistência social.

## REFERÊNCIAS

ANELLATO, D. e POKER, R. B. (2012) Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 147–158, DOI: 10.21723/riaee.v7i1.5375. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375/4308>

ALBINO, a. C. A. e SILVA, A. F. (2019) BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSZNAJDER, F. (2002) O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2º ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

FAGUNDES, K. M. (2022) O Capacitismo como barreira atitudinal ao processo de inclusão escolar [livro eletrônico] / Karine Michele Fagundes. Ponta Grossa, 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva). <https://tede2.uepg.br/jspui/bits-tream/prefix/3793/5/Produto%20educacional.pdf>

FREIRE, P. (1996) Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

FROEHLICH, D. C. e MEURER, A. C. (2021) Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. Revista Educação Pública, v. 21, nº 7. <https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>

GARCIA, R. M. C. (2017) Disputas Conservadoras na Política De Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva. -19-66 Em: Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI/ Garcia, R. (org.) [https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba\\_2017.pdf](https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf)

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. (2003) Fundamentos de metodologia científica. 5º ed. São Paulo- SP. Editora Atlas S.A.

MEC (2001) Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001- Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasil <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

MEC (2009) Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009- Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasil [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

PINHEIRO, R. C. (2021) Precisamos falar sobre capacitismo. Secretaria Nacional de Assistência Social- Ministério da Cidadania- Brasília/DF <http://blog.mds.gov.br/>

[redesuas/wp-content/uploads/2021/12/Capacitismo-e-defici%C3%A2ncia-1-1.pdf](#)

SEVERINO, A. J. (2013) Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez. [https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cient%C3%ADfico\\_-\\_1%C2%AA\\_Edi%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Antonio\\_Joaquim\\_Severino\\_-\\_2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf)

SILVA, A M. (2012) Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos (livro eletrônico) Curitiba: InterSaberes. <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/6199/epub/0?code=oyDdU0QfAqLG8llC9CGQsj0YWzfkKgcilzWvBV4rSjApjXm1MGi2D5yecDFrYPhHoL5eWwD9FVocCM+N9PUfAQ==>

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.085

# O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS E CURSOS EDUCACIONAIS COM SOLUÇÕES TECNOLÓGICAS

José Maria Maciel Lima<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica exploratória, baseada em uma abordagem de cunho qualitativa, realizada através de consultas a artigos científicos disponíveis na rede global, objetivando refletir sobre as questões postas a seguir: como se avalia as práticas do *Designer* Instrucional para a análise, *design*, planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso educacional *online*? Qual a diferença entre *Designer* Instrucional e *Designer* Educacional, bem como a sua prática para assim discriminar estes dois profissionais? Com esse intuito, o presente estudo aborda, inicialmente, o conceito de *Designer* Instrucional, na seção seguinte, discute-se o papel do *Designer* Instrucional nos processos de análise, *design*, planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso educacional *online*. No próximo tema, aborda-se as possíveis diferenças existentes entre o *Designer* Instrucional e o *Designer* Educacional. Com bases nas pesquisas realizadas ao longo dos estudos oferecidos neste artigo, pode-se concluir que legalmente os termos *Designer* Instrucional e *Designer* Educacional

1 Professor da rede Municipal e Estadual de Ensino do Município de Curuá – Pará. Licenciado Pleno em Letras/Português – UFPA, Letras/Espanhol – UNIUBE, Letras/Inglês – UFOPA, Formação de Professores de Filosofia (Licenciatura) – FPA; Licenciado Pleno em Filosofia – FAMOSP. Licenciado Pleno em Sociologia – FAVENI. Especialista em Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia – UNIASSELVI; Especialista em Ensino de Língua Espanhola – UNICAM; Especialista em Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia – Faculdade Futura; Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa - FAVENI e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – FAVENI. Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação – MUST University-Florida - USA. Doutorando em Filosofia - TECH MÉXICO UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA – Argentina. E-mail: zezinho.curua@gmail.com.

são sinônimos. Desse modo, não há diferenças aparentes em sua aplicação. Do ponto de vista acadêmico/científico, observou-se que o DI e o DE apresentam algumas distinções. Enquanto a atuação do *Designer Instrucional* se caracteriza como instrumental, na perspectiva de instruir para a utilização das mídias digitais, o *Designer Educacional* mostra-se um profissional mais completo, considerando seus conhecimentos pedagógicos e didáticos/metodológicos nas ações de análise, planejamento, implementação e avaliação de projetos educacionais.

**Palavras-chave:** Designer Instrucional. Designer Educacional. Planejamento. Projetos. Educação.

## THE ROLE OF THE INSTRUCTIONAL DESIGNER IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL COURSES

### ABSTRACT

The present study is characterized as a bibliographical research, based on a qualitative approach, carried out through consultations with scientific articles, aiming to reflect on: how to evaluate the practices of Instructional Designer for analysis, design, planning, development, implementation and evaluation of an online educational course? What is the difference between Instructional Designer and Educational Designer, as well as your practice to discriminate these two professionals? With this aim, the present study initially approaches the concept of Instructional Designer, in the following section, the role of the Instructional Designer in the processes of analysis, design, planning, development, implementation and evaluation of an online educational course is discussed. In the next topic, the possible differences between the Instructional Designer and the Educational Designer are discussed. Based on the research carried out during the studies offered in this article, it can be concluded that legally the terms Instructional Designer and Educational Designer are synonymous, so there are no apparent differences in their application. From the academic/scientific point of view, it was observed that DI and DE present some distinctions. While the performance of the Instructional Designer is characterized as instrumental, in the perspective of instructing for the use of digital media, the Educational Designer, shows itself to be a more complete professional, considering its pedagogical and didactic/methodological knowledge in the actions of analysis, planning, implementation and evaluation of educational projects.

**Keywords:** Instructional Designer. Educational Designer. Planning

## EL PAPEL DEL DISEÑADOR INSTRUCTIVO EN EL DESARROLLO DE CURSOS EDUCATIVOS

### RESUMEN

El presente estudio se caracteriza como una investigación bibliográfica, basada en un enfoque cualitativo, realizada a través de consultas con artículos científicos, con el objetivo de reflexionar sobre: ¿cómo evaluar las prácticas del Diseñador Instruccional para el análisis, diseño, planificación, desarrollo, implementación y evaluación de un curso educativo en línea? ¿Cuál es la diferencia entre Diseñador Instruccional y Diseñador Educativo, así como su práctica para discriminar a estos dos profesionales? Con este objetivo, el presente estudio aborda inicialmente el concepto de Diseñador Instruccional, en la siguiente sección se discute el rol del Diseñador Instruccional en los procesos de análisis, diseño, planificación, desarrollo, implementación y evaluación de un curso educativo en línea. En el siguiente tema, se discuten las posibles diferencias entre el Diseñador Instruccional y el Diseñador Educativo. En base a la investigación realizada durante los estudios que se ofrecen en este artículo, se puede concluir que legalmente los términos Diseñador Instruccional y Diseñador Educativo son sinónimos, por lo que no existen diferencias aparentes en su aplicación. Desde el punto de vista académico/científico, se observó que DI y DE presentan algunas distinciones. Mientras que la actuación del Diseñador Instruccional se caracteriza como instrumental, en la perspectiva de instruir para el uso de medios digitales, el Diseñador Educativo, se muestra como un profesional más completo, considerando su saber pedagógico y didáctico/metodológico en las acciones de análisis, planificación, ejecución y evaluación de proyectos educativos.

**Palabras clave:** Diseñador instruccional. Diseñador Educativo. Planificación.

## INTRODUÇÃO

O contexto educacional vive momentos de profundas transformações que, atualmente, exige profissionais qualificados para tomada de decisões imediatas, almejando resoluções de problemas de aprendizagens. Neste panorama, o *Designer Instrucional* ou *Designer Educacional* ganha destaque e notoriedade, considerando suas atribuições e contribuições necessárias diante dos problemas que a educação brasileira enfrenta há bastante tempo.

O avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, aliado às técnicas e às práticas do *Designer Instrucional* - DI ou Educacional - DE tem contribuído, de forma significativa, para o desenvolvimento de projetos educacionais com práticas educativas baseadas nas necessidades de aprendizagens dos estudantes. Neste contexto, o DI e o DE se apresentam como profissionais essenciais ao desenvolvimento de projetos educacionais, agregando às novas tecnologias e às práticas pedagógicas baseadas em teorias e técnicas de ensino/aprendizagem que atendam às necessidades cognitivas dos alunos.

Nesse contexto, há que se observar uma discussão emergente em relação às particularidades dos agentes envolvidos no processo de implantação e implementação de projetos para fins educacionais. Nesta perspectiva, a atuação do *Designer Instrucional* e *Designer Educacional* emergem como vertentes dessas discussões, proporcionando novas possibilidades de conhecimentos e instigando à análise crítica e reflexiva sobre a atuação dos referidos profissionais. Sendo assim, este artigo oferece uma pesquisa bibliográfica exploratória, baseada em uma abordagem qualitativa com o objetivo de refletir sobre: como se avalia as práticas do *Designer Instrucional* para a análise, *design*, planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso educacional *online*? Qual a diferença entre *Designer Instrucional* e o *Designer Educacional*, bem como a sua prática para assim discriminar estes dois profissionais?

Primeiramente, faz-se uma abordagem acerca do conceito de *Designer Instrucional*, enfatizando sua importância e sua atuação como agente responsável pela implementação de projetos educacionais. Na seção seguinte, trata-se do papel do *Designer Instrucional* nas práticas de análise, *design*, planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso *online*. E para finalizar por ora essa discussão, faz-se uma abordagem na tentativa de enfatizar as diferenças entre a atuação do *Designer Instrucional* e *Designer Educacional*.

## DESIGNER INSTRUCIONAL: AFINANDO CONCEITOS

Etimologicamente, o termo *design* originou-se do latim do vocábulo *designare*. No entanto, foi no Inglês que a palavra ganhou a denotação atual, pois, semanticamente, o termo se refere ao processo de criar, desenvolver ou arquitetar ideias para solucionar problemas através da implantação e implementação de projetos. Nas palavras de Filatro (2008, p. 3, *apud*, SANCHES, 2018, p. 72) “*design* é o resultado de um processo ou atividade (um produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósitos e intenções claramente definidos”.

Ratificando a ideia do autor, entende-se o *design* como - o profissional que tem a capacidade técnica de solucionar ou amenizar problemas por meio de planejamentos – com o desenvolvimento de projetos/tecnológicos, utilizando as novas tecnologias, de acordo com a área de formação específica de cada profissional, a saber, por exemplo: **o designer educacional** (profissional com capacidade técnica de solucionar ou amenizar problemas educacionais por meio de soluções tecnológicas); **o designer artístico** (profissional com capacidade técnica de criar, implantar e implementar projetos para solucionar problemas no âmbito artístico/profissional por meio de soluções tecnológicas) etc.

Vale ressaltar que, não se pretende, neste texto, criar conceitos com sentidos e finitudes estáticas para designar os profissionais arrolados anteriormente. O que se intenciona, neste escrito, é evidenciar o papel do designer instrucional e o papel do designer educacional, salientando que ambos os profissionais utilizam soluções tecnológicas para resolver ou amenizar problemas relacionado a educação. Reiterando, pontua-se que quaisquer que sejam as soluções apontadas pelo designer, em qualquer área, serão soluções ligadas a tecnologia. Nesses sentido, pontua-se que as tecnologias (de um modo geral) ou as novas tecnologias têm a função social de oferecer aos seres humanos melhores condições de vida e bem estar social – sendo eficaz em encontrar soluções para problemas diversos, que emergem no âmbito social, frutos da globalização, que contribui significativamente para o processo da diversidade cultural e social que diversifica as sociedades pós-modernas.

Retornando ao nosso debate, em busca de desvendar as origens do termo *Designer Instrucional*, apoiando-se na pesquisa de mestrado de Sanches (2018), obteve-se as seguintes informações: no período que compreendeu os anos de 1920 a 1940, o exército americano lançou os desafios para a produção industrial militar, objetivando instruir os soldados que atuariam na segunda Guerra

Mundial, impulsionando o desenvolvimento de recursos tecnológicos mecanizados que almejavam acelerar o processo de aprendizagem dos militares e instruí-los a utilizar armas com alto poder de destruição, para aumentar o poderio bélico dos USA.

Com esse intuito, estudiosos da psicologia comportamentalistas/behavioristas, da ciência da computação, da engenharia, da educação e negócios disponibilizam mecanismos suficientes para que o exército americano tivesse possibilidades de treinar/instrumentalizar seus soldados para guerrilhar. Este cenário marca o início da criação de uma tecnologia militar de instrução. Com sorte, os americanos venceram a Guerra, o que impulsionou o surgimento dos primeiros vestígios do que se conhece hodiernamente, como *Designer Instrucional*.

Lançando-se ao desafio de afinar uma definição para o *Designer Instrucional*, constatou-se que nenhuma outra vai muito além do já foi dito, no início deste texto, por (Filatro, 2018). No entanto, como proposto, pretende-se buscar mais definições para clarificar e facilitar o entendimento dos que se interessam pelo assunto. Nas palavras de Barreiro (2016, p. 64) “O *design* instrucional DI pode ser definido como um conjunto de atividades envolvidas na formulação de uma ação educativa”. Vale ressaltar que essa ação educativa envolve uma equipe multidisciplinar que transita por várias áreas do saber humano.

Nos postulados de Sanches (2018), o *Designer Instrucional* pode ser entendido como uma ação ordenada voltada para o ensino, partindo da identificação de uma dificuldade de aprendizagem, sugerindo um plano, o desenvolvimento, a aplicação de práticas e técnicas, atividades, materiais para a solução desse problema. Corroborando com esse pensamento, Ozcinar (2009, *apud*, Sanches, 2018), assinala que o *Designer Instrucional* é uma ação intencional que parte da análise de uma necessidade ou um de problema de aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento de um processo que atenda às necessidades e resolva determinada dificuldade, culminando em atividades de aprendizagem em curto ou em longo prazo – reiterando e corroborando com a ideia da autora, seria o desenvolvimento de projetos educacionais com soluções tecnológicas.

Para concluir essa seção, importa frisar que os conceitos de DI não se esgotam apenas nos que foram expostos acima. Ressalta-se que, as definições impressas neste texto por diferentes autores, imprimem o mesmo foco de abordagem. Além disso, apesar da literatura sobre assunto ainda ser escassa, é possível encontrar bastantes estudos com qualidade para engrossar uma pes-

quisar de cunho científico. Na seção seguinte, lança-se ao desafio de mergulhar na literatura e trazer a luz uma breve e consistente abordagem sobre o papel do *Designer Instrucional* para a análise, *design*, planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso educacional *online*.

## **O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL NAS PRÁTICAS DE ANÁLISE, DESIGN, PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM CURSO ONLINE**

No Brasil, é bastante recente o reconhecimento legal do profissional de *Designer Instrucional* pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. O Ato de Regulamentação do referido profissional ocorreu em 23 janeiro de 2009, através da Norma Reguladora nº. 2.394-3, que determinando a nomenclatura *Designer Educacional* como sendo a mais apropriada para designar o profissional, sendo correlatos os seguintes sinônimos: *Designer Instrucional*, *Desenhista Instrucional* e *Projetista Instrucional*.

Com base no documento legal supracitado, atendendo ao propósito do título dessa seção, destaca-se que as atribuições do DI ou DE agregam os seguintes domínios: Implementar, avaliar, coordenar e planejar

[...] o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismo de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (BRASIL, 2009, s/p.).

Diante do exposto, é assertivo afirmar que o *Designer Instrucional* é um profissional que assume diferentes papéis frente ao desenvolvimento de um projeto educacional. Essa afirmativa é assegurada pela citação acima. Além disso, a Norma Reguladora nº 2.394-3, imprime de forma detalhada as atribuições que competem ao profissional de DI. Em complementar ao marco legal citado anteriormente, Sanches (2018), pontua que a atuação do *Designer Instrucional* transita por diferentes espaços de trabalho, dentre os quais se pode elencar sistemas de ensino como: universidades; espaços de formação profissional;

universidades corporativas e entidades governamentais com grandes áreas de treinamento de colaboradores.

Ademais, cabe ao *Designer* Instrucional acompanhar todas as fases dos procedimentos de elaboração de um curso educacional, desde a etapa de implementação até a última fase - avaliação. Posto isto, Sanches (2018), corrobora com a ideia de que o designer instrucional é um profissional que pode ser caracterizado como interdisciplinar que agrega conhecimentos/informações de diferentes áreas para produzir cursos que sejam eficazes e atenda aos objetivos e, conseqüentemente, as necessidades de aprendizagem do público destinado.

Desta forma, a ação do *Designer* Instrucional é considerada interdisciplinar no que se refere à elaboração de um projeto para fins educacionais em seus distintos momentos de planejamento, *design*, desenvolvimento, implementação e avaliação que são as fases do *design* instrucional, seguindo o protótipo mais recomendado – ADDIE. Destarte, essas cinco etapas se inter-relacionam de forma lógica, seguindo um sistema ordenado de complementação entre si, que pode ser observada na abordagem sequente.

## ANÁLISE

Considerado o primeiro momento do projeto – nesta fase se define os objetivos gerais com foco no público-alvo. Deste modo, é necessário identificar o problema educacional vivenciado e, em seguida, planejar soluções aproximadas destinadas ao público alvo. Em síntese, a análise “envolve a identificação das necessidades de aprendizagem, a definição de objetivos instrucionais e o levantamento das restrições envolvidas” (SILVA *et al*, 2014, p. 8).

## DESIGN

Conhecida como a fase de desenho do projeto. Nesta etapa, são determinadas todas as estratégias metodológicas e recursos utilizados durante o processamento da aprendizagem. O intuito é produzir material para que o processo de ensino seja executado de forma planejada e os objetivos traçados sejam alcançados. Além disso, essa fase também permite mensurar o valor econômico, os profissionais envolvidos no desenvolvimento do projeto, fornecendo subsídios necessários para se estabelecer o cronograma de execução das atividades.

## DESENVOLVIMENTO

De acordo com Barreiro (2016), essa etapa se caracteriza pela produção do curso propriamente dito, envolvendo a produção de recursos didáticos necessários para a implementação do curso educacional. Esta fase exige maior atenção do *designer* instrucional, considerando que é neste momento que o DI irá definir a concepção pedagógica adotada para assegurar o sucesso de uma aprendizagem eficaz. É importante destacar que nesta fase de desenvolvimento são preparados os compêndios de conteúdo a serem utilizados, as mídias digitais, as programações dos componentes curriculares, as avaliações e a arquitetura da sala de aula virtual de aprendizagem (na plataforma que comportara o ambiente virtual de aprendizagem).

## IMPLEMENTAÇÃO

É a etapa de execução do curso. Nesta fase os discentes irão participar das experiências de aprendizagens. É o momento em que ocorre o aperfeiçoamento e a ambientação dos professores e estudantes à proposta pedagógica do Designer Instrucional. Trata-se da aplicação do curso que envolvem eventos e situações de ensino e aprendizagens planejadas. Em síntese, “[...] dependendo do modelo de DI implementado no curso, **o aluno** poderá contar com tutores e demais colegas de turma, compondo, assim, um grupo de colaboração para o aprendizado” (BARREIRO, 2016, p. 65 (grifos do autor)). Dito de outro modo, é uma excelente oportunidade para se criar uma rede colaborativa de aprendizagem, utilizando as novas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC.

## AVALIAÇÃO

A última etapa do processo de DI. Nesta fase é feita um balanço geral de todas as atividades desenvolvidas ao longo do processo para comparar o que foi planejado com resultados obtidos ao final da oferta do curso, almejando sondar se os objetivos traçados foram alcançados. A avaliação é uma etapa importantíssima no processo de aplicação das atividades pedagógicas. É a fase que se verifica as fraquezas e as ameaças (pontos fortes e pontos francos) para assim fazer as correções na análise e desenho do curso. “O *feedback* dado pela avaliação possibilita readequar, redirecionar ou reelaborar, se for preciso, as estratégias

pedagógicas da oferta formativa. Portanto, a fase de avaliação cumpre também o objetivo de manutenção e qualidade do curso e da instituição (BARREIRO, 2016, p. 65). Desta forma, essa etapa abrange o monitoramento, a revisão e a sustentação do curso proposto.

Para encerrar essa seção, pontua-se resumidamente, que o papel do *Designer Instrucional* agrega muito mais do que o simples apoio pedagógico. Ele é responsável pelas etapas de planejamento, desenvolvimento e avaliação de um curso que, se planejado e desenhado de acordo com as necessidades cognitivas do público-alvo, pode despertar motivação em professores e alunos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem colaborativa, mediada pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação. O sucesso de um curso depende da estratégia utilizada pelo DI que comandará uma equipe multidisciplinar e será responsável em propiciar a comunicação entre todos os agentes envolvidos no projeto de arquitetura de um curso educacional, não é à toa que muitos profissionais da educação estão afirmando que o *Designer Instrucional* será o pedagogo do futuro.

## **DISTINÇÃO ENTRE *DESIGNER* INSTRUCIONAL E O *DESIGNER* EDUCACIONAL**

Esta seção tem como objetivo verificar se há diferenças consideráveis entre a atuação do *Designer Instrucional* e do *Designer Educacional*. Para isto, serão analisadas fontes bibliográficas confiáveis que abordam o assunto. Porém, vale ressaltar que em consulta a normativa que reconheceu legalmente, a profissão, constatou-se que não há distinção na aplicação dos termos mencionados. Desta forma, tanto um quanto o outro denotam o mesmo sentido. Sendo assim, resta verificar se há alguma abordagem acadêmica que distingue as nomenclaturas em tese.

Nos estudos de Sciarra & Lourenção (2019), encontra-se o seguinte postulado para *Designer Educacional* DE – profissional responsável em planejar ações de aprendizagens (objetivando a solução de problemas educacionais), pré-estabelecidas e sistematizadas de conhecimentos através da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's, para alcançar os objetivos pretendidos, ocasionando o desenvolvimento de competências e aptidões dos sujeitos em redes de aprendizagens colaborativas.

É neste novo contexto de aprendizagem ou processo de instrução que surge um grande desafio: implementar um adequado ambiente de ensino, no qual o aluno dite o andamento da aprendizagem a seu modo, concentrando-se no trabalho, na exploração e no entretenimento. É o *Designer* Educacional ou Instrucional que delineará o projeto a ser definido para a sua implementação com objetivo de proporcionar um ambiente dinâmico e interativo para a assimilação e desenvolvimento do conhecimento (SCIARRA & LOURENÇÃO, 2019, p. 166).

Apesar dos autores mencionados não estabelecerem diferenças aparentes entre o profissional *Designer* Instrucional e o *Designer* Educacional, é possível encontrar na literatura abordagens que os distinguem, do ponto vista etimológico e teórico. Nesta perspectiva, Sanches (2018), pondera que o verbo **instruir** não coaduna academicamente, com o verbo **educar**. Nas palavras da Autora,

O *design* instrucional foi redescoberto a partir da necessidade de incorporar tecnologias de informação e comunicação em ações educacionais. O termo instrucional também causou resistência ao ser empregado no Brasil, pois – nos meios acadêmicos – a *instrução* deprecia o termo *educação*, como se educar se relacionasse ao ato nobre de ensinar, enquanto instruir associa-se ao ato de treinar. Para Demo (2002), o instrucionismo está relacionado ao ensino meramente transmissivo, no qual o aluno é um agente passivo em um processo de ensino-aprendizagem baseado em fórmulas prontas (SANCHES, 2018, p. 80).

Macedo & Bergmann (2018), baseados em estudos realizados sobre os temas em questão, notaram que o perfil do *Designer* Instrucional se relaciona com as Tecnologias Instrucionais e as particularidades que a orientam, em que a instrução é pautada pela prática, o ato de comunicar para que os discentes sejam instruídos e obtenham conhecimentos sobre um dado objeto, de modo que sua aprendizagem seja o elemento de avaliação no final do processo, com o intuito de verificar o desempenho e, principalmente, se os objetivos traçados foram atingidos. Nesse sentido, pontua-se que o ato de instruir está imerso nas técnicas metodológicas/pedagógicas, convergindo com o complexo processo de aprendizagem que o aluno precisa para alcançar o grau de conhecimento almejado.

Corroborando com esse pensamento, Sciarra & Lourenção (2019, p. 166) assinalam que o DE converge competências e habilidades pedagógicas e tecnológicas. Nas palavras dos autores, “O *Designer* Educacional surge, como o

profissional que deve possuir habilidades para identificar, dentro dos assuntos abordados, todas as potencialidades pedagógicas e tecnológicas, com a finalidade de transformá-los em um curso efetivo”. Sendo assim, o *Designer Educacional* deve agregar competências pedagógicas e tecnológicas para atender ao seu propósito profissional, enquanto que o *Designer Instrucional*, de acordo com os autores, bastaria atender aos propósitos tecnológicos e em alguns casos seriam necessários conhecimentos pedagógicos. De acordo com Macedo & Bergmann (2018), em uma perspectiva terminológica, a instrução refere-se à técnica, ao instrumental, ao processo de transferência de conhecimento, e instruir refere-se ao comunicar e informar.

No entanto, ao se referir ao profissional designer educacional, Macedo & Bergmann (2018), salientam que terminológica e etimologicamente os vocábulos educar e educacional, podem ser entendidos como a prática do designer educacional, concebida em uma perspectiva crítica e construcionista, para além do mero instrucionismo. Sob essa perspectiva, pressupõe-se uma visão ampla que agrega processos de implementação de cursos virtuais, acompanhando metodicamente cada etapa, iniciando com o planejamento, passando pelo desenvolvimento dos recursos didáticos que se estendendo até a última etapa, a avaliação, objetivando verificar o que pode permanecer e o que deve ser alterado ou melhorado para um melhor rendimento nas próximas ofertas dos cursos.

Portanto, percebe-se que tanto o *Designer Instrucional* quanto o *Designer Educacional*, precisam agregar conhecimentos pedagógicos e tecnológicos, pois ambos os conhecimentos são necessários para a implantação e implementação de projetos educacionais. Além disso, pode-se afirmar que os campos de atuação dos profissionais são praticamente os mesmos. Porém, percebe-se que, enquanto o *Designer Instrucional* possui uma linguagem textual midiática aguçada e técnicas de instruir pessoas para manusear *hardwares* e *softwares* educativos, o *Designer Educacional*, apresenta-se como um profissional com habilidades tecnológicas e pedagógicas, voltadas para a análise, *designer*, desenvolvimento, implementação e avaliação de projetos educacionais *online*. Em síntese, enquanto o DI possui características instrumentais, o DE se destaca por, claramente, apresentar um perfil didático, pedagógico e reflexivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão *Designer Instrucional* teve origem da necessidade bélica do exército americano que tinha como objetivo treinar os soldados para instruí-los a usar armas modernas, na segunda Guerra Mundial, na primeira metade do século XX. Embora o profissional *Designer Instrucional* exista desde o século passado, no Brasil, a profissão obteve seu reconhecimento legal no início deste século.

Em consulta à legislação que regulamentou a profissão *Designer Instrucional*, constatou-se que a Norma Reguladora nº 2.394-3/2009-MTE, reconheceu como mais apropriado o termo *Designer Educacional*. No entanto, os termos *Desenhista Instrucional*, *Designer Instrucional* e *Projetista Instrucional* são considerados sinônimos do termo principal. Sendo assim, pode-se concluir que, do ponto de vista legal, não há diferenças entre os termos mencionados. Desse modo, qualquer um pode figurar no lugar do outro, sem perda ou comprometimento de significado.

Do ponto de vista acadêmico, o *Design Instrucional* coordena, planeja e desenvolve atividades voltadas às aprendizagens intencionalmente, planejadas através de projetos de ensino por meio de soluções tecnológicas. Sendo assim, o DI necessita ter conhecimento acerca do processo de ensino e aprendizagem e conhecimento das novas tecnologias, entender como os processos cognitivos ocorrem no ser humano, ter capacidade de compreender o comportamento de aprendizagem do indivíduo, abrangendo os aspectos: individuais, sociais e cognitivos (mencionados anteriormente) que contribuem para o processo de aprendizagens. Além disso, em um contexto disruptivo, o *Designer Instrucional* desempenha um papel fundamental para encorajar e planejar mudanças significativas no contexto educacional, adequando novas ações didáticas, utilizando as novas tecnologias digitais para meios e fins pedagógicos inovadores.

Sendo assim, mesmo com atribuições semelhantes referentes ao processo de implementação de cursos educacionais, o *Designer Instrucional* e o *Educacional* possuem características e definições que podem ser consideradas distintas. Ao longo de pesquisas e estudos com objetivos averiguar essas distinções, constatou-se que o DI possui elementos característicos de instrução da linguagem midiática na elaboração dos conteúdos educacionais. Todavia, o DE possui competências mais amplas que abrange diretamente os processos de planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de projetos

em cursos educacionais. Porém, não se descarta a importância de o DE possuir conhecimento e habilidades em analisar e adequar tanto à linguagem textual, quanto a midiática na implementação de cursos virtuais. Do mesmo modo, é necessário que o DI possua competências e habilidades para conduzir pedagogicamente, as ações de planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de projetos educacionais e ter domínio das novas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC.

## REFERÊNCIAS

BARREIRO, R. M. C. Um breve panorama sobre o Designer Instrucional [online]. Revista científica sobre educação à distância. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/375/187>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. CBO: 2002: Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/downloads.jsf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

MARCEDO, C. C., & BERGMANN, J. C. F. O Designer Instrucional e o Designer Educacional no campo da EAD: Conceito e prática. Florianópolis/SC/BR. Disponível em: [http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos\\_pdf/texto04.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf). Acesso em: 05 jun. 2024.

SANCHES, L. R. J. Pedagogo na cultura digital: contribuição do design educacional para a práxis da polidocência no contexto híbrido. São Paulo/BR. Disponível em: <https://padlet.com/must/eventos/wish/1548892013>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SCIARRA, A. M. P., & LOURENÇÃO, L. G. Designer Educacional Designer Instrucional: o novo pedagogo do futuro. *EnfermBras*2019; 18(2):166-7. Disponível em: [Vista do Designer educacional ou instrucional: o novo pedagogo da era digital \(portalatlanticaeditora.com.br\)](http://portalatlanticaeditora.com.br). Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, A. R. L., *et al.* Designer instrucional: da formação múltipla a atuação interdisciplinar [online]. Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão – Região Sul. Disponível em: <http://www.labmidiaeconhecimento.ufsc.br/files/2014/11/desgner.pdf> Acesso em: 05 jun. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.086

# FORMAÇÃO DOCENTE E LITERATURA INFANTOJUVENIL: AUTOAVALIAÇÃO DISCENTE EM UM CURSO DE LETRAS – O ANTES E O DEPOIS DA DISCIPLINA DE LITERATURA INFANTOJUVENIL

Maria Djany de Carvalho Araújo<sup>1</sup>

## RESUMO

A literatura infantojuvenil, apesar de sua grande relevância na formação educacional e humana, ainda é vista como menos importante dentro do âmbito educacional e social, em particular, da formação docente e na escola. Diante dessa problemática o trabalho em questão se propõe a apresentar a perspectiva discente acerca da relevância da literatura infantojuvenil enquanto disciplina de um curso de Licenciatura em Letras. Apresentar-se-á um panorama acerca da literatura infantil e juvenil no Brasil e, em seguida, os dados de uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino Superior, a fim verificar possível desenvolvimento com relação à formação de professores e sua relação com a literatura. Quanto à metodologia, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e de análise dos dados coletados a partir de um questionário aplicado. A fundamentação teórica baseia-se em estudos de autores, como: ABRAMOVICH (1997); COELHO (1991); GÕES (1991); SILVA, COUTO (2013); DAVID (2016); FLECK (2007); SOARES (2011); CURIA (2012); TODARO (2013); DOMINGUES, FURTADO, DEBUS (2021). E, no tocante ao questionário, obteve-se a participação de 54 alunos matriculados na disciplina de Literatura Infantojuvenil do Curso Superior de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), de um dos *campi* localizado no interior do Ceará. O referido instrumento apresenta perguntas objetivas e subjetivas, com temáticas diversas, como: contato do discente com a literatura infantojuvenil; predileção sobre tipologia/

1 Mestre em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UECE); Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade Kurios); Graduada em Letras: Português/Espanhol (UECE). Bacharel em Administração (UFC/UAB). Professora do IFCE, [djanydcarvalho@hotmail.com](mailto:djanydcarvalho@hotmail.com).

gênero textual; autoavaliação discente acerca do conhecimento em literatura infantojuvenil, antes e após o término da disciplina; avaliação discente acerca das atividades de leitura, interpretação, análise de textos (teórico-científicos e/ou literários) e discussões em sala. A partir dos resultados coletados verifica-se que a maioria dos alunos teve acesso à literatura infantojuvenil antes do Ensino Superior; que os alunos apresentam diversidade quanto à preferência de tipologia/gênero textual; e observa-se expressiva melhoria quanto ao conhecimento em literatura infantojuvenil após o término da disciplina.

**Palavras-chave:** Formação docente, Ensino Superior, Literatura, Literatura infantojuvenil, IFCE.

## INTRODUÇÃO

A literatura infantil e a infantojuvenil são essenciais à formação leitora do ser humano. Embora sejam de grande relevância para a formação humana e acadêmica, ainda não possuem o reconhecimento merecido. Principalmente a literatura infantojuvenil pois, muitas vezes, ainda é vista como menos relevante, inclusive no ambiente educacional, seja na escola básica ou na formação de professores, quer inicial ou continuada.

Tomando como problemática a não valorização da Literatura infantojuvenil no meio acadêmico/profissional, em especial na formação docente inicial dos discentes do Curso de Licenciatura em Letras, e, considerando ser este um tema a ser debatido no meio acadêmico, o referido trabalho tem como objetivo principal apresentar a perspectiva discente acerca da relevância da Literatura Infantojuvenil enquanto disciplina obrigatória que compõe a grade curricular de um curso de Licenciatura em Letras. E como objetivos específicos: apresentar um panorama acerca da literatura infantil e infantojuvenil no Brasil; destacar a importância da literatura infantojuvenil na formação inicial dos professores de Letras; apresentar a uma autoavaliação dos alunos quanto aos conhecimentos adquiridos em literatura infantojuvenil, considerando seu possível desenvolvimento, tomando como parâmetro o antes e o pós-disciplina cursada na graduação.

Quanto à metodologia, utilizou-se de pesquisa bibliográfica seguida da análise dos dados coletados a partir do questionário aplicado via *Google forms*, com alunos do curso de Licenciatura em Letras, este composto por questões objetivas e subjetivas. Este trabalho divide-se em Introdução, Metodologia, Fundamentação teórica, Resultados e Discussões, e Considerações finais.

Por fim, tem-se, a partir dos dados coletados, que a maioria dos alunos teve acesso à literatura infantojuvenil antes do Ensino Superior; que os alunos apresentaram diversidade quanto à preferência de tipologia/gênero textual; e observa-se expressiva melhoria quanto ao conhecimento em literatura infantojuvenil após o término da disciplina de literatura infantojuvenil cursada na Licenciatura.

## LITERATURA INFANTOJUVENIL: DA LITERATURA INFANTIL À SALA DE AULA DO ENSINO SUPERIOR

A literatura infantojuvenil, assim como a infantil, são primordiais para a construção de um indivíduo leitor. Para além da construção lexical e de conhe-

cimento agregado, estas literaturas, assim como as demais, são arte e, por conseguinte, devem propiciar deleite, contemplação, identificação. Isto, porque a literatura caracteriza-se por unir arte e formação. Conforme Góes (1991, p. 27), “... o livro infantil ocupa um lugar privilegiado, pois é o ponto de **encontro entre duas artes, a da palavra e a da forma**, isto é, o texto e sua ilustração”.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica sabe-se que a literatura infantil não surgiu com fins pedagógicos e, tampouco, considerando a criança enquanto ser em construção, com diferentes níveis lexicais e de conhecimento de mundo. Contudo, em meados do século XVII, a sociedade europeia viu a necessidade de elaborar manuais que colaborassem com a formação do miniadulto, concepção que se tinha da criança até então. Daí a preocupação em produzir obras literárias, oriundas inicialmente da coletânea de produções orais, até então, passadas oralmente entre gerações. Segundo Góes (1991, p. 75), “Na França, na segunda metade do século XVII, durante o reinado de Luís XIV, o Rei Sol, surge declaradamente uma preocupação com uma literatura para o público infantil e juvenil”. Assim sendo, a fim de atender a demanda surgida, já no início do século XVIII surgem as primeiras obras literárias com finalidade de atender o público infantil e infantojuvenil.

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 15)

Estas obras, importantíssimas na literatura infantil mundial, passam a ser referência a outros autores, atualmente também de tamanha notoriedade dentro do contexto literário mundial, como Hans Christian Andersen, os Irmãos Grimm, dentre outros.

O início da literatura infantil pode ser marcado com Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, com os livros “Mãe Gansa”, “O Barba Azul”, “Cinderela”, “A Gata Borralheira”, “O Gato de Botas” e outros. Depois disso, apareceram os seguintes escritores: Andersen, Collodi, Irmãos Grimm, Lewis Carrol, Bush. No Brasil, a literatura infantil pode ser marcada com o livro de Andersen “O

Patinho Feio”, no século XX. Após surgiu Monteiro Lobato, com seu primeiro livro “Narizinho Arrebitado” e, mais adiante, muitos outros que até hoje cativam milhares de crianças, despertando o gosto e o prazer de ler (CADEMARTORI, 1994).

Considerando o contexto brasileiro, as primeiras obras literárias às quais as crianças e os adolescentes tiveram acesso, eram traduções destes clássicos europeus.

Autores todos da segunda metade do século XIX, são eles que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. (...) Por isso, quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 21)

Monteiro Lobato além de ser um dos escritores responsáveis pela tradução das obras trazidas da Europa, é também o precursor na criação literária infantil brasileira. Esta, por sua vez, tem impulso a partir da segunda metade do século XIX, dando notoriedade a vários autores responsáveis por obras que alcançam gerações como Cecília Meireles, Olavo Bilac, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo, Maurício de Sousa, Mário Quintana, dentre outros. Essa produção, cada vez mais profícua, é abraçada legalmente pelas instituições escolares, sendo a literatura formalizada como um dos instrumentos educacionais.

A literatura infantojuvenil foi incorporada à escola e, assim, imaginasse que - por decreto - todas as crianças passarão a ler... Até poderia ser verdade, se a leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento. (ABRAMOVICH, 1997, p. 36)

A tentativa de aliar a literatura infantil e infantojuvenil à educação tinha e ainda tem a perspectiva de promover a leitura, o que não é equivocados. Talvez o incorreto seja acreditar que só por elas existirem no ambiente educacional, serão, por si só, desenvolvidora do hábito da leitura. Primeiro porque ler não significa apenas decodificar. Segundo, porque no Brasil, o livro ainda não é objeto acessível a todas às pessoas, quer por questões financeiras ou culturais. Tomando o custo financeiro das obras, tem-se que o livro, principalmente o literário, denominado por algumas escolas como livro paradidático, torna-se algo

distante de muitas famílias, em especial, daquelas menos favorecidas economicamente. Para além do financeiro, tem-se a questão cultural: muitos pais por não terem tido acesso à educação e/ou leitura não promovem esse contato para seus descendentes por não acharem tão relevante. E quando se tem a junção da rejeição cultural atrelada à questão financeira, a escola passa a ser o único lugar em que o aluno, criança ou adolescente, terá contato com a obra literária. Destaca-se, portanto, como de extrema relevância, o papel que a escola e, por conseguinte, o professor exerce na vida do aluno, sendo estes os responsáveis quanto à inserção do aluno no meio literário, construindo essa relação leitor-leitura literária.

Destaca-se também que, tão importante quanto o contato com a literatura seja também a apresentação da diversidade de gêneros que engloba tais obras literárias: desde os clássicos contos de fadas que, geralmente, são apresentados oralmente, quando o leitor é apenas ouvinte, nos primeiros anos de vida, função essa exercida pela família e/ou escola; perpassando às fabulas; segundo com as histórias em quadrinhos; chegando aos romances; deleitando-se com a poesia; dentre outros. Segundo Góes (1991, p. 102), “A literatura infantil apresenta-se ao leitor sob diversas formas e, principalmente, em sua divisão primeira de prosa e poesia”. O acesso à essa heterogeneidade é importante por promover contato com a arte, pelas apresentação de diferentes estruturas textuais, mas, sobretudo, porque impulsiona a identificação do leitor/aluno com alguma(s) delas(s), sugerindo, assim, uma predileção específica.

E, perpassando as estruturas do texto (temáticas; elementos lexicais, semânticos, fonéticos/sonoros, imagéticos), há a contribuição no que diz respeito à construção de conhecimento de mundo do leitor, além de diversos outros elementos como explicita Góes (1991, p. 28): “Além desse aspecto essencial, o desenvolvimento da leitura entre as crianças resultará em um enriquecimento progressivo no campo dos valores morais, no campo racional, no da cultura e da linguagem.”.

No que concerne à importância da leitura em todas as fases da vida, julga-se que, quanto mais cedo for este contato, melhor para o indivíduo, posto que contribui, significativamente, para a concepção do ser com um todo.

A leitura considerada no seu sentido lato, contribui substancialmente para o desenvolvimento da cidadania, resultando em um amplo processo de inclusão social e afirmação identitária. Daí a necessidade de sua promoção de forma orgânica e sistemática,

por meio da qual se confere ao cidadão maior competência profissional e inserção social. (SILVA; COUTO, 2013, p.11)

Ou seja, a leitura influi positivamente, inclusive, na formação pessoal, profissional, acadêmica e, especialmente, no desenvolvimento da criticidade, atuando na promoção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

Com efeito, é preciso antes refletir sobre o caráter social da literatura, uma vez que esta abriga, às vezes à sua revelia, contradições interiores, responsáveis primeiras pelas dificuldades de implantação de uma política continuada visando a sua difusão e democratização. Mesmo insistindo na qualidade cognitiva e na importância do ato de ler como mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, esse ato pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado, integral, asséptica ou acriticamente, a interesses pragmáticos e indiretos, como são aqueles a que a escola, conforme se disse, acaba servindo, interesses diferentes daqueles que são depositados na leitura e que justificam a reivindicação de uma atitude ampla por parte da comunidade que garanta a sua difusão por todos os seus segmentos. (ZILBERMAN, 2012, p. 20)

Para além do componente artístico, tem-se o social. Isto porque a literatura reflete e refrata as sociedades, promovendo reflexões, debates, identificações e ações.

Em se tratando das literaturas, como já mencionado anteriormente, ao longo dos anos, teve-se, no Brasil, um notório avanço no número de obras e de autores voltados à literatura infantojuvenil.

Ao se tratar da literatura infanto-juvenil, é comum que já consideramos livros direcionados a uma faixa etária exclusiva, que envolva a passagem da criança para o adolescente. Mesmo nessa razão, pode-se dizer que a literatura para o público infantil e adolescente é capaz de lapidar o imaginário humano e auxiliar a compreensão e a resolução dos conflitos internos que parem em cada indivíduo. (DAVID, 2016, p. 02)

Essas obras abordam várias temáticas, incluindo o debate sobre os temas relevantes à sociedade, conforme demanda atual, como por exemplo, questões étnico-raciais, de gênero, pessoas com deficiência (PcD), os conflitos adolescentes, além das temáticas tradicionais de aventura, de humor, de terror, de herói, dentre outros.

Com o desenvolvimento de estudos sobre a importância da leitura desde a mais tenra idade e sobre a qualidade dos textos a serem oferecidos para os mais jovens, as obras da literatura Infanto-Juvenil vêm ganhando um cuidado considerável, que, ao evitar o pedagogismo, trazem temáticas significativas para o alargamento dos horizontes de seus leitores. Dessa forma, a presença desses livros se faz necessária no cotidiano da escola, como importante ferramenta de construção humana, oportunizando o empoderamento do aluno (PATARO, 2020, p. 80-81)

Daí a importância de se levar à tona o uso destas obras para a vida dos alunos, seja no ensino básico ou no superior, quer no ambiente de sala de aula, da biblioteca, pelos corredores, em eventos ou através de pesquisas. A formação literária deve ser contínua e contante.

O certo é que, na Educação infantil, no Ensino Médio ou no Ensino Fundamental, a formação do leitor torna-se constante. Dessa forma, preocupar-se com a mediação literária e a forma como o objeto livro será apresentado à criança, desde o início da sua formação, é fundamental quando pensamos que a criança/aluno passa grande parte do seu dia nas instituições de ensino e, por vezes, não possui contato com o livro literário em outro lugar que não seja a instituição. Então, não há dúvida de que é nossa responsabilidade, como professores, planejar e proporcionar ambientes que incentivem a leitura literária. (DOMINGUES; FURTADO; DEBUS, 2021, p. 15)

Esse olhar educacional da abordagem da literatura infantojuvenil em sala de aula deve incluir a formação docente, seja inicial ou continuada. Principalmente por muitos ainda a julgarem como menor, ou sub-gênero.

A Literatura Infanto-Juvenil vista, por muito tempo, como um sub-gênero, vem ganhando espaço, estudos sistematizados e crítica especializada que destacam sua importância para a formação do jovem leitor da escola básica, entretanto, parece ainda não ter alcançado patamar considerável para se tornar disciplina obrigatória na formação docente (PATARO, 2020, p. 34)

Embora seja disciplina constituinte dos cursos de formação inicial nas licenciaturas em Pedagogia e Letras, nem sempre é postulada como disciplina obrigatória. Embora, como exposto aqui, deveria ser.

É importante que para isso o estado venha a contribuir incluindo no currículo obrigatório dos cursos de Licenciatura em Letras e

Pedagogia, uma disciplina que compreenda apenas a literatura, no ensino fundamental, uma vez que é exatamente para esse público que esse gênero é produzido. (DAVID, 2016, p. 17)

A sugestão de obrigatoriedade, principalmente na formação inicial, é uma preocupação com a prática literária na educação básica. Um professor que possui conhecimento teórico e prático sobre a literatura infantojuvenil seguramente terá uma práxis mais ampla, visto que a compreensão do assunto refletirá de maneira positiva em seu fazer docente, pois o mesmo terá melhores condições de abordar a literatura infantojuvenil junto às suas turmas, quer do Ensino fundamental ou do Ensino Médio. Esse conhecimento agregado ultrapassa apenas o saber acerca da necessidade da prática literária, mas inclui também um olhar mais atento quanto à seleção das obras e, sobretudo, no que diz respeito à prática das atividades realizadas a partir da literatura e da leitura literária.

Uma vez que como menciona Fleck (2007, p. 01) “A literatura infantil e infanto-juvenil é, por essência, a porta de entrada ao mundo da leitura e da literatura...”. Esta, seria por si só mais uma razão para a realização de várias pesquisas em prol da análise e da divulgação destas literaturas. Contudo, o que se percebe é que elas também sofrem as consequências da precariedade educacional.

Os espaços restritos que a literatura infantil e infanto-juvenil encontram no sistema educacional são, também, reflexo da precariedade em que se encontra a totalidade do processo de formação de leitores críticos em nosso país. Oportunizar, em primeira instância, a leitura de obras dentro deste contexto e, em outras instâncias, a discussão sobre a importância desta tarefa deve, portanto, ser elemento essencial na formação de profissionais da área da educação. Compreender a importância da iniciação do sujeito no mundo literário, por meio da exploração da literatura infantil e infanto-juvenil, é lançar boas sementes num solo fértil, que, no futuro, revelará frutos como a criticidade, o engajamento social e político, a consciência de que todo ser humano é agente histórico – elementos constituintes das ações de um leitor crítico, transformador do meio pela capacidade de compreensão e pelo domínio do poder da palavra como construtora de discursos. (FLECK, 2007, p. 25)

Embora tenha evoluído bastante, e ainda não tenha o devido reconhecimento, entende-se que a literatura infantojuvenil deve receber especial atenção de pesquisadores e de gestores na construção de políticas públicas que possam favorecer seu acesso e promoção. Ciente dessa necessidade, enquanto docente

de um curso de licenciatura, busca-se nas aulas da disciplina em questão, abordar, discutir e promover essa aproximação, que, por sua vez, poderá promover uma melhoria quanto ao olhar dedicado à ela e no que diz respeito à abordagem da literatura infantojuvenil nas diferentes instâncias do ambiente educacional.

A seguir será apresentada a metodologia utilizada neste estudo, seguido da análise de dados e considerações finais.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa aplicada com fundamentação teórica pautada nos estudos de pesquisadores sobre os temas de educação, literatura infantil e infantojuvenil, além da relevância da prática na formação de professores.

O *corpus* deste estudo compreende 7 questões – subjetivas e objetivas – coletadas através da aplicação de um questionário aplicado com 54 discentes do Curso Superior de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité, matriculados na disciplina de Literatura Infantojuvenil.

Destaca-se que o que se apresenta aqui é um recorte uma vez que os objetivos desta pesquisa envolvem a autoavaliação discente acerca da disciplina e sua relevância na formação inicial. Por isso, as questões apresentam as seguintes temáticas: contato do discente com a literatura infantojuvenil; predileção sobre tipologia/gênero textual; autoavaliação discente acerca do conhecimento em literatura infantojuvenil, antes e após o término da disciplina; avaliação discente acerca das atividades de leitura, interpretação, análise de textos (teórico-científicos e/ou literários) e discussões em sala.

Os dados coletados foram analisados quanti e qualitativamente, conforme as possibilidades exploradas em cada pergunta, além de relacionar tais informações aos estudos de autores voltados à cada temática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

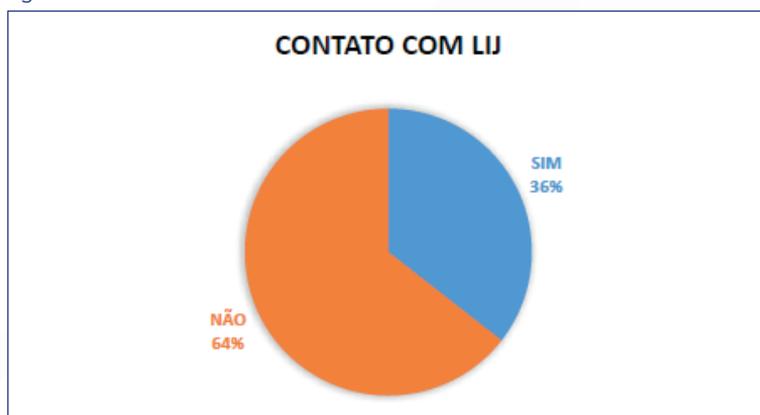
Uma vez que o propósito é apresentar um panorama acerca dos graduandos em Letras do IFCE *campus* Baturité e sua relação com a literatura infantojuvenil, inicia-se a partir deste momento a apresentação dos dados coletados através do questionário aplicado com os 54 alunos que se dispuseram a participar da pesquisa.

Situando o ambiente onde a pesquisa foi realizada, assim como seu *corpus*, destaca-se que, trata-se de um curso de licenciatura situado em uma região equidistante 100km da capital do Estado do Ceará. O público estudantil em questão é formado por alunos de diferentes cidades: da capital Fortaleza; de cidades que compõem o Maciço de Baturité; de outras cidades, tanto da região metropolitana, quanto da região do sertão central. Essa informação torna-se relevante por destacar que, a maioria dos alunos, provém de formação da educação básica diferenciada, contudo, prioritariamente de escolas públicas municipais e estaduais; além de uma minoria proveniente de escolas privadas.

A coleta de dados, como mencionada anteriormente, deu-se através de aplicação de formulário *Google*. E, para este estudo, fez-se um recorte de 7 questões que buscam avaliar a relação dos discentes de Letras, futuros professores de línguas e literaturas, tendo ênfase a disciplina de Literatura Infantojuvenil, ofertada como obrigatória na graduação, e a partir dela, analisar a percepção discente acerca da disciplina e dos materiais utilizados durante a formação acadêmica.

A primeira pergunta questionava acerca do contato do discente com a literatura infantojuvenil: “Seu primeiro contato com a literatura infantojuvenil aconteceu durante o curso de Letras?”. E apresentava duas opções como resposta, sendo este o resultado obtido: 16 alunos (36%) mencionaram que “sim” e a maioria, 29 alunos, o que corresponde a 64%, afirmou que “não”.

**Gráfico 01:** Pergunta 01



**Fonte:** Autora (2024)

Conforme os dados apresentados, para a grande maioria dos alunos, embora provenientes de regiões diferentes, e de escolas privadas e públicas, a literatura infantojuvenil lhes foi apresentada ainda no ensino básico.

Buscando compreender acerca do primeiro contato, inquiriu-se aos discentes que já haviam tido contato com a respectiva literatura, onde havia se dado esse contato: “Se assinalou a opção NÃO na questão anterior, favor indicar em qual(is) série(s)/semestres:”. Por ser uma questão subjetiva, verificou-se as seguintes respostas: 5 mencionaram na infância (“na infância”; “na infância em casa”; “quando criança”); e a grande maioria informa que o referido contato deu-se no ensino fundamental (“a partir da 1ª série”, “da 4ª série”, “da 5ª série”; “do 6º ano”); com destaque para 2 alunos que informaram “no ensino médio” e 6 discentes que informaram o contato já em disciplinas do ensino superior; além de 2 já quando estavam exercendo a docência, no ensino fundamental.

Por sua relevância considera-se, extremamente importante, que os alunos tenham tido contato com a literatura infantojuvenil já na educação básica, seja ofertada pela escola, experiência vivenciada pela maioria dos alunos, ou pela família.

A literatura infantil é comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor e um escritor adulto (emissor) e um destinatário - criança (receptor), que por definição do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguística, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (COELHO, 1991, p. 185).

Isto, porque, segundo Coelho (1991), a leitura literária, iniciada na infância não influencia apenas essa fase da vida, mas torna-se o ingresso para a representação do real e do imaginário, constituinte da imaginação e das demais dimensões que envolvem o ser humano, ou seja, uma experiência que o acompanha durante toda a vida. Para além disso, incentiva novas descobertas:

Além de proporcionar um **aprendizado emocional**, a literatura propicia também uma série de situações favoráveis a **novas descobertas**: “contato com a musicalização, com locais, com fatos históricos e geográficos, datas: trabalha-se com melodia, ritmo, expressão, oralidade e tantas outras formas de interdisciplinares de socialização e aprendizado” (DRAGO; 1998, p. 10).

Tomando como foco o despertar da leitura em suas várias facetas, a pergunta 03 interrogava acerca do gosto pessoal do respondente, no que diz

respeito aos gêneros e tipos textuais: “Considerando seu gosto pessoal, qual o tipo de texto/gênero textual de sua preferência/predileção?”. Por também se tratar de uma pergunta subjetiva a diversidade na resposta inclui: 6 discentes que informaram “romance”; 5 mencionaram “Gêneros narrativos”, sendo que um especificou “fábula, romance, contos”. Segundo Góes (1991, p. 102) “Em prosa encontramos lendas, contos, fábulas, histórias, novelas, que são as formas mais conhecidas”. Tem-se ainda que, 3 dos participantes indicaram respectivamente “cordel” e “contos”. Receberam 2 notificações: “gênero infantil”; “fábulas”; “história em quadrinhos (HQ)”; “ficção”; “fantasia”. E foram indicadas como resposta por apenas 1 participante: “crônica”; “terror”; “suspense”; “literatura inglesa”; “Todos”.

Essa predileção maior por gêneros em prosa como romance, contos e fábulas talvez seja influência da literatura infantil, visto que a maioria de nós leitores tem acesso a leitura a partir dos contos de fadas.

Os contos de fadas, narrativas da literatura infantil clássica, são histórias que possuem aspectos relacionados ao maravilhoso, cuja presença de entidades mágicas é um dos elementos constituintes de sua caracterização. Apesar de terem surgido há tanto tempo, também são marcados por um dos aspectos do texto literário: a atemporalidade, razão pela qual são traduzidos, recontados e recriados para diversas línguas e culturas, e também porque, de certo modo, encantam leitores e ouvintes ao fazerem referências às questões humanas essenciais. (AMADEI; CHRISTAL, 2013, p. 63)

Apresenta-se ainda as respostas dos alunos que citaram mais de uma opção como preferida: 4 mencionaram “Contos e romances”, e as demais sequências foram indicadas cada uma delas por apenas 1 aluno: “Romance, poesia e crônica”, “Maravilhoso, épico”, “Poema, romance, contos”, “Crônicas, fabulas e romances”, “Fabulas e contos”, “Romance narrativo”, “Filosófico, investigação”, “Ação, aventura, fantasia”, “Contos, crônicas”, “Fanfic, HQs”, “Romance, terror, ficção, fantasia”; “Romances e cristão”.

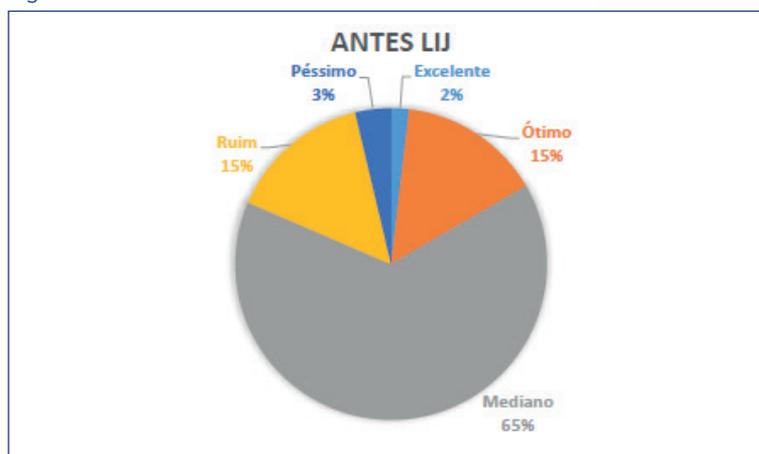
... a produção, dirigida à crianças e jovens, **vai dos contos de fadas aos quadrinhos**. Diferenciada, porque o estudo do conto popular, da cultura de massa e do texto literário pressupõe conhecimentos específicos e hoje bastante desenvolvidos, embora polemicamente. (KHEDE, 1990, p. 07)

Essa diversidade apontada pelos discentes também é positivamente significativa, pois a diversidade implica em múltiplos conhecimentos, inclusive com relação aos gêneros textuais.

Buscando uma comparação avaliação crítica realizada através de autoavaliação, acerca de próprio conhecimento do discente em literatura infantojuvenil antes e após a disciplina ofertada no ensino superior, tem-se as questões 04 e 05. Para cada uma delas, oferta-se 5 opções de resposta “Excelente; Ótimo; Mediano; Ruim; Péssimo”.

Observando a resposta dos alunos para a pergunta 04 “Como você avalia seu conhecimento em Literatura Infantojuvenil antes da conclusão da disciplina em questão?”. Conforme as respostas enviadas, verifica-se que a maioria dos discentes - 35 – o que corresponde a 35%, considera seu conhecimento como “Mediano”. Com 15% tem-se 8 alunos que consideram seu conhecimento como “Ótimo” e 8 que consideram como “Ruim”. E, por fim, apenas 01 alunos se avalia como “Excelente”, e 02 como “Péssimo”.

**Gráfico 02:** Pergunta 04



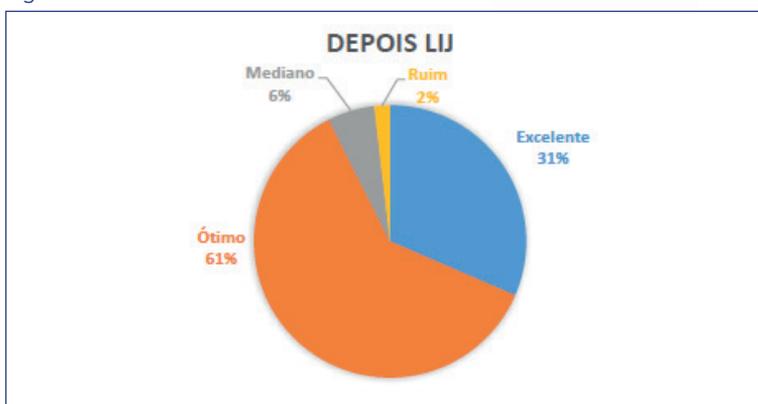
**Fonte:** Autora (2024)

Tomando as respostas, observa-se que os alunos, em sua maioria, apresentam conhecimento relativamente positivo (17% entre “Ótimo” e “Excelente”), tendo a maioria classificado seu conhecimento como “Mediano”.

A pergunta 5 buscava averiguar o processo evolutivo a partir do resultado final da disciplina: “Como você avalia seu conhecimento em Literatura Infantojuvenil após a conclusão da disciplina em questão?”.

Segundo os próprios alunos, 31% dos discentes classifica seu conhecimento como “Excelente”, 61% como “Ótimo”, 6% como “Mediano” e 2% como “Ruim”.

**Gráfico 03:** Pergunta 05



**Fonte:** Autora (2024)

Verifica-se, portanto, um avanço muito expressivo, uma vez que, segundo avaliação realizada pelos próprios alunos, houve um aumento no quantitativo de discentes que considera seu conhecimento como “Excelente”, alterando de 1 para 17. A classificação do conhecimento como “Ótimo” também apresentou evolução de 8 para 33; 03 discente seguem com conhecimento como “Mediano”, regredindo o percentual de 35% para 6%; apenas 01 aluno com conhecimento “Ruim”, apresentando também redução de 8% para 2%; e, por fim, nenhum assinalou a opção “Péssima”, quando antes haviam dois.

Esse resultado positivo provavelmente seja reflexo das ações realizadas e da metodologia adotada durante a disciplina, critérios que serão analisados considerando o tópico IV do questionário.

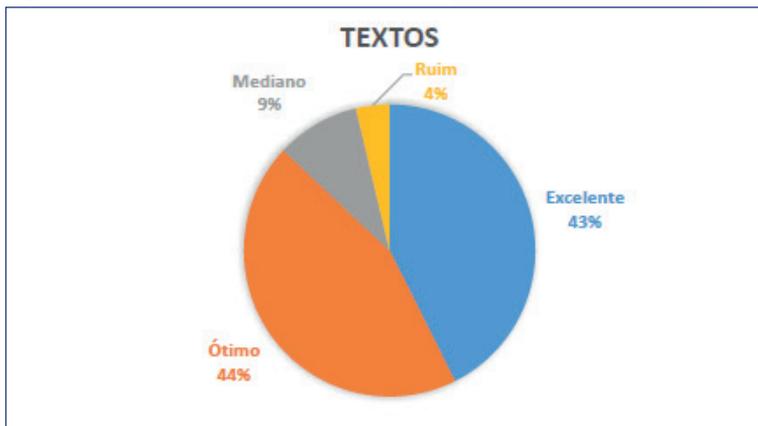
O tópico IV do questionário propunha que o aluno avaliasse o material utilizado durante a disciplina, incluindo leituras, indicações de obras, análise crítica e produção de material utilizado como fundamentação teórica para as discussões em sala.

A questão 6 inqueria acerca do material utilizado como suporte: “Leitura de textos diversos para debate/discussão em sala”. Como opções de resposta tinha-se 5 opções objetivas: “Excelente; Ótimo; Mediano; Ruim; Péssimo”.

Observando as respostas dos alunos, tem-se que a grande maioria classifica os textos utilizados como de boa qualidade, visto que 23 alunos (43%)

classificam o material indicado como “Excelente” e 24 discentes (44%), como “Ótimo”.

**Gráfico 04:** Pergunta 06



**Fonte:** Autora (2024)

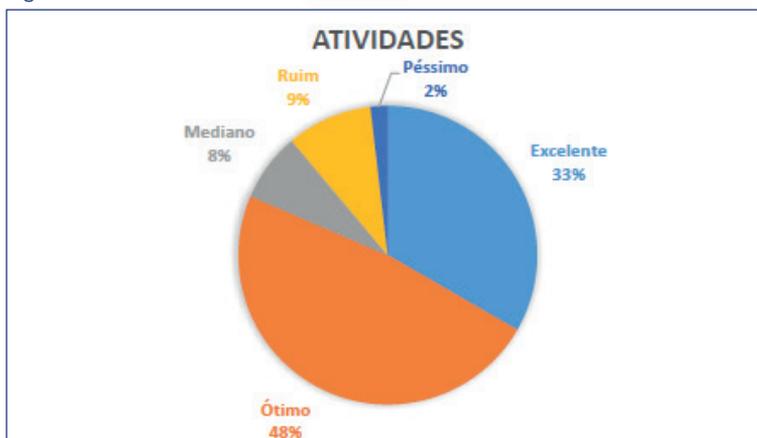
A leitura de uma forma geral, é uma excelente aliada na construção de conhecimento.

A leitura considerada no seu sentido lato, contribui substancialmente para o desenvolvimento da cidadania, resultando em um amplo processo de inclusão social e afirmação identitária. Daí a necessidade de sua promoção de forma orgânica e sistemática, por meio da qual se confere ao cidadão maior competência profissional e inserção social. (SILVA; COUTO, 2013, p.11)

A questão 7 indagava acerca da “Leitura, interpretação, análise de textos e atividade de escrita analítica/crítica”. Como opções de resposta tinha-se 5 opções objetivas: “Excelente; Ótimo; Mediano; Ruim; Péssimo”.

Para a grande maioria dos alunos - 26 - (48%), as atividades de leitura, análise e escrita foram consideradas como “Ótima”, seguida de 18 discentes (33%) que as classificaram como “Excelente”.

**Gráfico 05:** Pergunta 07



**Fonte:** Autora (2024)

Mais uma vez verifica-se que, para a maioria dos participantes, as propostas de atividades são avaliadas como muito positivas. Contudo, para 04 alunos (8%) elas se classificam como “Mediano”; para 05 deles (9%), como “Ruim” e apenas para 01 (2%), como “Péssimo”.

Essa análise acerca do material utilizado é imprescindível para o docente verificar se está, de fato, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento do discente.

Sendo assim, cabe ao professor universitário empreender reflexões acerca das habilidades que deseja auxiliar os alunos a desenvolver. Para tal, ele precisa deixar claros os objetivos das atividades e enfatizar o ensino por meio de um repertório de estratégias de comunicação, atuando como estimulador, crítico, encorajador, enfim, como mediador da aprendizagem. (CARVALHO, 2017, p. 198)

E não apenas apresentar textos canônicos, os quais não se deve refitar, mas também apresentar em sala estudos recentes conforme a necessidade do tema, autores que constroem dados dos quais os docentes e discentes podem dispor para melhorar a formação acadêmica e, sobretudo, a prática em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido estudo teve o propósito de discutir a relevância da literatura infantojuvenil na formação docente inicial dos professores de Letras, tomando

como *locus* o Curso de Licenciatura em Letras do IFCE *campus* Baturité e os alunos matriculados na disciplina de Literatura Infantojuvenil.

Coletou informações dos 54 participantes através de um questionário aplicado via *Google forms*, utilizando como *corpus* o recorte de 7 questões subjetivas e objetivas que compunham uma análise denominada Autoavaliação, através do qual os alunos avaliaram: contato do discente com a literatura infantojuvenil; predileção sobre tipologia/gênero textual; autoavaliação discente acerca do conhecimento em literatura infantojuvenil, antes e após o término da disciplina; avaliação discente acerca das atividades de leitura, interpretação, análise de textos (teórico-científicos e/ou literários) e discussões em sala.

Como resultado das questões propostas tem-se que a maioria dos alunos - 64% - teve contato com a literatura infantojuvenil antes do Ensino Superior, informação bastante positiva visto a relevância da literatura como um todo.

Considerando a diversidade de gêneros textuais, todos informam pelo menos um gênero de preferência, e alguns até mais de um, com destaque para romance, conto e fábula.

Considerando a formação a partir do material utilizado, incluindo “Leitura de textos diversos para debate/discussão em sala” e “Leitura, interpretação, análise de textos e atividade de escrita analítica/crítica”. Os discentes classificam, em sua maioria - 47 -, os textos utilizados como de boa qualidade: 43% classificam o material como “Excelente” e 44%, como “Ótimo”. Em se tratando de “Leitura, interpretação, análise de textos e atividade de escrita analítica/crítica”, a grande maioria dos alunos - 44 -, também avalia essa metodologia e recurso como positivo: 48%, como “Ótima” e 33%, como “Excelente”.

E, tratando especificamente do cerne do trabalho, “a autoavaliação - o antes e o depois da disciplina de literatura infantojuvenil”, verifica-se, portanto, um avanço muito expressivo, uma vez que, segundo avaliação realizada pelos próprios alunos, houve um aumento no quantitativo de discentes que considera seu conhecimento como “Excelente”, alterando de 1 para 17. A classificação do conhecimento como “Ótimo” também apresentou evolução de 8 para 33; 03 discente seguem com conhecimento como “Mediano”, regredindo o percentual de 35% para 6%; apenas 01 aluno com conhecimento “Ruim”, apresentando também redução de 8% para 2%; e, por fim, nenhum assinalou a opção “Péssima”, quando antes haviam dois.

Diante do exposto, acredita-se que, a abordagem da literatura infantojuvenil nas formações iniciais docentes, inclusive no curso de Licenciatura em Letras,

seja de enorme contribuição para a formação de um professor consciente e crítico, voltado para a abordagem da leitura literária em todo o ensino básico, utilizando-se de diversos gêneros textuais, obras que, por sua vez, devem abordar temáticas diversas e propiciar debates e construção crítica de linguagem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AMADEI, Glaucy Abdon; CHRISTAL, Wendel Cássio. Contos de fadas: uma leitura de “Soldadinho de Chumbo”, de Andersen, à luz da literatura e da psicanálise. In: LAURITI,

Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil**: Múltiplas abordagens. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães de. Letramento acadêmico no curso de Letras – Português. In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação** [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 193-219. ISBN: 978-65-86084-26-9. <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0012>

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil /Juvenil**: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Ática, 1991.

DAVID, Ricardo Santos. Literatura infanto-juvenil: discussões sobre o panorama histórico e gênero literário e suas características. Produção literária. A prática da leitura na escola e na sociedade. **Cadernos discursivos**, Catalão-GO, v. 1 n. 1, p.66-84, 2016. (ISSN 2317-1006 - online).

DOMINGUES, Chirley; FURTADO, Thamirys Frigo; DEBUS, Eliane Santana Dias. A formação do leitor literário, da Educação infantil ao ensino médio: Pelas lentes de um olhar sensível. **CLARABOIA**, Jacarezinho/PR, n.16 (Educação literária), p. 208-224, jul./dez, 2021. ISSN: 2357-9234.

FLECK, Gilmei Francisco. O Papel da Literatura Infantil e Infanto-Juvenil na Formação do Leitor. **R. Língua e Literatura**. Frederico Westphalen v. 10 n. 14 p. 13 - 27 Jul 2007.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

KHEDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1990. Série Princípios.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. História E Histórias. São Paulo: Ática, 2006.

PATARO, Neiva Zacarias Portes. **Literatura infanto-juvenil na sala de aula e perspectivas de empoderamento**. Dissertação de Mestrado – Universidade Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras. Assis, 2020. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192072/pataro\\_nzp\\_me\\_assis.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192072/pataro_nzp_me_assis.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em jul.2024.

SILVA, Maurício; COUTO, Rita. Literatura: como se lê, como se ensina... (Os mediadores de leitura e a promoção da leitura). In: LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil: Múltiplas abordagens**. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiá, Paco Editorial: 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.087

# NARRATIVAS DOCENTES E LITERATURA DE CORDEL: UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA

Carolina Brandão Gonçalves<sup>1</sup>  
Maria Lucia do Nascimento de Oliveira<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho foi produzido mediante a pesquisa qualitativa bibliográfica, por meio de livros, livretos de cordéis, entrevistas e artigos científicos. O estudo buscou conhecer os aspectos históricos do Cordel, perceber como utilizá-lo em sala de aula, de forma a colaborar para o ensino e aprendizagem. Iniciamos por discutir os pressupostos teóricos que sustentam a literatura de cordel. Por seguinte, verificamos a aceitação dos professores em formação sobre a leitura de cordel e finalizamos com relatos sobre as experiências sobre a literatura de cordel no Ensino Fundamental. O artigo apresenta os pressupostos teóricos com um discurso entre as correlações sobre os conceitos, os estudos e as práticas de monumentalização dos folhetos de cordel através da criação de arquivos e instituições de pesquisa que estas são sustentadas por teóricos que vivenciam a prática e atuam na área da educação e cultura com o projeto sobre a literatura de cordel que visa levar aos estudantes a arte da poesia e a possibilidade de utilizá-la como forma pedagógica. A literatura de cordel é uma forma de estimular os estudantes a expressarem questões morais, políticas sociais, econômicas e culturais. Mediante a pesquisa foi possível observar que a literatura de cordel possui grande potencial pedagógico para ensinar as crianças de um jeito mais alegre e poético, já que pode ser utilizado em todas as matérias escolares. O Cordel traz uma experiência cultural e literária muito vasta capaz de contribuir com a educação.

**Palavras-chave:** Literatura de Cordel, Experiências, Pedagogia.

1 Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, cbgoncalves@uea.edu.br;

2 Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, lucia79.mary@gmail.com;

## INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou conhecer os aspectos históricos do Cordel, perceber como utilizá-lo em sala de aula, de forma a colaborar para o ensino e aprendizagem. Iniciamos por discutir os pressupostos teóricos que sustentam a literatura de cordel; verificar a aceitação dos professores em formação sobre a leitura de cordel e relatar experiências sobre as literaturas de cordel no Ensino Fundamental.

Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico – IPHAM (2018, p. 199) a sala de aula tem sido um dos espaços mais importantes para a difusão da literatura de cordel atualmente. Os poetas da literatura de cordel vêm desenvolvendo atividades em escolas de todo o país. A literatura de cordel na sala de aula promove a cultura, valores como o respeito e a honestidade, princípios que podem ser desenvolvidos com bom humor e leveza. O Cordel surgiu em um tempo em que poucos eram alfabetizados, os que sabiam ler eram escolhidos como leitores na família. Hoje, em uma sociedade letrada, poucos leem cordel, muitos jovens preferem assistir programas das emissoras ou jogar vídeo game. Tempos difíceis para os cordelistas. Na educação, apesar do conhecimento da importância do Cordel como estratégia pedagógica, esse gênero merece ser ampliado.

No Brasil, o Cordel vindo com os trovadores de Portugal nos navios dos colonizadores, atracaram na Bahia, onde começou se espalhar a cultura de rimas. Segundo Santos (2005) os cordéis eram passados oralmente e se tornaram populares, pois engloba todas as categorias de histórias, contando de forma mais leve e verdadeira. Agora os analfabetos tinham entretenimento ao seu lado, com um letrado tudo ficava mais fácil de ser recitado.

No decorrer dos anos, o cordel sofreu mudanças, saindo dos folhetos e chegando a ser filme. No Brasil, o auto da compadecida do dramaturgo Ariano Suassuna (2000), é um exemplo de uma exibição cinematográfica saída do Cordel. Este gênero literário, na educação básica, nos anos iniciais, ensina as crianças a respeitar, a cultura, a língua, a origem e tantos outros benefícios para a aprendizagem. Não basta apenas ensinar as características do cordel, mas a ler e escrevê-lo. O professor, ao saber lidar com a literatura de cordel poderá incentivar os alunos a gostarem também.

## METODOLOGIA

Para compreender o fenômeno da literatura de Cordel, bem como seu potencial na educação escolar, realizamos uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo bibliográfico, de natureza exploratória. Assim, buscamos artigos científicos em periódicos eletrônicos da Internet para conhecer de modo mais profundo a temática. A fim de, complementar o estudo, entrevistamos o professor, palestrante e poeta cordelista da Paraíba, Edgar Diniz, que contribuiu muito para o conteúdo desse artigo, pois nos proporcionou uma visão geral e empírica sobre o tema.

Utilizamos o Google Formulário para fazer nossa pesquisa, esse instrumento nos ajudou a articular melhor a entrevista com professores de diferentes Estados, constituiu-se por treze perguntas estruturadas, antes de aplicá-lo os participantes foram esclarecidos sobre a pesquisa e aceitaram participar. Foi enviado para cinquenta professores em formação e já formados, trinta responderam, vinte deixaram de responder.

O critério de envio foi para os professores da educação básica que teriam que responder todas as perguntas. A pesquisa, por meio do google formulário, ajudou a termos acesso a educadores de diferentes Estados do Brasil. Assim, conseguimos ter uma compreensão mais larga sobre o assunto e pudemos ter noção de como está caminhando a literatura de cordel na sala de aula.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LITERATURA DE CORDEL.

O cordel veio de Portugal, no tempo dos trovadores na Europa surgido no século XI, artistas europeus que cantavam histórias por meio de poesias e músicas, já que nesse tempo uma caneta e um papel eram considerados artigos de luxo e muitos europeus eram analfabetos, então para que chegassem a todos o conteúdo eles cantavam. Diniz (2014, p.6):

No século dezesseis.

O cordel aqui chegou vindo lá de Portugal.

No Nordeste se instalou.

Entrando pelo sertão.

Logo a arte se espalhou.

As cantigas chegaram em Salvador (Bahia) na bagagem dos colonizadores portugueses que gostavam da literatura popular, o cordel veio pendurado nos famosos varais de corda ou barbante, daí surgiu o famoso nome “cordel” que sustentava os livretos de poesias. O cordel viajou com os trovadores sertanejos e se espalhou pelas cidades do nordeste, por meio da oralidade.

O cordel narra desde pequenos fatos do cotidiano, até grandes acontecimentos históricos, então tudo pode virar rima. Antes da tecnologia de comunicação e informação eletrônicas, a literatura em cordel era o principal entretenimento do sertanejo, rodava no Nordeste na mala dos folheteiros que iam nos povoados vendendo poesias e quem era alfabetizado virava, logo, o leitor de da família. “A literatura de folhetos produzida no Nordeste brasileiro desde o final do século XIX coloca homens e mulheres pobres na posição de autores, leitores, editores e críticos de composições poéticas.” (ABREU, 2004, p.1)

Existem dois tipos de trovadores do sertão, os repentistas que improvisam e os cordelistas, que se sentam em bancadas e escrevem os seus versos. No ano de 1988 nasce a Academia Brasileira de Literatura de Cordel no Rio de Janeiro, composta de 40 cadeiras de membros efetivos. E hoje, este gênero, é considerado Patrimônio Cultural *Imaterial* Brasileiro.

No canal online do Instituto do patrimônio histórico e artístico nacional publicaram:

Poetas, declamadores, editores, ilustradores (desenhistas, artistas plásticos, xilogravadores) e folheteiros (como são conhecidos os vendedores de livros) já podem comemorar, pois agora a Literatura de Cordel é Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. (IPHAN, 2018, notícia)

As xilogravuras nos livretos também chamam atenção na hora de vender. Xilo que vem do grego que significa madeira, são imagens talhadas na madeira para representar as histórias de tragédias, romances, políticas e tantos outros gêneros. J. Borges e Gilvan Samico são artistas muito conhecidos e elogiados por seu belo trabalho. A xilogravura passou por altos e baixos a ponto de ela ser até mesmo rejeitada pelo povo nordestino (QUEIROZ, 1983). Segundo o dicionário Larousse (2001), xilogravura é: “a arte de gravar em madeira. Técnica de impressão em que o desenho é entalhado com goiva, formão, faca ou buril em uma chapa de madeira. (LAROUSSE, 2001, p. 1042).

Duarte (2014) entrevistou J. Borges que relatou para o g1, em que ele diz ser analfabeto, pois só estudou 10 meses na escola e que deu um salto muito grande na vida fazendo xilogravura. Ao estudar sobre o fenômeno do Cordel, fomos conhecer a experiência de um dos muitos poetas anônimos cordelistas, como tantos nordestinos que saíram do sertão para tentar a vida na cidade grande, esse por específico, foi tentar a vida na cidade de Manaus.

O poeta chegou na capital do Amazonas ainda quando não tinha tantas ruas asfaltadas, muito novo, escutava seu pai declamando cordéis na rua enquanto o levava para a escola, assim foi aprendendo como fazer suas próprias rimas, criando com liberdade e desenvolvendo seu modo de expressão artística. Segundo Diniz (2020), “É a simplicidade do indivíduo do sertão que traz essa beleza, transformando tudo em poesia”.

As crianças aceitam bem a leitura de cordel, riem, choram e no final sempre tem algo para perguntar, a leitura abre o diálogo e o questionamento e transforma a sala de aula em um grande palco de risos, palmas, perguntas, rimas e brincadeiras. Nesse contexto, os alunos conseguem aprender a questionar e a respeitar esta forma de poesia.

Além de traduzir o imaginário popular em histórias de amor, aventura, esperteza, humor, justiça, fé, alguns folhetos apresentam um valor documental, nos textos que se ocupam de noticiar e discutir acontecimentos do dia a dia, crimes, fatos políticos, desigualdades sociais. (SANTOS, 2014,p.2).

Fomentar na escola a leitura e a produção do Cordel é um modo sensível de contribuir para a formação dos alunos favorecendo a imaginação sobre o mundo e permitindo a livre expressão e o pensamento crítico sobre os problemas da realidade.

## 2 LEITURA DE CORDEL NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO.

A inclusão do Cordel no Ensino Fundamental pode contribuir para aumentar o interesse dos alunos pela leitura, podendo favorecer tanto o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e a competência linguística, mas também ajudar os estudantes a conhecerem mais aspectos da cultura e da sociedade. Segundo Lima (2020, p.13) a literatura nos transporta para vários lugares, “para o mundo imaginário, mergulha em um universo no qual lhe é permitido fantasiar,

criar novas histórias, aprender e vivenciar diferentes situações, experimentando novas emoções.”

Quando é desenvolvida a literatura de cordel na sala de aula os alunos costumam gostar e demonstrar interesse em conhecer esta arte. Os estudantes o reconhecem, pelas rimas e palavras diferentes usadas, mas não sabem sua história. Para entendermos melhor essa problemática, procuramos conversar com Edgar Diniz, cordelista, escritor, repentista, poeta e professor, reconhecido por seu trabalho, em sala de aula. Segundo ele, no interior do nordeste, as crianças sabem e reconhecem mais o cordel do que as crianças da cidade grande. (DINIZ, 2020)

Nesse momento observamos a necessidade de ampliar o conhecimento sobre a literatura de cordel, este gênero literário merece ser mais difundido a fim de consolidá-lo como apoio pedagógico, pois uma grande parcela dos professores brasileiros conhecem pouco essa forma de expressão.

Além de Edgar Diniz, entrevistamos trinta professores de algumas cidades do Brasil por meio do google formulário contendo treze questões. O formulário foi enviado para os educadores pelos aplicativos Whatsapp e Instagram, sendo doze de Bacabal, Maranhão, dez de Manaus, Amazonas, quatro de Fortaleza, Ceará e quatro de São Paulo, capital.

Na entrevista feita, 60% dos entrevistados já leram cordel, porém 40% nunca tiveram contato com esta literatura. Os educadores que nunca utilizaram a literatura de cordel em sala de aula formam 81,3% e a explicação de nunca terem usado é que falta aprofundamento no tema ou por falta conteúdo na internet.

Perguntamos aos professores, como seria a aceitação das crianças sobre o cordel, 93,8% acreditam que seria bem aceito em sala de aula. Ensinará muito a todos, mostraria uma nova cultura e com a aprendizagem haveria a superação de preconceitos sobre o assunto.

Para conseguirmos chamar a atenção das crianças precisamos de uma boa apresentação do conteúdo, logo o professor precisará aprofundar-se nos estudos sobre o Cordel. No, dia a dia, da sala de aula, pode ensinar muitas coisas com bom humor, a partir dos livretos de cordel. Quando declamado suas histórias é logo escutado as risadas e emoções das crianças, jovens e adultos.

O cordel pode ser uma saída para as aulas enfadonhas, promove um espírito acolhedor na sala de aula e mais interação dos alunos. Essa abordagem ajuda a desenvolver a criatividade, pois logo depois de uma boa leitura, os estudantes demonstram interesse em produzir suas próprias rimas. Quando o aluno con-

segue entender o conteúdo costuma associar a sua realidade e se inspira para escrever suas próprias histórias com a literatura de cordel.

A partir dos cordéis de Leandro Gomes de Barros, um poeta que viveu, unicamente, de suas histórias rimadas, verificamos que é possível relacionar os cordéis em todas as matérias, como a Geografia, por exemplo. Apresentamos um poema deste autor intitulado, “Seca do Ceará”:

Seca as terras as folhas caem,  
Morre o gado sai o povo,  
O vento varre a campina,  
Rebenta a seca de novo;  
Cinco, seis mil emigrantes  
Flagelados retirantes  
Vagam mendigando o pão,  
Acabam-se os animais  
Ficando limpo os currais  
Onde houve a criação.  
(BARROS, 1915, p.1)

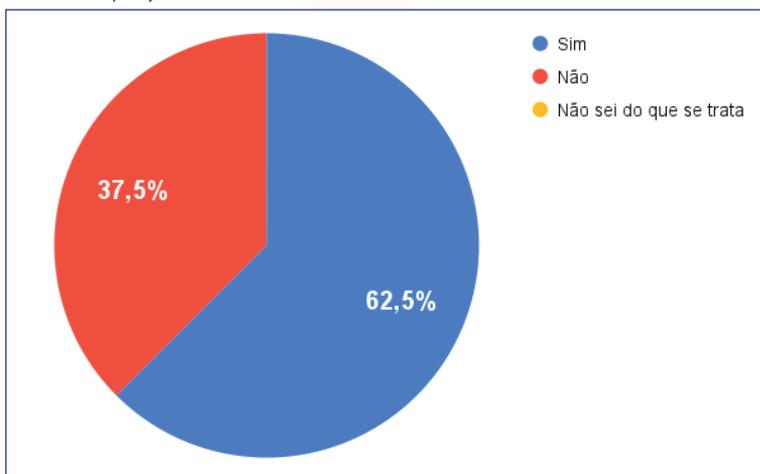
Com esses versos pode-se questionar os alunos sobre “o que se trata?”, “Vocês conhecem os Estados que sofrem com as secas?” Assim, faz-se a turma participar, pensar no assunto, confraternizar trocando opiniões e trazendo debates para a sala de aula.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa serão apresentados por meio de gráficos circulares para a melhor visualização do estudo. Analisando as respostas de múltipla escolha, a primeira pergunta foi: “Professor (a), você já leu cordel?” Segundo as respostas 62,5% já leu e 37,5% ainda não havia lido cordel

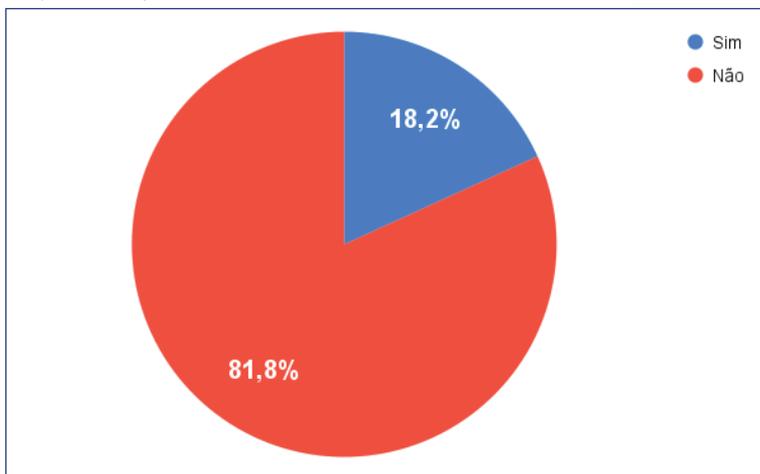
Por seguinte foi verificada a porcentagem da pergunta: “Caso a resposta anterior seja “sim”, você já utilizou ou então utilizou literatura de cordel na sala de aula?” Chegando ao resultado de 81,3% dos professores não utilizam o cordel no ambiente escolar e 18,8% já utilizaram essa literatura com seus alunos.

**Gráfico 1** - Professores que já leram cordel.



**Fonte:** Autoral, 2024.

**Gráfico 2** – Se o professor já utilizou ou então utilizá literatura de cordel na sala de aula.

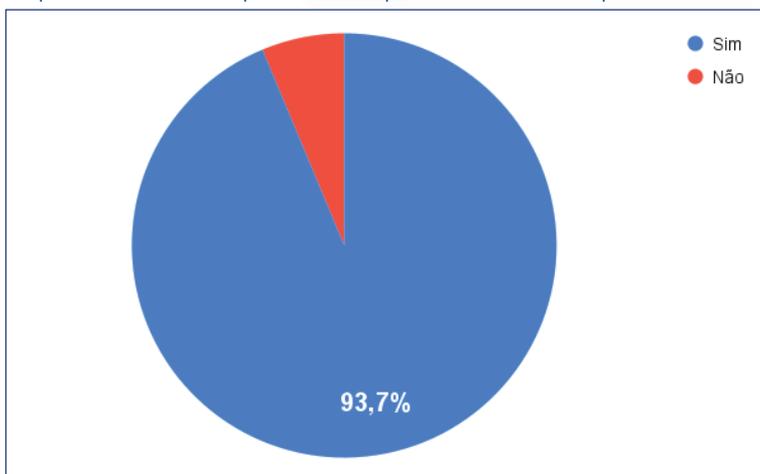


**Fonte:** Autoral, 2024.

Por meio da pergunta: “Professor(a), você acredita que os alunos podem se interessar pela literatura de cordel?” O diagnóstico foi que 93,8% acreditam que os alunos podem vir a se interessar pela literatura e 6,3% acreditam que os estudantes podem não gostar de cordel.

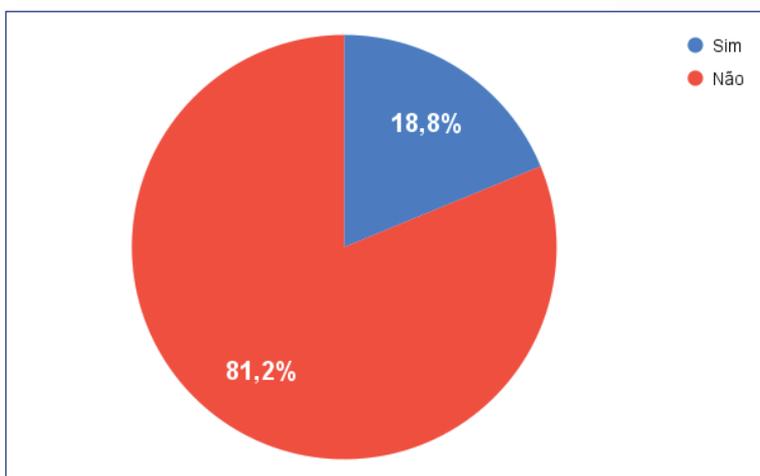
Outra pergunta que constava na pesquisa de diagnóstico era: “Na sua escola tem livros de literatura de cordel para os alunos acessarem?” Por meio dela chegamos ao resultado que 81,3% das escolas não possuem livretos de cordel e 18,8% possuem livretos dessa literatura.

**Gráfico 3** – Se o professor acredita que os alunos podem se interessar pela literatura de cordel.



**Fonte:** Autoral, 2024.

**GRÁFICO 4** – Se nas escolas dos professores pesquisados tinha livros de literatura de cordel para os alunos acessarem.



**Fonte:** Autoral, 2024.

Nas questões discursivas, uma fala chamou atenção na pergunta: “Você já utilizou ou então utilizou literatura de cordel na sala de aula? Justifique sua resposta.” o entrevistado marcou “não” e justificou: “ - Por não ser algo tão conhecido, acabamos não trabalhando.” referindo-se a literatura de cordel.

É importante que as escolas também adquiram exemplares de livros com gêneros diversos. Na pesquisa, os professores falaram que nas suas instituições de ensino não havia bibliotecas, nem um livro de literatura de cordel.

A principal causa que os professores acreditam que os alunos podem se interessar pela literatura de cordel seria por razões de curiosidade, pois normalmente as crianças dos anos iniciais desconhecem esse tipo de leitura. Segundo os pesquisados as principais dúvidas das crianças quando escutam uma literatura de cordel é se a palavra está certa, pois como visto anteriormente nesta pesquisa os cordelistas utilizam muitas palavras da linguagem popular nordestina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem com a literatura de cordel pode trazer uma experiência cultural e literária muito vasta de qualquer estudante, inspirar professores e alunos e trazer mais cultura de diversidade para dentro das salas de aula. A literatura de cordel pode fazer parte da vida de todos, os livretos não estão tão longe da realidade dos brasileiros, nesse momento só falta sabermos utilizá-lo na educação.

As histórias dos cordéis podem proporcionar para nossas crianças mais alegria e compreensão, pois o cordel traz o conteúdo de forma menos formal e com palavras mais acessíveis ao entendimento. O foco deste trabalho foi fazer com que os professores introduzissem o cordel em classe. A literatura de cordel é considerada patrimônio imaterial dos brasileiros e porque não o usar na sala de aula? Uma leitura gostosa de ouvir, trazendo conforto e experiência de vida para os alunos.

Outro ponto é a ruptura de preconceitos da sociedade, se ensinarmos desde pequena a criança a respeitar este gênero literário, desde cedo poderão elas próprias aprenderem a produzir suas poesias. Podemos também utilizar o cordel como apoio para que os alunos criem gosto por ler e escrever, assim eles se sintam inspirados a continuar na escola estudando.

É importante lembrar que a literatura de cordel não é, mais ou menos importante, do que as outras literaturas, os livros, revistas, folhetos, jornais, tudo se complementa. As pessoas são um pouco de cada coisa que aprendem suas leituras, experiências de vida, a escola, tudo colabora para enriquecer o capital cultural que lhes ajudará a pensar o mundo.

Ressaltamos também que as xilogravuras chamam muita atenção dos estudantes, eles acham as imagens diferentes, os traços mais acessíveis a ser desenhados por eles mesmos. As paisagens também têm um zelo nos seus traços e os educandos ficam mais curiosos em ler as histórias. Assim acreditamos

que a literatura de cordel deve ser estimulada na sala de aula, fazendo rodas de conversa ou até mesmo pedindo para os alunos produzirem seus próprios cordéis.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Universidade do Estado do Amazonas - UEA pelo fomento de bolsas de pesquisa, pois foi por meio dessas bolsas de pesquisa que criamos nossos futuros cientistas e pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia. **Então se forma a história bonita** – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22701.pdf> Acesso em: 15 de março de 2021.

CARVALHO, Elias. **ABC do corpo humano**. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/brasilia/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=760&sid=5> Acesso em: 09 de dezembro de 2020.

DINIZ, Edgar. **Educando em cordel**, jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ZYDbHveLX4&t=4s> . Acesso em: 23 nov. 2020.

DUARTE, Neide. **Artista une xilogravura e literatura de cordel e ganha renome internacional**. Disponível em: Jornal Hoje - Artista une xilogravura e literatura de cordel e ganha renome internacional (globo.com) Acesso em: 08 de maio de 2021.

FERRARI, Marcio. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio> Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

GOMES, Claudiana do Nascimento. **Os folhetos de Cordel: sua história e seus leitores**. Disponível em: <http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/373/1/OS%20FOLHETOS%20DE%20CORDEL-SUA%20HIST%C3%93RIA%20E%20SEUS%20LEITORES.pdf> Acesso em: 16 de março de 2021.

LAROUSSE, Ática. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, JOSEANE ARRUDA DE. **A literatura de cordel no ensino fundamental:** uma proposta para a sala de aula. Disponível em: arquivo <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/22595/1/PDF-Joseane%20Arruda%20de%20Lima-pdf>. Acesso em: 29 de jan 2022.

LIMEIRA, Josué. **O Pequeno Príncipe em Cordel:** Carpe Diem, 2015.

NOGUEIRA, Ângela Maciel. **Origem e características da literatura de cordel.** Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/ea00709a.pdf> Acesso em: 15 de março de 2021.

SANTOS, MORGANA RIBEIRO DOS. **Perspectivas da literatura de cordel no ensino fundamental:** poesia popular nordestina nos livros didáticos (2014). Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0486-2.pdf> Acesso em: 29 de jan 2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.088

# PREVEC RUMO À CONSOLIDAÇÃO: UMA DÉCADA DELINEANDO UM TERRITÓRIO PARA A APRENDÊNCIA

Ana Paula Ramão da Silva  
Mara Fernanda Parisoto  
Luciana Paula Vieira de Castro

## 1 PERCURSO HISTÓRICO DO PREVEC

O Projeto de Extensão Pré-Vestibular Comunitário - Prevec - foi iniciado em 2016, na cidade de Palotina, com o objetivo de atender à demanda de estudantes concluintes do ensino médio, preferencialmente, da rede pública que aspiram ingressar na universidade. Simultaneamente, buscava proporcionar aos estudantes de licenciatura (e, em anos seguintes, da pós-graduação), da Universidade Federal do Paraná - Setor Palotina, oportunidades de preparação para a docência. Desde sua criação, o projeto conta com a colaboração de professores do Setor Palotina, a participação de acadêmicos monitores e a parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Palotina. Em 2016, foram oferecidas aulas de Biologia, Química, Física, Matemática e Redação.

Nos anos subsequentes, o projeto manteve as parcerias e colaborações estabelecidas, ampliando sua atuação com a participação de acadêmicos de graduação e pós-graduação em licenciatura de outras universidades, bem como com a inclusão de professores da rede pública. Essa expansão possibilitou a oferta de aulas em todas as disciplinas do currículo do ensino médio, bem como em duas línguas estrangeiras, distribuídas em quatro encontros semanais de quatro horas cada.

Durante a pandemia de coronavírus, o projeto adaptou-se ao formato de Educação a Distância (EaD), com o intuito de assegurar a continuidade dos estudos de forma digital. As aulas passaram a ser realizadas ao vivo de segunda a

sexta-feira por meio de plataformas como Google Meet, Skype, Zoom e Twitch. Com essa adaptação, o projeto conseguiu alcançar estudantes de todo o Brasil, uma vez que as atividades *on-line* não estão restritas à região de atuação da universidade. Os *links* para as aulas eram disponibilizados diariamente, com a maioria das atividades ocorrendo no período noturno, para acomodar estudantes que trabalham em outros horários e evitar sobreposição com as atividades do ensino remoto das escolas e colégios, especialmente no estado do Paraná.

Em 2017 e 2018, o cursinho contou com aproximadamente 60 alunos. Em 2019, esse número aumentou para 100. Com o início da pandemia em 2020 e a transição para o formato remoto, o número de alunos atingiu aproximadamente 300, subindo para cerca de 400 em 2021. Em 2022, com o término da pandemia, mantivemos a turma remota e a turma presencial. A partir desse ano, tivemos aproximadamente 100 alunos no remoto e 60 no presencial, até o presente ano. As estimativas de 2017, 2018 e 2019 foram baseadas no número de matriculados no formato presencial, enquanto em 2020 e 2021 foram baseadas no número de visualizações das aulas *on-line* e em 2022, 2023 e 2024, nas pessoas matriculadas na turma presencial e remota. Ao longo desse período, o projeto beneficiou aproximadamente três mil pessoas, abrangendo diferentes faixas etárias e classes sociais. Adicionalmente, contou com cerca de 240 colaboradores.

O Prevec apresenta duas linhas de atuação: I – oferta de aulas preparatórias para o vestibular das universidades públicas e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); II - espaço-tempo para a preparação para o trabalho docente, para atividades extensionistas e para a iniciação científica em pesquisa em educação, permitindo aos graduandos e pós-graduandos possibilidades de intervenção pedagógica inovadoras.

Esperamos no futuro atender ainda mais alunos, conseguir auxílios financeiros, alimentação e transporte para os professores e alunos de baixa renda e ter mais parcerias, para que o projeto seja cada vez mais inclusivo e eficiente.

## 2 O ALINHAVADO COM A TEORIA DA COMPLEXIDADE – PARA ALÉM DO CONTEUDISMO

A proposta se insere numa perspectiva mais ampla e humana de educação, considerando demandas que perpassam o campo cognitivo, permitindo o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas potencialidades. Assim, a perspectiva teórica que norteia as ações do Prevec em suas modalidades de atendimento

serve-se de autores como Edgar Morin, Nicoletti, Deleuze e Guattari e outros, que reconhecem a complexidade do ser humano.

Em Morin encontramos conceitos que traduzem a concepção adotada no âmbito no Prevec. Pomo-nos a refletir sobre alguns destes neste momento e em momentos posteriores, outros.

Para o autor a complexidade não ocasiona a eliminação da simplificação, mas agrega as formas simplificadoras de pensar, sem conceder espaço às implicações redutoras e mutiladoras. Neste contexto, as articulações entre os diferentes campos disciplinares acabam sendo desfeitas pelo pensamento disjuntivo<sup>1</sup>.

Em relação aos saberes necessários à educação do futuro, Morin (2000) aponta para aspectos que são ao mesmo tempo caminho e o fio condutor para a educação: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano. Refletindo sobre cada um destes elementos, temos que:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

O autor defende a ideia de que se faça uma abordagem referente às características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos, dos meios e tipos de disposições que encaminham ao erro ou ilusão, munindo cada uma das mentes no combate de fuga da obscuridade.

2. Os princípios do conhecimento pertinente

É preciso que se desenvolva a aptidão natural de contextualizar a informação em um âmbito e no todo, ensinando a desenvolver estratégias que possibilitem o estabelecimento de relações entre as partes e o todo num mundo que é complexo.

3. Ensinar a condição humana

---

1 Esta é uma das proposições limitantes das quais apercebemo-nos no momento, entretanto, temos limitações para enfrentá-las no imediato, dadas as condições materiais do projeto. Temos como objetivo avançar no alinhamento metodológico que vise à superação desta forma de problematizar a realidade.

É necessário que sejam explorados junto aos aprendentes aspectos relacionados à natureza da identidade humana, em seus aspectos biológicos, físicos, psíquicos, cultural, social e históricos.

4. Ensinar a identidade terrena

É imperioso que se ensine indicando o complexo de crise planetária, visando à compreensão de que todos os humanos estão diante dos mesmos desafios planetários;

5. Enfrentar as incertezas

O conhecimento a respeito dos processos internos e inerentes ao desenvolvimento científico são importantes para o desenvolvimento do conhecimento científico.

6. Ensinar a compreensão

O quesito do ensino da compreensão é imprescindível para que haja a melhoria da qualidade das relações humanas, analisando-se os fundamentos das incompreensões, avançando no sentido de uma educação que promova a paz.

7. A ética do gênero humano

A percepção e o despertar da consciência em termos das dimensões individual, social e específica é outro saber necessário à educação do futuro por pautar as ações humanas guiadas por essa concepção que permeia o desenvolvimento de atitudes relacionadas às melhorias nestes três âmbitos, favorecendo a vida individual, coletiva e humana.

Pelo exposto, é possível notar que o conjunto de saberes apontados pelo autor suplantam o conhecimento meramente cognitivo, mas avança no sentido de abarcar os conteúdos em termos atitudinais, procedimentais e conceituais, do mesmo modo que se busca e se concebe no âmbito do projeto, visando a atingir um conhecimento que forme os sujeitos não apenas na dimensão cognitiva, mas de maneira integral.

Assim, em consonância com Zabala (1998), entende-se por “Conteúdo” – tudo quanto é necessário aprender para alcançar determinados objetivos, que não apenas contemplam apenas capacidades cognitivas, como também incluem

as demais capacidades, pois admite-se que são “conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (Idem, p. 30).

Uma maneira de classificar os conteúdos de aprendizagem é a proposta por Zabala (1998), dividindo-os em nos grupos: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, sendo que nos primeiros estão contemplados os fatos, conceitos, sistemas conceituais e princípios. Nos conteúdos procedimentais estão inseridos o conjunto de saberes relacionados ao “saber fazer”; e já nos conteúdos atitudinais estão agrupados os conhecimentos relativos a valores, normas e atitudes.

Nessa perspectiva, a orientação metodológica que norteia as práticas desenvolvidas no âmbito do Prevec direciona para uma educação para além da aprovação do aluno nos concursos vestibulares e Enem, que permita, sobretudo, a formação deste em suas diversas dimensões.

### 3 PROVOCAÇÕES METODOLÓGICAS - O RIZOMA COMO FUNDAMENTO

O domínio da capacidade da reconhecimento (herança do racionalismo) contribuiu para a produção de uma realidade em que a vida está submetida a uma escala. No alto situamos a espécie humana e o desdobramento disso é a submissão das demais espécies aos nossos desígnios. Nessa organização, firmada por relações de força e de poder, e não de cooperação, todos os que não conseguem ou podem dominar estão à mercê dos interesses de um dado grupo minoritário, mas detentor de mecanismos de controle, sendo que a educação, muitas vezes, legitima e fortalece esses mecanismos.

Se estivéssemos em aliança aos princípios da racionalidade, que opera buscando a similaridade e a origem, buscaríamos a gênese desta forma de produção e compreensão da realidade, e não seria difícil localizar na tradição filosófica discursos que legitimam este pensamento. Estamos nos referindo a Descartes e a Kant, pensadores-modelo de uma genealogia que nos colocaria frente a Platão, ensimesmado em seu mundo das ideias, a defender uma correspondência entre a capacidade inata de raciocínio e entidades abstratas alinhadas ao metafísico.

Mas fazemos coro aos contemporâneos que trilham um caminho que reivindica outras capacidades humanas para além do racional e do cognitivo.

Enveredamos por pensadores que polemizam com elementos mais primitivos, elegendo a imaginação, a criatividade e o irracional como elementos produtores de realidade.

Não citaremos diretamente Espinoza. A ele nos limitaremos a questão dos Afetos, daquilo que é Potência para o homem e, fazendo um grande intervalo, reportarmo-nos a obra, rizoma por excelência, dos intelectuais franceses Deleuze e Guattari. Autores que, em um trabalho a quatro mãos e diversas vozes, veem a potencialidade do rizoma. O encontro entre o diferente, o avanço do horizontal, a bárbara e desorganizada ramificação que não segue um padrão, centro ou hierarquia. Encontros impensáveis que podem promover rupturas e recomeços.

E por que discorrer sobre rupturas e recomeços em um texto direcionado para interessados em educação? Porque vemos que a tradição filosófica e acadêmica que nos trouxe até a sociedade do conhecimento/informação sustenta territorialidades estriadas, altamente segregadas e segregadoras, em que a vida está alienada pelo capital. Assim, acreditamos ser necessário investir em outros territórios, fomentar linhas de fuga, tais como pensadas por Deleuze e Guattari (2020), ou seja, formas de escapar ao que se está estabilizado, normalizado, institucionalizado. É uma tentativa de elevar o respeito a toda forma de vida como objetivo e finalidade. Tal convicção faz pressupor respeito às diferenças, pois somos seres únicos, singulares, cuja semelhança reside na multiplicidade.

A riqueza da multiplicidade pode ser recuperada pela apropriação do rizoma. Este é um conceito desterritorializado da botânica por Deleuze e Guattari (2020), que o veem como um todo retirado de uma multiplicidade cujas dimensões existentes são consideradas sob uma mesma apreciação (Deleuze; Guattari, 2020). O rizoma trata daquilo “que se expande por meio de ligações horizontais e inviabiliza a identificação de uma gênese, de um centro e de um remate” (Ramão da Silva, 2023, p.23).

Deleuze e Guattari apresentam o conceito de rizoma principalmente na obra *Mil Platôs*, publicada em 1980. Trata-se do segundo volume da obra *Capitalismo e Esquizofrenia*, cujo primeiro volume, *Anti-Édipo* foi publicado em 1972. *Mil Platôs* é uma obra ímpar, que apresenta uma estrutura não-linear com discussões fundamentais para o pensamento contemporâneo. O rizoma é apresentado como um elemento avesso à estabilidade e padronização:

As seis características aproximativas de um rizoma (conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania) o colocam em oposição à estaticidade,

centralidade e hierarquia dos sistemas e das estruturas em que há início, meio e fim, gradação, etapas rígidas a serem cumpridas, modelos a serem seguidos. Constituído por linhas, um rizoma pode ser rompido em qualquer parte, sem que isso comprometa o seu funcionamento, já que ele não pode ser conformado em uma estrutura ou reproduzido em um modelo (Ramão da Silva, 2023, p. 117).

A escolha do rizoma como uma estampa metodológica se justifica pelo esforço de superar a formação escolar disciplinar e se aproximar dos pressupostos do pensamento complexo de Morin. Consideramos que problematizar a realidade a partir da arquitetura da totalidade investe em outras formas de relações, comprometidas com a manutenção da vida, pois estamos em um grande rizoma, uma rede de relações em que há interdependência, não independência entre as partes. O extermínio de uma forma de vida traz desdobramentos para todos os demais componentes do rizoma.

O rizoma permite a criatividade e o inesperado. Alinha a busca pelo conhecimento àquilo que significa (Deleuze, 2003). Está emoldurado pelas “máquinas desejanças”, elemento que funciona como potência para o sujeito e o coloca em movimento, em conexões avessas ao controle e à predeterminação, sendo visto como energia positiva em contínua produção (Deleuze; Guattari, 2017). Sendo subjetivo, escapa à lógica da pretensa objetividade do pensamento binário e cartesiano, assumindo colorações subversivas.

A criatividade é uma propriedade da vida e do humano que foi renegada com o funcionamento do modelo cognitivo de compreensão e produção da realidade. Ao buscarmos aquilo que se mantém, que se repete, afastamos o que foge, escapa, o novo, por ele não caber nos modelos prévios a qual recorreremos para estabelecer sentidos. Contudo, a criatividade é um caminho para se chegar a novos territórios, para se inaugurar alianças imprevistas, para promover subjetividades outras. É a possibilidade de invenção, em que os sentidos e significados são colocados em movimento, negando a tradição filosófica ocidental (Deleuze, 2014).

A maneira como a educação formal está organizada, em sua grande maioria, de forma disciplinar e seriada, a criatividade ocupa um espaço muito pequeno. O que nos leva a recorrer a reflexões acerca da educação menor, realizada nas linhas de fuga do sistema, comprometida com o rizoma e com o trabalho do professor militante, aquele que cava uma toca (Deleuze; Guattari,

2003) para “produzir a possibilidade do novo” (Gallo, 2002, p. 171, grifos do autor).

Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente (Gallo, 2002, p. 171).

As proposições teóricas-metodológicas desenhadas até o momento no contexto do Prevec nos coloca em alinhamento à busca da superação do desencantamento do mundo e da educação. É preciso acreditar que o novo é possível e que cada um de nós pode “cavar sua toca” e colaborar para a produção de outra realidade com relações sociais menos predatórias e comprometidas com a vida.

A preocupação com o novo e com processos educativos alinhados à contemporaneidade, leva-nos a recomendar a utilização de tecnologias educacionais, bem como o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação. Somos sensíveis às demandas da geração da “Polegarzinha”, que, afetada pela revolução digital, passou a pensar e a interagir com o mundo de uma forma inédita (Serres, 2013). Contudo, nesta publicação, não avançaremos neste recorte, o qual demanda tantas outras páginas de discussão, o que, certamente, será feito em outra oportunidade.

Na próxima seção, apresentamos algumas possibilidades de aberturas metodológicas.

#### **4 ENTRADAS PARA O TRABALHO DOCENTE (SUGESTÕES PARA AULA EXPOSITIVA E MOMENTOS ANTERIORES E POSTERIORES A ELA)**

- a. O conteúdo apresentado em sua dimensão histórica e diacrônica, com criticidade sobre o recorte sincrônico (como surge, quais seus precedentes, em resposta a que necessidades, atende a que interesses,

silencia quais vozes, o que foi mantido, o que foi censurado, por quais meios se estabilizou e se registrou, e outras perguntas que se mostrarem pertinentes);

- b. A ampliação do repertório a partir do conteúdo (o estudante deve buscar informações sobre o conteúdo e as socializar oralmente antes da aula expositiva do professor; isso pode ser feito para toda a sala, com a escolha de alguns estudantes, ou em pequenos grupos, sendo que em cada grupo deve haver um relator para socializar para a sala);
- c. A relação pessoal com o conteúdo (o estudante deve refletir, em momentos posteriores à aula, se o conteúdo traz algum tipo de memória, se contribui para sua área de interesse, se causa algum incômodo ou empolgação, se possibilita uma alteração imediata em sua vida cotidiana, se tem aplicação prática, se exige maior esforço cognitivo, se é possível associá-lo a um aroma, forma, cor, textura, imagem, se é possível criar uma narrativa com ele, se é válido socializá-lo com pessoas da convivência pessoal);
- d. A estratégia de explicação sobre o conteúdo (cada estudante deve explicar sua compreensão sobre o conteúdo para pelo menos a cinco colegas);
- e. O rizoma do conteúdo com as formas de vida (discussão coletiva sobre como o conteúdo impacta sobre a vida humana e sobre as demais formas de vida: se é uma relação de respeito, de promoção, de emancipação ou se é predatória);
- f. O estabelecimento de rizomas do conteúdo (os estudantes devem trabalhar em grupos de até 4 componentes e estabelecer conexões entre o conteúdo e dados da realidade que sejam de natureza diversa a do conteúdo, devem escolher um relator para socializar para a sala).

Recomendamos que esses encaminhamentos sejam adotados sempre que possível. Considerando a gestão do tempo, solicitamos que ao menos um conteúdo seja desta forma apresentado aos estudantes.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. Tradução de Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **A Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: Por uma Literatura Menor. Tradução de Modesto Carone. 4. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Ana Lúcia de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik, Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2020. 5 v. (Coleção Trans).

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2. p. 169-178, jul./dez. 2002.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina; 2006.

RAMÃO DA SILVA, A. P. **Cartografia da Constituição e do Funcionamento Discursivo da Ciberautoridade em Grupo de Facebook**. Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023

SERRES, M. **Polegarzinha**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.089

# FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA: UM OLHAR PARA OS DIRECIONAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE

Larissa Camila Martins de Oliveira<sup>1</sup>  
Francisco Jardilson Barroso Ferreira<sup>2</sup>

## RESUMO

O currículo de um programa ou curso de graduação, enquanto documento orientador, é estudado por pesquisadores para extrair conhecimentos acerca da estruturação da matriz de estudos do que será ensinado, da concepção teórica adotada, dos contextos e dos direcionamentos para o tipo de educação e de sociedade que se quer formar. Porém, ele por si só não é a supremacia do trabalho docente, uma vez que a dinâmica de uma formação envolve dimensões das relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula, que são específicas, complexas, contextualizadas e imprevisíveis. Portanto, para além da conceituação do termo currículo como organizador dos conhecimentos de ensino, há uma complexidade referente ao poder regulador que ele representa enquanto espaço de disputas políticas no campo educacional. No entanto, de acordo com os objetivos desse estudo, analisamos a organização curricular do curso de Licenciatura em Física do IFCE – Campus Acaraú/CE, com um olhar para os possíveis direcionamentos que ele traz sobre a prática docente, buscando perceber quais os caminhos formativos possíveis, as articulações e as relações existentes entre os saberes que constituem a docência. Serão direcionamentos teóricos mais reprodutivistas ou mais crítico e reflexivos sobre o ensino? Essa pergunta geradora resultou numa pesquisa bibliográfica e documental,

1 Mestra em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB - CE, larissa.camila@ifce.edu.br;

2 Doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa EDDocência. Mestre em Ensino e Formação Docente do Instituto Federal do Ceará – CE, jardilsonb@gmail.com

de cunho qualitativo, sobre o currículo do curso de licenciatura em Física do IFCE, as articulações e as relações existentes entre os saberes que constituem a docência. Conclui-se que os dilemas formativos dos cursos de licenciatura que desassociam os conhecimentos específicos dos conhecimentos didático-pedagógico; a falta de equilíbrio das cargas horárias distribuídas entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, assim como a dicotomia teoria e prática, entre outras, são reflexos de que as lacunas formativas permanecem no curso de licenciatura em Física e reverberam na prática docente em sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Currículo, Licenciatura em Física, Prática Docente.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo é parte da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado, evidenciando os estudos da formação docente e a organização curricular do curso de Licenciatura em Física. Como professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), no *campus* Acaraú, situado na região do litoral oeste do Estado do Ceará, buscou-se investigar a organização curricular do curso de Licenciatura em Física, com um olhar para os possíveis direcionamentos que ele traz sobre a prática docente, buscando perceber quais os caminhos formativos possíveis, as articulações e as relações existentes entre os saberes que constituem a docência.

Os estudos sobre a formação de professores e o currículo dos cursos de licenciatura tem sido intensificado nas últimas décadas, sendo situados pelo contexto político, social, cultural e educacional.

No Brasil, segundo o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal, nº 9394/96,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A lei preconiza que a formação inicial de professores para atuar na educação básica deve ocorrer em cursos de licenciatura plena. Nesse sentido, o IFCE *campus* Acaraú oferta dois cursos de licenciatura, o de Ciências Biológicas e o de Física, além de cursos técnicos subsequentes e o Ensino Médio Técnico integrado.

Vale ressaltar que, historicamente, os Institutos Federais (IFs) são reconhecidos socialmente pela forte atuação na Educação Profissional e Tecnológica, desde sua origem em 1909 como Escola Técnica, posteriormente como Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. No entanto, somente a partir de 2008, com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, passou a fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica denominados Institutos Federais de Educação (IFs).

Sendo assim, a expansão das ofertas de cursos de graduação (Bacharelado e Licenciatura), ocorreu há pouco mais de uma década. Portanto, tradicional-

mente a instituição não apresenta uma identidade sólida na área de formação de professores. Ademais, os IFs continuam ofertando cursos técnicos de nível médio e muitos *campi* reúnem em sua mesma estrutura física os estudantes dos dois níveis de educação: técnico e superior – o que torna um desafio para a gestão, os professores-formadores e os estudantes. Esses últimos, muitas vezes não conseguem compreender as principais diferenças entre a licenciatura e o bacharelado. Essa dificuldade é fortalecida por alguns professores-formadores das licenciaturas, que, por serem bacharéis na sua formação inicial, tentam descaracterizar ou mesmo desvalorizar a formação didático-pedagógica dos estudantes de licenciatura. Nessa perspectiva, compreender a consolidação dos cursos de licenciatura no IFCE, passa pela análise da sua organização curricular e a prática educativa, uma vez que as formas de compreensão de ensino e seus objetivos são expressos no currículo.

De acordo com Sacristán (2017, p. 16) “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”. O autor quis dizer que, cada nível ou etapa educativa apresenta características e finalidades distintas que devem ser consideradas tanto na elaboração dos currículos quanto nas suas análises.

O conceito de currículo pode variar de acordo com o contexto histórico e a compreensão social do seu significado a determinada área profissional, escolar ou acadêmica. Por exemplo, a ideia de currículo, desde a Roma Antiga, podia/pode expressar a “carreira” ou conjunto de experiências de um cidadão podendo assumir dois sentidos:

[...] por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Esse sentido de currículo ainda é utilizado para quem está a procura de um trabalho, por ser um documento que explicita o conjunto de experiências acadêmicas e profissionais do candidato à vaga. No entanto, utilizaremos nesse estudo o termo currículo como expressão que representa a seleção e a organização de fragmentos de conteúdos que são articulados a partir da prática

didática, considerando que essa seleção dos conhecimentos é realizada com base em uma teoria sobre o currículo, que parte da visão de mundo e de sociedade que se quer e do “tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade” (SILVA, 2016, p. 15).

Partindo dessa concepção, aproximamo-nos dos saberes integrados ao currículo como expressão dos conhecimentos necessários à atividade docente que estão dispostos na organização curricular do curso de licenciatura em Física.

## METODOLOGIA

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com dados não quantificáveis e que se ocupam dos significados, dos sentidos, dos motivos, dos valores, das crenças e das atitudes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, temos a pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2002, p. 44) a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, como livros, artigos, periódicos, internet, etc. O objetivo da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato mais próximo com o objeto de conhecimento investigado, aprofundar os estudos e construir o aporte teórico da pesquisa a partir do que já foi produzido a respeito do tema. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica percorreu todo o trabalho de investigação como uma forma de manter a coerência epistemológica da pesquisa (referencial teórico-metodologia-análise de dados).

Para analisar o currículo do curso de licenciatura em Física do IFCE, as articulações e as relações existentes entre os saberes que constituem a docência; realizamos uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Física da instituição e as Diretrizes Curriculares instituídas pela Resolução nº 02/2019, inspirada na pesquisa documental, que segundo Gil (2002) é semelhante a pesquisa bibliográfica diferenciando apenas na natureza das fontes investigadas; enquanto esta se utiliza das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, aquela vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Sendo assim, analisamos os aspectos relacionados à organização curricular, às disposições de carga horária das componentes curriculares, as articulações entre os saberes e aos direcionamentos para a formação docente dos licenciandos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo da reflexão sobre os direcionamentos da formação dos licenciando em Física do IFCE – Campus Acaraú a partir dos caminhos apontados na organização curricular do curso como indicativos teóricos mais reprodutivistas ou mais crítico e reflexivos sobre o ensino, analisamos a organização curricular do curso, com um olhar para os possíveis direcionamentos que ele traz sobre a prática docente, buscando perceber quais os caminhos formativos possíveis, as articulações e as relações existentes entre os saberes que constituem a docência.

Considera-se que o currículo de um programa ou curso, enquanto documento orientador, não revela plenamente a dinâmica de uma formação em todas as dimensões das relações estabelecidas no cotidiano da sala de aula, ele não é a supremacia do trabalho docente, mas explicita em sua concepção teórica os direcionamentos para o tipo de educação e de sociedade que se quer formar. Por isso que, para além da conceituação do termo currículo como organizador dos conhecimentos de ensino, há uma complexidade referente ao poder regulador que ele representa enquanto espaço de disputas políticas no campo educacional.

Nos cursos de licenciatura do IFCE, o currículo é organizado em um documento denominado de Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que reúne todas as informações sobre a justificativa de criação do curso, as fundamentações legais, os objetivos, as formas de ingresso, a área de atuação, o perfil esperado do futuro profissional, as concepções metodologias de ensino-aprendizado, a avaliação da aprendizagem, a organização e estrutura curricular do curso a partir das normas do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), regulamentada pela Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

De tempos em tempos esse documento é revisado e reformulado a partir das necessidades e até mesmo das mudanças na legislação educacional. Para tanto, existe o Núcleo Docente Estruturante (NDE) específico de cada curso de licenciatura, formado por docentes e outros profissionais da instituição que discutem, revisam e atualizam o PPC. Recentemente, o PPC de Licenciatura em Física do campus Acaraú foi reformulado, com a seguinte justificativa

Com o surgimento de cursos de Licenciatura em Física em outros campi, a Pró-reitoria de Ensino do IFCE considerou necessária a reordenação das matrizes dos cursos, uma vez que o IFCE atua

em rede e que as variações, a depender do grau de disparidade, podem não acarretar uniformidade curricular, além de ocasionar uma carga horária superior à mínima prevista na legislação vigente. Dessa forma, a fim de atender a legislação, proporcionar melhores condições de acesso ao curso (ex. transferência de curso) e considerando ainda os custeios para a matriz orçamentária, deu-se início ao processo de alinhamento de matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Física dos campi que ofertam o mesmo (PPC, 2023, p. 2)

Até 2022 não existia um alinhamento da matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Física entre os *campi* do IFCE. No entanto, esse processo de alinhamento já estava em pauta na instituição, com as primeiras mobilizações iniciadas por volta dos anos de 2015 e 2016. Motivada por situações em que a transferência de um curso para outro em cidades distintas, não permitia aproveitamento de algumas disciplinas uma vez que as matrizes curriculares não eram equivalentes ou alinhadas. Assim, foram surgindo recomendações e orientações em normativas institucionais<sup>3</sup>sobre a necessidade do alinhamento curricular impulsionadas também pelas diretrizes sobre a curricularização da extensão<sup>4</sup> no âmbito dos cursos ofertados pelo IFCE.

A base legal para a organização curricular dos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, orienta a divisão da organização curricular em três grupos, contabilizando no mínimo uma carga horária total de 3.200h (três mil e duzentas horas). O primeiro grupo é destinado aos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos considerados fundamentais para

3 Resolução Nº 63, de 06 de outubro de 2022, normatiza e estabelece, os princípios, procedimentos pedagógicos e administrativos para os cursos técnicos de nível médio, de graduação e de pós-graduação, para a inclusão das atividades de extensão curricularizada. Nota Técnica Nº 2/2018/PROEN, que estabelece o alinhamento curricular dos cursos ofertados pelo Instituto Federal do Ceará. Nota Informativa Nº1/2022/PROEN/PROEXT, que define orientações acerca da implantação da curricularização da extensão no âmbito dos cursos de graduação do IFCE. Nota Informativa Nº2/2022/PROEN/PROEXT, que define instruções complementares para a implantação da curricularização da extensão no âmbito dos cursos de graduação do IFCE. Guia de Curricularização das atividades de extensão nos cursos técnicos, de graduação e pós-graduação do IFCE. 2ª edição.

4 A curricularização da extensão visa a inserção de ações de extensão no currículo dos cursos do IFCE, com o intuito de garantir a indissociabilidade do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Essa necessidade surgiu com base na estratégia 12.7, da Meta 12, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que orienta os cursos de graduação a assegurar o mínimo de 10% de seus créditos curriculares em programas e projetos de extensão universitária, regulamentada pela Resolução CNE/CES n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Sendo assim, foi instituída uma comissão que criou um Guia de Curricularização da Extensão para orientar a operacionalização dessa normativa.

compreender a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais (Brasil, 2019) em uma carga horária de 800 horas. O grupo dois deverá ter 1.600 horas “para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (BRASIL, 2019, p. 6). Ao grupo três, com 800 horas, é destinado às práticas pedagógicas, dividindo igualmente essa carga horária entre Estágio Supervisionado (400 horas) previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II (400 horas).

Para os cursos de formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a maior carga horária prioriza o ensino dos conteúdos específicos que os futuros professores irão lecionar.

§ 5º Incluem-se nas 1.600 horas de aprofundamento desses cursos os seguintes saberes específicos: conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades (BRASIL, 2019a, p. 6).

Percebe-se que, as diretrizes curriculares sugerem uma divisão de carga horária desproporcional entre as disciplinas pedagógicas e as específicas, destinando uma maior carga horária para conteúdos específicos. No entanto, a depender da organização e da distribuição das componentes curriculares ao longo da trajetória formativa, é possível trazer um certo equilíbrio entre os conhecimentos. Consideramos importante a articulação entre os conhecimentos didático-pedagógico com os específicos da área em que os licenciandos irão ensinar, por compreender a relação de interdependência entre eles na prática docente.

O PPC (2023) afirma que o curso de Licenciatura em Física possui estrutura curricular construída em conformidade com as normas do Conselho Nacional de Educação – CNE, de acordo com as Resoluções que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura na área de Física. Ofertado na modalidade presencial, tem duração mínima de oito (8) semestres, com carga horária total de 3.200 horas, distribuídas em componentes curriculares, definidos como disciplinas, estágio e atividades complementares, da seguinte forma:

- 1.980 horas de carga horária teórica obrigatória;

- 140 horas de prática como componente curricular;
- 60 horas de extensão;
- 260 horas de PCC/Extensão (totalizando 400 h de PCC e 320 h de Extensão)
- 120 horas de disciplinas optativas;
- 400 horas de estágio curricular obrigatório;
- 200 horas de atividades complementares.
- 40 horas de trabalho de conclusão de curso

Assim, as disciplinas são distribuídas em Núcleos: Comum, Pedagógico e Específico, com ofertas semestrais que permitem o estudante uma flexibilidade curricular. O núcleo comum diz respeito ao conjunto de disciplinas que contribuem para, o desenvolvimento de competências mais gerais para a formação docente, como o uso de linguagens técnicas e científicas, assim como outras necessárias a futura prática educativa. O núcleo pedagógico reúne as disciplinas direcionadas aos estudos da educação e sociedade, contribuindo para a formação didático-pedagógica dos licenciandos, e por sua vez, o núcleo específico que compõe as disciplinas da área do conhecimento específica da Física, integrando componentes e os demais campos das Ciências da Natureza.

Para definir a atuação profissional e o perfil de formação dos estudantes, o PPC também citou o Parecer CNE/CES 1.304/2001 que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Física de um modo geral, especificando os perfis de formação e atuação de um Físico em: Físico-pesquisador (Bacharelado em Física); Físico-Educador (Licenciatura em Física); Físico Interdisciplinar (Bacharelado ou Licenciatura ou Associada); e Físico-Tecnólogo (Bacharelado em Física Aplicada). Sendo assim, acredita-se que

[...] a formação do Físico nas Instituições de Ensino Superior deve levar em conta tanto as perspectivas tradicionais de atuação dessa profissão, como novas demandas que vêm emergindo nas últimas décadas. Em uma sociedade em rápida transformação, como a que vivemos atualmente, surgem continuamente novas funções sociais e novos campos de atuação, colocando em questão os paradigmas profissionais anteriores, com perfis já conhecidos e bem estabelecidos. Assim, o profissional de Física, na pessoa do físico-educador, tem como princípio orientador do desempenho de suas atividades a formação e a disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação

científica, como vídeos, softwares, ou outros meios de comunicação (PPC, 2023, p. 12).

Considerar outros campos de atuação do profissional formado em Licenciatura em Física é identificar que a formação precisa oferecer condições objetivas diante das demandas e do contexto socio-político-econômico, sem perder a intencionalidade primária. Nessa perspectiva, o documento reafirma a importância de um currículo atualizado, que proporcione o ensino e a produção de novos conhecimentos científicos na área da Física incluindo os meios de comunicação digitais. Partindo desse perfil de formação de um “Físico-educador” e

Levando-se em conta que os cursos de formação inicial ou os de formação em serviço nem sempre privilegiam procedimentos e conteúdos que são resultantes das indagações referentes aos saberes necessários à ação docente, consideramos que a classificação do repertório dos saberes envolvido no ensino, proposta por Gauthier (1998), é tomada, nesta proposta, como ponto de partida, são eles: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências, os saberes das experiências e os saberes da ação pedagógica (PPC, 2023, p. 12).

Dessa forma, a instituição reconhece a importância de trabalhar os diversos saberes necessários à atividade docente, classificados por Gauthier (2006), na formação inicial, por compreender que os futuros professores da educação básica enfrentarão contextos diversos e situações de aprendizagem complexas.

Para Tardif (2014) os saberes docentes são categorizados em: disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Os saberes disciplinares, são aqueles que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas” (Tardif, 2014, p.38). Ou seja, é o conhecimento da área específica em que um professor atua (português, matemática, química, física, etc.).

Quanto aos saberes curriculares, ainda de acordo com Tardif (2014), são aqueles que dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar organiza de forma sistemática, expressos concretamente em programas escolares diversos, que os professores devem aprender e aplicar. Aqui, devemos ficar atentos para duas vertentes, de um lado o professor que aprende sobre o currículo e o executa, interferindo na sua concepção, refletindo

sobre suas bases teóricas e, por outro lado, o professor que apenas executa tecnicamente esse currículo. Essa também é uma questão pertinente à formação docente uma vez que no campo da educação, muitas vezes, existe uma divisão entre os profissionais técnicos que elaboram as diretrizes, assim como os pesquisadores que produzem conhecimentos e os que simplesmente executam, havendo assim um certo distanciamento entre planejamento no âmbito institucional, pesquisa e ensino.

Por esse motivo, no final do século XX, alguns estudiosos, incomodados com a falta de envolvimento dos professores nas reformas curriculares, começaram a disseminar “a importância da participação efetiva destes e da incorporação de suas ideias, seus conhecimentos, suas representações, na elaboração das propostas a serem implantadas” (Pimenta, 2012, p. 24). Iniciou assim, o processo de reconhecimento do professor como um profissional intelectual, que produz saber, que age e reflete sobre sua ação - “professor reflexivo” (Schön, 1990; Alarcão, 1996) e “professor pesquisador” (Elliot, 1993; Stenhouse, 1984 e 1987). Essas visões se opõem à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação docente.

As ideias de “professor reflexivo” propostas por Schön (1983, 1991, 1993) tem sido referenciadas em muitas pesquisas educacionais na área de formação de professores principalmente nos países anglo-saxões, latino-americanos e europeus, desde os anos 1990 até os dias atuais (Pimenta; Ghedin, 2012; Tardif; Moscoso, 2018). Diante das numerosas derivações da palavra “reflexão”, como reflexividade, pensamento reflexivo, profissional reflexivo, reflexão prática, reflexão-na-ação, entre outras, Tardif; Moscoso (2018) propõem discutir de modo crítico a noção de reflexão e seu ressignificado na sociedade contemporânea (século XXI). Já Pimenta (2012) realizou um estudo por meio de revisão conceitual para compreender os desdobramentos conceituais das propostas norte-americanas de Donald Schön na formação de professores no Brasil.

Ademais, Libâneo (2012) aponta para a relação entre o conceito de reflexividade e os posicionamentos políticos, sugerindo dois tipos básicos e opostos de racionalidade: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. Embora os dois tipos sejam de cunho político opostos, “têm origens epistemológicas na mesma fonte teórica: a modernidade e, dentro dela, o iluminismo” (Libâneo, 2012, p. 73). Se a modernidade é marcada pela forte crença na supremacia da razão, a concepção de reflexão chega a ser considerada intrínseca ao ser humano, como um simples ato de pensar.

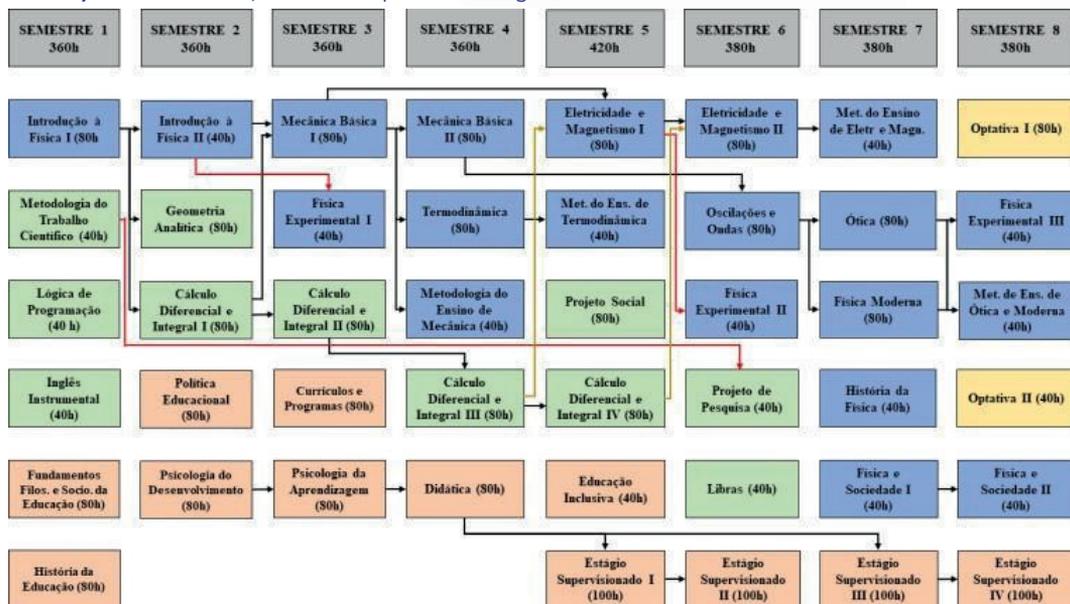
A reflexividade neoliberal compreende o método reflexivo no âmbito do positivismo e tecnicismo, portanto adota a racionalidade instrumental na formação de professores em que o desenvolvimento da capacidade reflexiva significa maior flexibilidade profissional dos professores, maior autonomia e maior capacidade de tomada de decisões diante da “intelectualização do processo produtivo” característicos da chamada sociedade pós-industrial ou pós-moderna (Libâneo, 2012).

No campo da reflexividade crítica, a reflexão é concebida por um viés de cunho sociocrítico e emancipatório, caracterizada por ações críticas sobre o funcionamento da sociedade capitalista, com apreensão teórico-prática do contexto socio-político-econômico. Com variações teóricas antagônicas em ambos tipos de reflexividade, Libâneo (2012, p. 71 e 72), afirma que “a abordagem reflexiva da formação de professores ou enfoque do professor reflexivo virou um movimento em torno do conceito de reflexão, levando o tema da formação de professores a uma visibilidade temática sem precedentes”, principalmente na década de 1990.

Essas diferentes concepções revelam-se também na formulação dos currículos dos cursos de formação docente, uma vez que estes não são neutros e portanto, refletem o conflito entre interesses em uma sociedade em que os valores dominantes regem os processos educativos (Sacristán, 2017).

Sob o âmbito dos saberes docentes, ao analisar a distribuição das disciplinas na organização curricular do curso, foi possível observar que o documento manifesta a importância dos saberes disciplinares, curriculares, das ciências, das experiências e da ação pedagógica ao demonstrar que existe, de certa forma, uma preocupação em equacionar as disciplinas dos três núcleos mencionados (comum, pedagógico e específico), ainda que haja uma predominância de disciplinas da área específica, conforme ilustrado a seguir:

### Ilustração 1 – Distribuição das disciplinas ao longo do curso de Licenciatura em Física



Fonte: PPC, 2023, p. 32.

No quadro ilustrativo, as disciplinas destacadas na cor azul correspondem as do núcleo específico (20 disciplinas), as de verde são do núcleo comum (11 disciplinas), as de amarelo são optativas (apenas 2 disciplinas) e as de rosa são do núcleo pedagógico (12 disciplinas, sendo os estágios divididos em 4). Mesmo que a quantidade de disciplinas do núcleo específico seja maior, as do núcleo pedagógico estão distribuídas ao longo de todos os semestres. Porém, efetivamente, só é possível afirmar que há uma articulação entre esses saberes docentes (específicos e pedagógicos) analisando as relações estabelecidas ou consolidadas no processo de ensino- aprendizagem, com as metodologias desenvolvidas e com as oportunidades direcionadas à formação da práxis. Quando os saberes são articulados na formação inicial possibilitam o desenvolvimento da autonomia docente nos processos de tomada de decisões de suas práticas educativas, sobre seu aprendizado e, sobretudo, com relação as decisões que diz respeito à profissão docente.

De acordo com Tardif (2014), é na formação do professor que os “saberes disciplinares” devem se articular com outros saberes como os “pedagógicos e curriculares” compondo os “saberes experienciais” – essenciais para a atividade docente. Porém, quando esses saberes não são construídos juntos, de forma articulada ao longo da formação inicial, certamente irá resultar em uma lacuna

profissional que muitas vezes poderá ser desenvolvida nos cursos de formação continuada e em serviço.

Ademais, o conjunto de documentos legais que orientam o PPC em questão, destacam um conjunto de princípios e fundamentos

a serem observados na organização curricular de cada estabelecimento de ensino, aplicáveis a todas as etapas e as modalidades da educação básica com vistas a não fragmentação da formação; bem como, o caráter flexível, a articulação dos conteúdos, as experiências interdisciplinares, a metodologia orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação, a pesquisa como fio condutor do ensino e da aprendizagem, a prática como componente curricular desde o início da formação, a veiculação dos conteúdos da educação básica como conteúdos de formação e a articulação entre a formação comum e a formação específica asseguram a indispensável preparação profissional dos futuros docentes (PPC, 2023, p. 16)

Dessa forma, o tripé – ensino, pesquisa e extensão – indissociáveis na educação superior, assume um destaque central nas licenciaturas, assim como a interdisciplinaridade, a curricularização da extensão e a articulação teoria-prática.

Nessa perspectiva, a instituição viabiliza aos estudantes de licenciatura oportunidades de participar de programas que ajudam a desenvolver ações de fortalecimento da formação inicial de professores na instituição, a partir de parcerias firmadas com órgão de fomento à pesquisa como CAPES, CNPq, FUNCAP e com o próprio Ministério da Educação – MEC, como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Essas ações fortalecem a práxis pedagógica e a articulação do ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o PPC (2023), o objetivo geral do curso de Licenciatura em Física é formar profissionais para o exercício da docência nas áreas de Ciências e Física da Educação Básica (Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio) por meio de uma base teórico-metodológica para o exercício crítico e competente da docência, com domínio tanto dos seus aspectos conceituais específicos, quanto da práxis pedagógica, assim como nas diversas modalidades da educação e em espaços não formais, capazes de promover o conhecimento científico e a disseminação da ciência, de modo a responder aos desafios de sua profissão, construir e reconstruir conhecimentos, a partir do desenvolvimento de suas habilidades de aprender e de reaprender permanentemente.

Embora a licenciatura seja regulamentada como um curso de formação inicial para professores, existem outras possibilidades e perspectivas de atuação do licenciando em Física, seja em espaços escolares ou

- Em espaços voltados ao desenvolvimento e à divulgação da ciência, tais como museus de ciências, programas de TV, planetários, laboratórios itinerantes etc;
- Na coordenação de projetos e experiências educacionais desenvolvidas nos sistemas de ensino em sua área específica, bem como na coordenação de projetos
- educacionais não escolares na área da Física;
- Na prestação de serviços de consultoria para empresas, autarquias, fundações, sociedades e associações de classe públicas e privadas;
- Na produção e difusão do conhecimento na área de Física e ensino de Física;
- Na continuidade de sua formação acadêmica na Pós-Graduação (PPC, 2023, p. 18 e 19).

Essas possibilidades de atuação podem ser uma saída para aqueles alunos que não desejam seguir a profissão docente, mas que se identificam com ações educativas voltadas ao desenvolvimento da ciência e tecnologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisou-se o currículo do curso de licenciatura em Física do IFCE (campus Acaraú-CE), as articulações e as relações existentes entre os saberes que constituem a docência. A análise permitiu concluir que, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNC-Formação trouxe um retrocesso sobre a perspectiva de melhoria das condições do trabalho docente elencada na Resolução de 2015, como ponto central a ser desenvolvido nos cursos de licenciatura. Ou seja, os avanços com relação a tão disseminada “educação baseada em competências” da década de 1990, postos em um capítulo da resolução CNE/CP nº. 02 de 2015, para uma construção de melhores condições de trabalho do professor, a BNC-Formação volta a colocar em evidência, baseada na racionalidade técnica, a ênfase no desenvolvimento de habilidades, de competências, no desenvolvimento de novas metodologias de ensino e no uso de recursos tecnológicos como saberes suficientes para a atividade docente.

No entanto, os estudos e pesquisas na área de formação docente já mostraram que esse “pacote” de resolução dos problemas educacionais não podem ser atrelados puramente às questões conceituais ou técnicas, denominadas de competência profissional, pois quando não há condições adequadas para aplicação e construção dos saberes com qualidade de vida e de trabalho do professor nas instituições educacionais, conseqüentemente será mantido os velhos problemas de “ensinagem” com aprofundamento adicionado aos novos desafios.

Nessa perspectiva dos saberes, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Física – campus Acaraú, a organização curricular divide as componentes ou disciplinas em núcleo comum, básico e específico, porém descreve situações (orientações) em que os professores-formadores deverão desenvolvê-las de forma articulada entre si e com ênfase na relação indissociável teoria-prática, assim como o tripé pesquisa-ensino-extensão.

É imprescindível ampliarmos as discussões e debates dentro dos cursos de licenciatura sobre o campo do Currículo e da Didática, ancorada na ideia de ressignificação dos velhos paradigmas educacionais de ensino, pautada numa dinâmica de construção em conhecimentos sólidos do processo de ensino e aprendizagem, da concepção de professor e dos aspectos que permeiam a função social da escola.

Por fim, enfatizamos o papel do professor intelectual crítico-reflexivo que, ao refletir e pesquisar sua prática, possa construir novas práxis pedagógicas. Para tanto, as dimensões formativas precisam estar atreladas ao contexto social, tanto do aluno como do professor, para resultar em práticas educativas ancoradas em uma formação teórica sólida que envolvem as *práxis* dos sujeitos sobre as realidades onde vivem.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores:** estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02 de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.304/2001.** Institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Física. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, 2002.

CEARÁ. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física** (Vespertino). Acaraú, 2023.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación.** Madri: Morata, 1993.

GAUTHIER, Clement, et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. São Paulo: Ed.Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e Formação de Professores:** outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio da Pesquisa social.** 26. ed., Petrópolis: Vozes, 2007

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores:** identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes no ensino superior**. Palestra realizada no Teatro da Escola de Música e Artes Cênicas (Emac) da UFG, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif**: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Logiques, 1993.

SCHÖN, Donald. **The reflective turn**: case studies in and on educational practice. New York: Teachers Press, Columbia University, 1991.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professional think in action. New York: Basic Books, 1983.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO; Javier Nunez. A Noção de "Profissional Reflexivo" na Educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48 n.168, p. 388-411, 2018.

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

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.090

# O USO DO PARQUINHO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Marlize Lagos<sup>1</sup>  
Juracy Pacífico<sup>2</sup>

## RESUMO

A identidade social para o exercício da cidadania é formada através do brincar incluso na primeira etapa escolar, quando a criança chega na Educação Infantil. Desse modo, o brincar torna-se ordem prioritária para desenvolver as narrativas de vida, principalmente com as novas normatizações no qual o ensino vislumbra diversos campos de experiência na Educação Infantil. Nesse sentido, todos os ambientes escolares devem ser espaços para desenvolver competências nas crianças, tendo o Parquinho como um local valorativo para proporcionar as diversas brincadeiras durante a ação educacional dentro da rotina a ser executada no cotidiano. Para tanto, a pergunta investigativa foi organizada para formular respostas em relação ao problema: como os professores formam as identidades das crianças utilizando o Parquinho na Educação Infantil? Desse modo, o objetivo geral compreender como os professores formam as identidades das crianças utilizando o Parquinho na Educação Infantil por meio de uma revisão de literatura. Tão logo, o estudo pautou-se em seguir as normatizações científicas de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa e objetivo descritivo através de uma revisão de literatura e legislações que tratam sobre a criança, o brincar e o ensino na Educação Infantil com a inserção do Parquinho. Com a realização da pesquisa, verifica-se a importância do planejamento das aulas utilizando o Parquinho para promover o brincar

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO). [autorprincipal@email.com](mailto:autorprincipal@email.com);

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO). [coautor1@email.com](mailto:coautor1@email.com);

conciliado para formar experiências significativas, bem como contribuir para a autonomia das crianças, além de estimular a identidade social na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Parquinho, Brincar, Campos de experiência.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa escolar formal pela qual a criança passa, e é nesse período que se estabelece a base para o desenvolvimento de sua identidade social. Além disso, é nesta etapa que o brincar enquanto caminho natural do desenvolvimento humano se faz presente por meio do ensino.

Soares et al. (2012, p. 18) definem que a EF é um componente curricular que “trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal”, que abrange os conteúdos da ginástica, jogos, esportes, lutas, dança e outros.

Sendo assim, no território brasileiro em consonância com os estudos feitos por Brito (2022, p. 25) enfatiza-se que as garantias de direitos sociais da criança ocorrem a partir da “Constituição Federal (Brasil, 1988) e a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990)”, mas somente em 1996, ao ser sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017)”, que os aspectos legais quando maior proporção curricular em todo território brasileiro.

A criança deve ser reconhecida como sujeito ativo dentro de uma contextualização social, que passou a ser entendida como um processo essencial para o exercício na sociedade mediante as novas concepções de ser humano na contemporaneidade. Na Constituição Federal que orienta todo o Estado Democrático de Direito do território brasileiro, em seu artigo 208 determina que é “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (Brasil, 1988). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 12), a criança pode ser conceituada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Dessa forma, o currículo deve ser organizado para estimular, guiar e compreender a criação e a expressão infantil durante a execução dos saberes, ressaltando que é necessário, acima de tudo, conhecer e compreender a criança. Assim, frisa-se que a Educação Infantil é direito de toda criança, garantido por lei, que deve ser percebido pelo governo como prioridade na elaboração de

políticas públicas que permitam a qualificação de creches e pré-escolas, como também de profissionais para melhor atender a demanda dessas crianças que ainda estão fora das escolas e precisam ter o acesso assegurado.

Outro ponto salutar, é demonstrado por meio das novas normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no qual estabelece que a Educação Infantil deve garantir que a criança tenha acesso as diversas experiências, trazendo contribuições para o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, uma dessas experiências fundamentais é o brincar, que se torna uma ferramenta essencial para a construção de narrativas de vida e para a promoção da cidadania.

O brincar, especialmente em ambientes como o parquinho escolar, possibilita à criança o desenvolvimento de competências sociais e emocionais importantes para a formação de sua identidade. Nesse espaço, a criança aprende a se comunicar, a lidar com desafios, a respeitar regras e a trabalhar em grupo. Assim, o parquinho se configura como um espaço pedagógico que valoriza o desenvolvimento social e cognitivo, fundamental para a construção de uma identidade social sólida.

Desse modo, o processo de desenvolvimento da criança deve ser assegurado para viabilizar a expressão de significados para o exercício de cidadania, iniciado e estimulado por práticas pedagógicas que permitam o brincar com a inserção de saberes, seguindo as normatizações que regulam toda execução curricular no território brasileiro a partir da estruturação promovida pela Base Nacional Comum Curricular.

Para tanto, os professores no processo educacional reverberam uma atuação funcional que impulsiona e motiva as crianças a vivenciarem experiências através de uma resignificação de atividades e brincadeiras em consonância com o ensino a ser efetivado, bem como o seu cotidiano, principalmente atendendo aos campos de experiência a serem assegurados na Educação Infantil.

Tão logo, o ambiente escolar colabora para que ocorra uma práxis educativa interessante, instigando uma participação efetiva das crianças ao serem impulsionadas a desenvolver competências e habilidades pela inserção de uma rotina de aprendizagem, sendo o Parquinho, um local pedagógico para promover os saberes para as crianças.

Sendo assim, a questão central deste estudo é: como os professores formam as identidades das crianças utilizando o parquinho na Educação Infantil? O objetivo geral foi compreender esse processo de formação de identidades,

analisando as práticas pedagógicas relacionadas ao uso do parquinho por meio de uma revisão de literatura.

Segundo Piaget (1975) os educadores na Educação Infantil devem proporcionar um ambiente rico em brincadeiras e desafios adequados ao desenvolvimento de cada criança, permitindo que elas explorem, descubram, experimente e interajam com o meio de forma lúdica. Isso contribui para o desenvolvimento integral da criança e a construção do conhecimento.

Ademais, na Educação Infantil, a brincadeira é essencial em todas as fases do desenvolvimento, mas especialmente na fase pré-operatória. Pois, é através da brincadeira que a criança desenvolve habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Desta forma, o uso do Parquinho no processo de aprendizagem tornar-se-á uma ação estabelecida pelos 05 (cinco) campos de experiências e as habilidades a serem desenvolvidas com vistas a propiciar a construção de uma aprendizagem significativa: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2017) reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, afirmando que as crianças aprendem por meio da interação com o outro e com o ambiente. Nesse sentido, o parquinho assume um papel central, pois é um espaço que incentiva o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas e emocionais. O brincar, enquanto atividade educativa, é amplamente discutido na literatura pedagógica.

Segundo Vygotsky (1991, p. 30), o brincar “possibilita que a criança vivencie experiências de interação social que são fundamentais para o desenvolvimento de sua consciência e identidade”. O autor destaca que a brincadeira proporciona um contexto no qual a criança pode testar diferentes papéis e normas sociais, permitindo-lhe construir uma visão de si mesma e do mundo ao seu redor.

Froebel (1887) e Montessori (2006) também destacam que o ambiente externo, como o parquinho, é um local privilegiado para que as crianças aprendam por meio da exploração e da descoberta. Estudos contemporâneos, como os de Oliveira (2022) e Silva (2023), enfatizam que o brincar ao ar livre promove o desenvolvimento da autonomia, a cooperação e o respeito às diferenças, competências essenciais para a formação da cidadania e da identidade social.

Ao proporcionar interações ricas e variadas, o parquinho se consolida como um ambiente pedagógico onde a criança pode construir suas primeiras

noções de comunidade, respeito e convivência social. Segundo destacado por Vygotsky (1998, p. 81) que:

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinante na brincadeira. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê” (Vygotsky, 1998, p. 127).

Em continuidade, Vygotsky (1998) afirma que não é possível ignorar que a criança satisfaz algumas necessidades por meio da atividade do brincar. As pequenas tendem a satisfazer seus desejos imediatamente, e o intervalo entre desejar e realizar, de fato, é bem curto. Já as crianças entre dois e seis anos de idade são capazes de inúmeros desejos, e muitos não podem ser realizados naquele momento, mas posteriormente por meio de brincadeiras. Vygotsky (1998, p. 106) diz que,

(...) se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis (p. 106).

Além do mais, o brincar é um direito de liberdade, fundamental para garantir o direito à infância e ao pleno desenvolvimento da criança. No art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é fundamentado os direitos de liberdade da criança, que pensando o brincar sendo esse direito que é de liberdade de fazer e atuar como criança. Pois é uma ação própria da criança, formadora da sua personalidade (Brasil, 1990).

Para Moro (2009), o brincar enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado dentro da sala de aula, assim a brincadeira e

o jogo precisam aparecer cada vez mais no currículo e nas ações cotidianas. Acrescenta o autor destacando que o brincar pode:

Ser trabalhado a partir de jogos e brincadeiras, contação e ouvir histórias, dramatizar, jogar com regras, desenhar entre outras atividades, constituem meios promotores de aprendizagem, à medida que a criança interage com os objetos e com outras pessoas, construirá relações e conhecimentos à respeito do mundo em que vive.

Dessa forma, quando se pensa o brincar é possível ver a brincadeira como fruto das necessidades sociais, ou seja, como uma construção social que não surge naturalmente, espontaneamente ou internamente em cada criança, mas que devem ser estimuladas para segurança do desenvolvimento (Elkonin, 2009).

Entende-se que a brincadeira permite à criança no período escolar como a fase que contempla diversos mecanismos essenciais para motivar o desenvolvimento e garantir o psiquismo para as questões cognitivas, intelectuais e socioemocional, por isso a importância de ensinar utilizando o aparato dos brinquedos que estão disponibilizados no Parquinho da escola.

Para tanto, Cerisara (2002) coloca que toda situação imaginária que envolve o brinquedo já pressupõe regras, ocultas ou não e que o contrário é verdadeiro, ou seja, todo jogo tem, explicitamente ou não, uma situação imaginária envolvida, exemplificando, tem-se o faz-de-conta é em especial significativo para o desenvolvimento infantil, por estar relacionado à imaginação.

Em um esforço para compreender a importância da atividade do brincar para o desenvolvimento infantil, numa perspectiva co-constitutivista, pode-se considerar que a criança, desde seu nascimento, se integra em um mundo de significados construídos historicamente. É por meio da interação com seus pares que ela se envolve em processos de negociação, dentre os quais, os de significação e resignificação de si mesma, dos objetos, dos eventos e de situações, construindo e reconstruindo ativamente novos significados (Queiroz et al, 2006).

Tão logo, o parquinho é um local, em que professor ao realizar brincadeiras para a aprendizagem a criança interage consigo mesma e com o outro. Não obstante, a criança quando utiliza o parquinho aprende a respeitar regras e as normas para si e para os demais, cria e recria vários entendimentos do mundo que a cerca, além disso, exercita a sua imaginação, a criatividade como aspectos inerentes e essenciais para o conhecimento. Pois, quando a criança brinca ela

expressa de forma espontânea as suas emoções, seus sentimentos, pensamentos, desejos que favoreceram as suas ações de forma segura e autônoma.

Contudo, por ser um espaço próprio para brincadeiras (no sentido de planejado principalmente para essa atividade), no parque o brincar é especialmente praticado. Os elementos que constituem o parquinho (brinquedos, elementos ambientais, cercados, entre outros) favorecem as situações de brincadeira, tornando-o um espaço potencializador das interações e encontros para as crianças, além de um importante meio de compreender os pequenos. Segundo Francisco (2005, p. 182-183):

[...] é necessário, pois, que o adulto seja um observador das crianças também neste espaço externo, que é o parque. É na trama das ações desenvolvidas pelas crianças na sala com as do parque que conheceremos, de fato, nossas crianças. Para isso, é importante ter conhecimento, dos sentidos e significados, atribuídos pelas crianças aos materiais, objetos/brinquedos e jogos, como também compreender que as duas modalidades de atividades, livres e orientadas, se constituem como diversas e complementares [...].

Sendo assim, o parquinho se torna local de interações, negociações e brincadeiras, de modo a ser construído considerando as situações/relações cotidianas vivenciadas nele, visto também como lugar de liberdade, o parquinho se torna um espaço de movimentação (Soares, 2012).

Não obstante, nessa importância do parquinho, Kishimoto (2006, p. 20) frisa que a “brincadeira por ser uma ação iniciada e mantida pela criança que possibilita pela exploração, ainda que desordenada, a construção do saber fazer”. Assim, o parquinho escolar estimula a criatividade, os vínculos sociais e afetivos, a compreensão de regras no momento do compartilhamento de espaços.

Doravante, Kishimoto (2006, p. 36), afirma a importância da ação direcionada e intencional do professor na hora do parquinho ao descrever:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Esse momento favorece, também, o desenvolvimento cognitivo, quando a criança cria suas próprias histórias, quando explora as cores e as texturas, quando

compreende novos conceitos, como: muito e pouco, grande e pequeno, alto e baixo, e, principalmente, quando desenvolve sua linguagem oral (Costa, 2019).

Nota-se que, o brincar na ação de ensinar promove e estimula diversos campos de experiência, dentre as quais estão a interação e a aprendizagem para fundamentar saberes e descobertas pela criatividade, imaginação e crescimento cognitivo, a partir das mudanças ocorridas com a implantação da nova política educacional para Educação Infantil que de maneira unânime normatizou a aprendizagem com as crianças de 0 a 5 anos.

Ademais, ao verificar o sistema educacional brasileiro, percebe-se houve vários avanços ao longo da história e o profissional que atua no ambiente escolar precisou ampliar suas competências e habilidades para desenvolver o ensino munido de premissas qualitativas para formar indivíduos capazes de transformar a sociedade mediante conhecimentos intelectuais, direitos e deveres de sua cidadania.

Assim, quando o professor coloca o significado para o brincar no Parquinho com enfoque na aprendizagem por meio de estratégias lúdicas, corrobora com o desenvolvimento das crianças, pois em seus planejamentos estes devem organizá-los de forma sistemática, no qual a diversão deve ser alinhada ao conhecimento na tentativa de compreender que o saber precisa ser concretizado e inter-relacionado com o cotidiano.

Outro ponto importante neste processo consiste no entendimento do professor para perceber que as crianças têm desejo de ser participante da brincadeira, para que, a partir daí, possam chegar de fato à aprendizagem. Diante do contexto, pode-se destacar que o parquinho

É um ambiente acolhedor que motiva as crianças a desenvolverem e assimilar os conhecimentos através das brincadeiras, bem como do direcionamento que os professores promovem na Educação Infantil ao formar os pequenos na escola.

O brincar é uma atividade central na Educação Infantil, sendo essencial para o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Kishimoto (2006, p. 23), o “brincar é uma ação espontânea e intencional que permite à criança interagir com o mundo ao seu redor, compreendendo e internalizando regras sociais, explorando seus próprios limites e capacidades”. Brincar, portanto, não é apenas uma atividade lúdica, mas um importante processo pedagógico que possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Vygotsky (1998, p. 88) argumenta que o “brincar é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento abstrato e a capacidade de resolução de problemas”. Para ele, o brincar permite que as crianças atuem “além de seu comportamento cotidiano”, explorando papéis sociais e desenvolvendo habilidades essenciais por meio da interação com objetos e com seus pares. A teoria histórico-cultural, nesse sentido, considera o brincar como uma forma de aprendizagem mediada, em que o professor desempenha um papel importante na orientação e apoio às atividades infantis.

Piaget (1975, p. 52), por sua vez, destaca que “o brincar é uma forma de assimilação, na qual as crianças recriam e reinterpretam o mundo à sua volta por meio do jogo simbólico”. Para o autor, a brincadeira é uma atividade que permite à criança experimentar situações da vida real em um contexto seguro e controlado, desenvolvendo assim a capacidade de compreensão e adaptação. O jogo simbólico é essencial no estágio pré-operatório, quando a criança começa a desenvolver sua imaginação e linguagem, componentes importantes para a construção do pensamento lógico.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 38) reforça a “importância do brincar como eixo estruturante da educação infantil. O documento destaca que o brincar deve ser visto como um direito da criança e uma prática pedagógica intencional, que visa promover aprendizagens significativas nos diferentes campos de experiência”.

Dessa forma, o brincar está associado ao desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a educação básica, sendo um meio privilegiado para as crianças explorarem o mundo e construírem seu conhecimento de forma ativa e criativa.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa e de natureza descritiva. A escolha dessa metodologia se justifica pela necessidade de compreender como o brincar no parquinho pode influenciar a formação da identidade social na Educação Infantil, com base nas contribuições teóricas já existentes.

O estudo foi conduzido como uma revisão de literatura, uma metodologia que permite a análise crítica e a síntese de estudos previamente publicados

sobre o tema em questão. A revisão de literatura foi selecionada para reunir e examinar as evidências teóricas e práticas sobre o brincar na Educação Infantil, com foco no uso do parquinho como ambiente educativo e suas implicações no desenvolvimento da identidade social e cidadania das crianças.

Outrossim, a revisão da literatura abrange estudos nacionais e internacionais publicados nos últimos cinco anos, bem como a análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seleção dos textos foi feita com base em palavras-chave relacionadas ao tema, como “identidade social”, “brincar”, “Educação Infantil” e “parquinho”.

A coleta de dados foi realizada por meio da busca avançada em bases de dados acadêmicas como Google Acadêmico. Os dados coletados foram organizados e categorizados conforme os seguintes tópicos: o brincar como ferramenta pedagógica para a construção da identidade social; Práticas pedagógicas no uso do parquinho como espaço de ensino; o parquinho como promotor de competências sociais, como autonomia e cooperação.

Todo o processo de busca avançada a partir do Google Acadêmico com as palavras-chave trouxe uma quantidade de 50 (cinquenta) artigos inicialmente. Porém, ao realizar os filtros pelo recorte temporal escolhido dos últimos cinco anos, o número diminuiu para 30 (trinta) produções. Posteriormente, foi efetivada a leitura dos títulos e resumos encontrados visando o alinhamento discursivo acerca do objeto temático, excluindo aqueles que não dialogavam com investigação.

Desse modo, após a leitura, ficou o total de 10 (dez) artigos, assim, ao fazer a leitura completa dos artigos, notou que somente 05 (cinco) publicações corroboram com os resultados pretendidos.

Os resultados da busca são apresentados na tabela a seguir.

**Tabela 1** - Resultados

Base	Autor	Ano	Título	Palavras-chave	Conclusão Principal
Google Acadêmico	Freitas, T. M.	2019	Brincadeiras e desenvolvimento social na infância	Desenvolvimento Social, Educação	As brincadeiras colaborativas no parquinho promovem a resolução de conflitos e o respeito.

Base	Autor	Ano	Título	Palavras-chave	Conclusão Principal
Google Acadêmico	Souza, R. C.	2020	O brincar na Educação Infantil: fundamentos teóricos e práticos	Brincar, Desenvolvimento Infantil	A prática do brincar favorece o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.
Google Acadêmico	Gomes, L. F.	2021	Práticas pedagógicas no uso do parquinho na Educação Infantil	Parquinho, Brincar, Educação Infantil	O planejamento pedagógico com o uso do parquinho fortalece a aprendizagem e a cidadania.
Google Acadêmico	Oliveira, A. P.	2022	A importância do brincar na Educação Infantil	Brincar, Educação Infantil	O brincar ao ar livre promove autonomia, cooperação e respeito às diferenças.
Google Acadêmico	Silva, M. A.	2023	O papel do parquinho no desenvolvimento social e emocional das crianças	Parquinho, Identidade Social, Cidadania	O parquinho contribui para o desenvolvimento de competências sociais, como cooperação.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024)

Para discussão, fez-se a análise dos dados seguindo a abordagem de análise de conteúdo segundo Bardin (2016), na qual os textos foram examinados para identificar padrões e temas recorrentes relacionados ao uso do parquinho na formação da identidade social.

A pesquisa também levou em consideração as contribuições de autores renomados, como Piaget (1975), Vygotsky (1991), Froebel (1887), Montessori (2006), Oliveira (2022) e Silva (2023), para fundamentar as discussões e interpretações dos dados encontrados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa apontam que o parquinho é visto pelos professores como um espaço central para o desenvolvimento de competências sociais nas crianças. A revisão de literatura demonstra que o parquinho propor-

ciona oportunidades de interação e colaboração entre as crianças, facilitando a construção de vínculos sociais e emocionais. Os professores utilizam o parquinho como uma extensão da sala de aula, incorporando atividades que incentivam a resolução de problemas, a comunicação e o respeito às regras.

Neste contexto, o brincar no parquinho, mediado por professores e planejado de forma pedagógica, proporciona experiências significativas que favorecem a construção da cidadania, além de promover competências sociais, como autonomia, cooperação e resolução de conflitos.

Um dos aspectos mais destacados foi o fato de que o brincar ao ar livre permite às crianças vivenciar situações que promovem a autonomia e a capacidade de lidar com frustrações. Silva (2023, p. 84) ressalta que o “parquinho permite que as crianças testem suas habilidades motoras e sociais em um ambiente menos estruturado, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade social forte e autônoma”.

Outro ponto importante é o planejamento pedagógico que envolve o uso do parquinho. Professores que estruturam suas atividades de forma a integrar o brincar com os objetivos curriculares conseguem promover um desenvolvimento mais significativo nas crianças, conforme observado em Oliveira (2022). O brincar direcionado e mediado pelo professor potencializa o aprendizado e contribui diretamente para a formação de valores como empatia, cooperação e cidadania.

Esta seção discutirá os principais achados, organizados conforme os objetivos específicos do estudo, pois conforme a tabela apresentada, ocorreu o reforço da importância do parquinho no desenvolvimento de competências sociais e na formação da identidade social das crianças. Todos os estudos selecionados convergem para o entendimento de que o brincar no parquinho, quando bem planejado e mediado pelos professores, contribui significativamente para a formação de valores essenciais ao exercício da cidadania, como a cooperação e a autonomia.

Os artigos corroboram a discussão desenvolvida demonstrando que o uso pedagógico do parquinho na Educação Infantil vai além do simples lazer. Ele se apresenta como um ambiente pedagógico essencial, capaz de integrar o brincar aos objetivos curriculares, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

## O PAPEL DO BRINCAR NO PARQUINHO PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

A literatura analisada indica que o brincar é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da identidade social das crianças, conforme defendido por autores como Vygotsky (1991) e Piaget (1975). No contexto do parquinho, as crianças têm a oportunidade de explorar papéis sociais, interagir com seus pares e desenvolver noções de convivência e respeito às normas sociais. O parquinho oferece um ambiente livre de pressões formais de aprendizagem, onde as crianças podem experimentar, criar e ressignificar suas vivências, aspectos essenciais para a construção de sua identidade.

Além disso, conforme destacado por Oliveira (2022, p. 45), o “parquinho proporciona situações de interação que permitem às crianças exercitarem a autonomia, a empatia e a capacidade de resolver conflitos de maneira colaborativa”. A brincadeira no parquinho, seja ela dirigida ou espontânea, contribui para que as crianças construam suas próprias narrativas de vida, favorecendo o desenvolvimento de uma identidade social ativa, centrada na vivência coletiva e no respeito às diferenças.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NA UTILIZAÇÃO DO PARQUINHO

As práticas pedagógicas voltadas ao uso do parquinho como espaço de ensino são cruciais para que o brincar tenha intencionalidade educativa. A revisão dos estudos revelou que os professores desempenham um papel fundamental ao mediar as brincadeiras e ao integrar o parquinho ao planejamento pedagógico. Segundo Silva (2023), o parquinho, quando utilizado de maneira planejada, pode funcionar como uma extensão da sala de aula, proporcionando atividades que estimulam o desenvolvimento físico, social e cognitivo, tudo de uma forma divertida para aprender.

Os professores que utilizam o parquinho de forma estruturada incorporam o brincar ao currículo, conectando as atividades realizadas no parquinho com os objetivos dos campos de experiência da BNCC, tais como “Eu, o Outro e o Nós” e “Corpo, Gestos e Movimento” (Brasil, 2017). Ao fazer isso, os docentes garantem que as brincadeiras no parquinho estejam alinhadas com o desenvol-

vimento de competências essenciais, como o respeito mútuo, a colaboração e o pensamento crítico.

A prática pedagógica voltada para o uso do parquinho também envolve o planejamento de atividades que permitem às crianças vivenciarem situações reais de convivência social, como dividir brinquedos, respeitar regras e resolver conflitos. Isso está em consonância com as contribuições de Piaget (1975), que afirma que a interação social na infância é fundamental para o desenvolvimento de estruturas cognitivas e morais.

## **O PARQUINHO E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS**

Os estudos revisados indicam que o parquinho é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais, como autonomia, cooperação e resolução de conflitos. Conforme Froebel (1887) e Montessori (2006), ambientes externos, como o parquinho, promovem uma aprendizagem ativa, na qual as crianças podem explorar e experimentar o mundo de maneira prática e lúdica.

A autonomia é uma das competências mais estimuladas pelo brincar no parquinho, onde as crianças podem tomar decisões, testar seus limites físicos e resolver problemas por conta própria. Silva (2023, p. 89) aponta “que o parquinho oferece um ambiente menos estruturado, o que permite que as crianças lidem com frustrações e desafios de forma independente, desenvolvendo uma identidade social resiliente e segura”.

A cooperação, por sua vez, é incentivada nas brincadeiras coletivas, onde as crianças precisam se organizar em grupos, negociar regras e trabalhar em conjunto para atingir objetivos comuns. Estudos mostram que, ao brincar no parquinho, as crianças aprendem a se comunicar de maneira eficaz e a resolver conflitos de forma pacífica, habilidades que são transferidas para outras esferas de sua vida social.

## **PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES NO PARQUINHO PARA FORTALECIMENTO DA CIDADANIA**

Outro aspecto central revelado pela revisão da literatura é a importância do planejamento pedagógico das atividades no parquinho para o fortalecimento da cidadania. De acordo com Oliveira (2022, p. 46), o uso “intencional

do parquinho possibilita que as crianças não apenas desenvolvam habilidades motoras e sociais, mas também aprendam valores essenciais para a cidadania, como respeito ao outro, igualdade e cooperação”.

O planejamento pedagógico que envolve o uso do parquinho deve estar alinhado aos objetivos dos campos de experiência da BNCC. Ao incluir o brincar como eixo estruturante das atividades escolares, os professores conseguem utilizar o parquinho para promover valores e práticas que fortalecem a formação de uma identidade cidadã. O brincar no parquinho, mediado por atividades planejadas, pode incluir desde jogos cooperativos até situações que incentivem a resolução de problemas, sempre com o objetivo de formar indivíduos capazes de atuar socialmente de forma ética e consciente.

A análise dos resultados da revisão de literatura evidencia que o parquinho é um espaço central para a formação da identidade social das crianças na Educação Infantil. O brincar, mediado por práticas pedagógicas intencionais, contribui para o desenvolvimento de competências sociais e promove a cidadania desde os primeiros anos de vida. O planejamento pedagógico que inclui o uso do parquinho no cotidiano escolar fortalece a capacidade das crianças de interagir socialmente, lidar com desafios e respeitar regras, valores que são essenciais para a formação de indivíduos participativos e conscientes em uma sociedade democrática.

Futuras pesquisas poderiam explorar mais profundamente como o uso do parquinho pode ser adaptado para diferentes contextos educacionais e culturais, bem como investigar o impacto do uso do parquinho em crianças com diferentes necessidades educacionais.

## CONCLUSÃO

Este estudo demonstrou que o parquinho é um espaço fundamental para o desenvolvimento da identidade social das crianças na Educação Infantil. O brincar, mediado pelos professores, torna-se uma ferramenta poderosa para promover a autonomia, a cooperação e a cidadania, além de proporcionar experiências significativas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

A análise realizada demonstrou que o parquinho, quando utilizado de forma planejada e pedagógica, é um espaço essencial para o desenvolvimento da identidade social das crianças na Educação Infantil. Os resultados da revisão

de literatura mostraram que o brincar no parquinho promove interações sociais ricas e variadas, permitindo às crianças desenvolverem competências como autonomia, cooperação e resolução de conflitos.

Além disso, o parquinho proporciona um ambiente onde as crianças podem explorar suas habilidades físicas e emocionais, contribuindo para a construção de uma cidadania ativa desde os primeiros anos de vida.

Assim, é fundamental que os professores integrem o uso do parquinho ao planejamento pedagógico, assegurando que as atividades realizadas nesse espaço estejam alinhadas aos objetivos dos campos de experiência previstos pela BNCC.

O estudo também destaca que o brincar, quando mediado pelos professores, pode potencializar a aprendizagem e favorecer o desenvolvimento de valores sociais e éticos. Futuros estudos poderiam investigar como adaptar essas práticas em diferentes contextos culturais e educacionais, ampliando a compreensão do papel do parquinho na educação inclusiva e no desenvolvimento integral das crianças.

A pesquisa reforça a importância de se planejar o uso pedagógico do parquinho, integrando-o às atividades cotidianas da Educação Infantil. Ao valorizar o brincar como uma prática educativa essencial, os professores podem utilizar o parquinho como um espaço que não só promove o desenvolvimento físico, mas também fortalece as competências sociais e a identidade das crianças.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/1996. Brasília – DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998, 1v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2024.

COSTA, Kelly Simões Cartaxo Lima. Educação Infantil: a importância da PRESENÇA do PROFESSOR na hora do parquinho. **Construir notícias**, n. 107, 2019. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br>. Acesso em 10 de out. 2024.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral – 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FRANCISCO, Z. F. **“ZÊ, tá pertinho de ir pro parque?”** O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. 2005. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 1887.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. MONTESSORI, Maria. **A mente absorvente da criança**. 3. ed. São Paulo: Editora Artmed, 2006.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino fundamental de 9 anos**: O que dizem as professoras do 1º ano. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, Amanda Pereira de. **A importância do brincar na Educação Infantil: perspectivas teóricas e práticas**. Revista Brasileira de Educação Infantil, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbei.2022.10.2>.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução: Cabral, A.Oiticica, C.M. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL. 1975.

SILVA, Mariana Andrade. **O papel do parquinho no desenvolvimento social e emocional das crianças**. Revista de Estudos em Educação Infantil, v. 15, n. 1, p. 89-104, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/reei.2023.15.1>.

SOARES, L. C. Brincadeiras no parquinho: o encontro com as crianças por meio da extensão universitária. In: VI COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil, 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física** (Coletivo de Autores). São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.091

# A SOCIOLOGIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE ENSINO, FORMAÇÃO, JUVENTUDE E AS INTERLOCUÇÕES COM A DOCÊNCIA

Andréia de Almeida<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a disciplina de Sociologia contribui na formação dos alunos, busca compreender as limitações e possíveis críticas sobre formação e educação dos adolescentes e a relação da Sociologia neste processo formativo. Outro ponto abordado é como os processos de rupturas na oferta da disciplina de Sociologia reflete na desvalorização do professor desse componente curricular. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referencial teórico Adorno, Ball e de elementos da pesquisa realizada por Leal e Yung, como também as determinações da LDB e BNCC da disciplina de Sociologia. Verificamos que as constantes rupturas da oferta da disciplina contribuem para a desvalorização e consolidação da Sociologia enquanto componente curricular. Conseguimos perceber a associação do campo do saber sociológico na construção de sujeito social e suas possibilidades na formação de sujeitos críticos e engajados em prol de uma Sociedade, porém precisamos ir além da sala de aula e do uso da lousa e do giz, fazendo-se necessário investimento de materiais, formação docente, saída de campo, entre outros, ou seja, precisa-se construir um olhar para além dos muros escolares, ampliando horizontes.

**Palavras-chave:** Formação, Ensino Médio, Sociologia, Docência.

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, andreiadealmeida.12@gmail.com;

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre os componentes curriculares da Educação Básica, os por quês de aprender determinados conteúdos, qual a relevância daquilo que aprendemos para a vida em Sociedade ou onde usarei tal conteúdo, são questionamentos recorrente em uma sala de aula. A Sociologia enquanto disciplina escolar não está imune a esses questionamentos, julgo até que seja importante esse debate, pois será a partir dele que se abrirá espaço para pensar e refletir sobre o papel desse componente curricular e sua importância na construção de currículos menos fragmentados e mais conectados com a realidade, junto aos estudantes.

A motivação para a escrita deste artigo partiu da leitura do trabalho desenvolvido por Leal e Young, que entre março de 2011 e março de 2013 realizaram um estudo de caso em Brasília, publicando o seguinte artigo em 2015: **Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato: Estudos de caso no Distrito Federal**, a investigação das autoras envolveu alunos de escolas públicas e particulares, partindo assim, do problema acerca da utilidade, finalidade social, intelectual e política da disciplina ciências sociais no espaço escolar, assim como sua legitimidade curricular, passando pelas operações críticas e representações que estudantes do ensino médio realizam sobre a sociologia que vai à escola.”

Ferreira (2016) realizou uma pesquisa sócio-histórico da disciplina na história recente, nos trazendo importantes contribuições anteriores a Sociologia como uma disciplina escolar, nos levando a refletir sobre o processo de estabelecimento da Sociologia, para não correremos o risco de sermos ingênuos e acreditar que a situação atual é consolidada e estável, tendo claro que a inclusão se deu com pressões, estudos e esforços.

O presente texto tem como objetivos:

- Analisar como a disciplina de Sociologia contribui enquanto componente curricular na formação dos alunos, buscando compreender as limitações e possíveis críticas deste processo educativo.
- Refletir sobre formação e educação dos adolescentes e a relação da Sociologia neste processo formativo.
- Buscar compreender como os processos de rupturas na oferta da disciplina de Sociologia reflete na desvalorização do professor.

## METODOLOGIA

Para a produção deste texto utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, sendo a pesquisa bibliográfica com a finalidade colocar o pesquisador em contato com o que já produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa. (PÁDUA, 2016, p.47), e a pesquisa documental realizada a partir de documentos contemporâneos, como leis e decretos atuais referentes ao Ensino Médio, como a BNCC e a LDB, referências contemporâneas que servem de apoio na discussão sobre a organização curricular e as construções das disciplinas escolares, utilizaremos como referencial teórico Adorno, Ball e de elementos da pesquisa realizada por Leal e Yung, para levantamento de teses, dissertações e artigos acerca do tema utilizamos o bancos de dados da Capes e da Scielo respectivamente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Sociologia integra a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em conjunto com História, Geografia e Filosofia, sendo ofertada no Ensino Médio, tendo como proposta “que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer **diálogos**– entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade” (BRASIL, 2018).

Souza (2017) reforça a importância de observarmos a implicação das reformas educacionais em relação a disciplina de Sociologia, ou seja, “as diversas reformas contribuíram, ora para a inserção da Sociologia escolar, ora para sua exclusão. O cenário atual é uma nova configuração do estágio em que se encontra a Sociologia escolar: como disciplina obrigatória desde 2008”. Porém esse processo ainda em construção poderia ser fortalecido pelo novo texto da LDB em 2017 e pela Nova BNCC em 2018, porém como aponta WIERCZORKIEWICZ (2022), não é bem isso que acontece, pois na alteração a Sociologia é colocada como estudo, como parte do itinerário formativo:

Na BNCC, a disciplina de Sociologia é apresentada como pertencente ao itinerário das Ciências Humanas, porém isso não significa a sua permanência na grade, mas a oportunidade de oferta ao estudante, caso ele a escolha, para a sua formação.

Nessa direção, entendemos que a BNCC defende a importância do processo formativo dos estudantes para sua inserção na sociedade. Os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas. [...] A compreensão da importância dos direitos humanos e de se aderir a eles de forma ativa no cotidiano, a identificação do bem comum e o estímulo ao respeito e ao acolhimento as diferenças entre pessoas e povos, tendo em vista a promoção do convívio social e o respeito universal as pessoas, ao bem público e a coletividade (BNCC, 2018, p. 567).

Percebe-se, então, que são atributos da disciplina da Sociologia, a formação para o bem comum e os conhecimentos sociológicos, produzidos em sala de aula, para o exercício na prática social. Todavia, a BNCC trabalha com a ideia de conteúdos itinerários, quando os estudantes escolhem as disciplinas para a sua formação voltada para o mercado de trabalho.

Diante disso, a disciplina de Sociologia vive em constante incerteza sobre a sua permanência nos currículos escolares do Ensino Médio. Essa situação vem sendo muito discutida e debatida entre os professores e demais pesquisadores do campo sociológico, dentro da educação brasileira.

Para além da disciplina escolar é importante refletirmos sobre o que é educação e escola, identificando a importância destas para a formação de indivíduos em uma dada sociedade.

Partindo da premissa em que a Sociologia enquanto disciplina escolar é oferecida apenas no Ensino Médio, e seu público-alvo sendo adolescentes, pensamos ser importante refletirmos também sobre essa fase da vida e sua relação com a escolarização e o processo formativo.

O adolescente, público majoritário do ensino médio, é muitas vezes pouco ouvido e se de modo geral a adolescência é vista erroneamente como uma “fase difícil”, de transição para a vida adulta, como um tornar a ser, a Sociologia enquanto disciplina escolar abre essa possibilidade de discussão crítica sobre a própria juventude junto a esses jovens como também de outros temas presentes na vida dos alunos.

Pensar na adolescência desalinhada das relações sociais e de políticas sociais para a juventude é desvalorizar essa fase de vida, Bock (2004) reforça ainda que em nossa cultura valoriza o adulto produtivo. Desvaloriza todas as outras fases da vida: a infância, a velhice e a adolescência, tomadas como fases

improdutivas para a sociedade, ou seja, a valorização dos sujeitos está intimamente ligada a vida laboral e a produção.

Entender a adolescência a partir da teoria sócio-histórica nos faz compreender a relação histórica e social transformada com o tempo e espaço que observamos, mas do que um olhar naturalizado e estático de uma fase transitória. Para Bock (2004) a adolescência foi criada pelo homem, fatos sociais vão surgindo nas relações sociais e na vida material dos homens; vai se destacando como um fenômeno social e vai apresentando suas repercussões psicológicas; vai sendo construído um significado social para esses fatos que vão acontecendo e, em um processo histórico, vai surgindo na sociedade moderna, ocidental, a adolescência.

Outro aspecto formativo para analisarmos é o papel socializador da escola, pois é nela que “a criança amplia seus contatos com as pessoas, conhece outras crianças que vêm de famílias distintas – e que, possuem costumes diferenciados dos seus próprios – e com os quais passa a conviver e trocar experiências e ideias, socializar-se por meio das brincadeiras etc.” (MELO, 2011, p.74).

A socialização é regida a regras e tempos específicos para cada tarefa, tendo o professor o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Ao se tratar do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, o termo da socialização é ampliado, espera-se que o estudante, inserido em um contexto escolar há pelo menos 9 anos, possa ter desenvolvido uma maior autonomia, trabalhando-se cada vez mais conceitos de forma crítica e que ao final do Ensino Médio ele possa ter cumpridos conforme estabelece a LDB, art. 35, as seguintes finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Temos a noção que as 4 etapas se interrelacionam, porém em nosso trabalho enfatizaremos a finalidade número 3, pois são aspectos do desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico envolvidos na formação do aluno e a contribuição da Sociologia enquanto disciplina escolar.

Dentre as finalidades do Ensino Médio, pode-se destacar a preocupação com a preparação para o trabalho e a compreensão dos fundamentos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Adorno (1995) define ainda que emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Nos alerta, entretanto, a relação entre a realidade e adaptação, pois é preciso trabalhar a adaptação do ser no mundo em que vive, porém a educação deve ir além de produzir pessoas bem ajustadas.

Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusteã people, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO,1995, p.143)

A educação deveria ser capaz de desenvolver nos alunos certas disposições e necessidades que não encontram ressonância nem na escola e nem sociedade esse é seu caráter contraditório e essa é a possibilidade da escola de fato proporcionar experiências formativas, levando a reflexões e discussões que possibilitem uma formação cultural mais ampla. Adorno fornece elementos para pensarmos a educação: está só é digna do nome se baseada em uma concepção que leve “à produção de uma consciência verdadeira e à construção de uma democracia não apenas capaz de funcionar, mas, sobretudo, de operar conforme o seu conceito” (ADORNO, 1995, p. 141).

É esse aspecto que transcende a própria organização da escola, o estimulador das reflexões sobre a formação de nível médio. É fundamental examinar como acontece o processo de tomada de consciência, inclusive de si mesmo.

(...) aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico-formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu

diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p. 154).

Assim, a educação, qualquer que seja seu nível e modalidade, deve ensinar experiências intelectuais voltadas para a emancipação de modo que o aluno possa se reconhecer e se posicionar no processo social.

Podemos inferir que as experiências que a escola proporciona aos seus alunos irá influenciá-los na vida fora da escola, refletindo na formação mais ampla enquanto sujeito social.

A própria LDB regulamenta e determina a presença do trabalho na educação escolar; no seu artigo 27 reitera que os conteúdos curriculares observarão entre outras coisas, a orientação para o trabalho, destaca-se, ainda, o artigo 35: a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos formativos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina.

De outra parte, Ball (2011, p. 103) salienta que as novas tecnologias (...) têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e subjetividades de trabalhadores), a Sociologia disciplina que sofreu bastante com rupturas e descontinuidade não apenas do aspecto social, mas sobretudo político-ideológico é um exemplo sobre tendências de disciplina ligada a diferentes momentos históricos, isso reflete muito na carreira docente como apontado por LUNNERT (2011)

A história singular da Sociologia nas escolas dificultou a realização de concursos públicos na área. O fato de existirem somente 128 professores de Sociologia com contrato efetivo em todo o estado de São Paulo, em um universo de 5.600 escolas públicas, aponta para a precariedade da forma de contratação docente, o que pôde ser comprovado na pesquisa realizada em Campinas (SP), nos anos de 2006 a 2009.

Esses dados apesar de serem de 2006 a 2009 mostraram aos estudantes da época poucas perspectivas de ingresso para carreira de efetivo docente, mostrando uma precarização e desvalorização para os licenciados de Sociologia.

Lannert (2011, p. 399) nos faz refletir em relação a essa trajetória intermitente, descontinuada na oferta da disciplina escolar com os concursos públicos, a rede estadual, ilustrando que “no estado de São Paulo, de 1984 até 2009, foram

realizados somente dois concursos para o cargo de professor de Sociologia, sendo que o primeiro concurso, de 1986, disponibilizou somente 29 vagas”.

Carniel e Bueno (2018) em seu artigo sobre O Ensino de Sociologia e os seus públicos, nos aponta sobre a circulação da produção e o impacto na vida social, segundo os autores:

a educação formal representa um dos caminhos prioritários de divulgação do conhecimento especializado. É nas salas de aula que a maior parte das pesquisas e das teorias produzidas no país consegue circular e, em alguma medida, impactar a vida social. Um espaço, aliás, que confere não “utilidade”, mas materialidades diversas para ideias, categorias e enunciados fabricados no interior daquilo que Michel Foucault denomina de “economia política da verdade” (CARNIEL; BUENO, 2018, p. 673)

Esse aspecto de circulação de conhecimento e impacto social é, sem dúvida, essencial no processo formativo de uma Sociedade, por isso muitas vezes a Sociologia também é alvo de desconfiança e acusações.

o engajamento histórico com a análise da realidade nacional, bem como a interlocução imediata de seus conteúdos com a compreensão do tempo presente, tem criado espaços de formação potencialmente incômodos para quem se sente criticado, desafiado ou desautorizado em suas perspectivas sociais. (CARNIEL; BUENO, 2018, p. 672)

Esse incomodo de ser criticado, pode ser explicar os ataques de quem se sente desagradado, infelizmente corrobora na disseminação da visão da Sociologia enquanto disciplina ideológica partidária e polarizada. Com isso perdemos o processo de formação e estimulação crítica da realidade social, de reconhecimento de engajamento participativo enquanto sujeito social.

## RESULTADOS

Em sua atualização em 2017 a LDB 9394/96 introduziu entre outros aspectos, como obrigatório a inclusão da Sociologia e Filosofia nos currículos do Ensino Médio, aliando-se aos demais componentes de História e Geografia, eles compõem a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, isto demonstra que os conteúdos não são estáticos e parados, eles acompanham as transfor-

mações da sociedade e as reivindicações dos movimentos sociais, em maior ou menor grau.

Diante dessa concepção formativa da escola, vamos explorar um pouco mais sobre os apontamentos de Leal e Yung (2015), em relação as representações discentes da disciplina sociologia no ensino médio do Distrito Federal, que de modo geral

se referem à ideia de que essa disciplina estimula a pensar sobre o cotidiano, sobre as relações sociais e a convivência social. Contrariamente à disciplina filosofia, a sociologia aparece como mais acessível a alguns alunos, pois há, por parte destes, um maior processo de objetivação dos conteúdos ministrados no curso de ciências sociais. Há a percepção de que, enquanto a filosofia remete a formulações mais abstratas e até a um contexto sócio-histórico muito distante dos alunos, a sociologia opera com o concreto, com o perceptível no dia a dia dos estudantes, trata de assuntos relativos à sociedade na qual vivem, tornando os estudos e os termos usados nesta disciplinas familiares e até funcionais. Conforme um aluno entrevistado define: Acho que todo mundo aqui vive a sociologia diariamente, pra começar a sociologia é sociedade! Trabalho, escola, as pessoas, tipo interativo, se comunicar (Aluno do 3º ano, passionista).

Essa aceitação e associação direta dos conteúdos com a realidade social, ajuda na aproximação do componente curricular e a identificação dos alunos. Neste sentido temos a oportunidade de ampliar os debates dos problemas sociais e diferentes realidades da Sociedade Brasileira, ampliando o senso crítico dos estudantes. Leal e Yung (2015) reforçam essa relação “o caráter social da disciplina proporciona a possibilidade de pensar e falar sobre questões que permeiam o seu cotidiano, mas o caráter científico da sociologia não é assegurado apenas com a promoção da reflexão sobre a sociedade, sobretudo quando a disciplina é considerada como método de formação para a cidadania.”

Sabemos que a forma de ensinar, o uso de diferentes recursos interfere diretamente na construção do gosto dos alunos para com o componente curricular, no ensino da Sociologia não é diferente, diante disso Leal e Yung (2015), nos trazem a seguinte constatação por parte dos alunos entrevistados e os relatos de estágios, “muitos testemunham que a aula se baseia somente na explicação oral do professor e em textos passados no quadro, enquanto poucos se referem a documentários, vídeos ou saídas a campo como atividades didáticas realizadas pelo docente em sociologia.”

A utilização apenas do quadro-negro nas aulas, acaba empobrecendo as oportunidades de ensino-aprendizagem. Os próprios estudantes destacaram a necessidade da saída de campo, enquanto elemento de fortalecimento da aprendizagem, da aproximação entre teoria e prática.

Acho que saída de campo, eu acho que é bastante necessário. Porque é difícil de você estudar algo sem presenciar algo. É estranho, não sei falar sobre pessoas que roubam, pessoas que são marginalizadas, pessoas que vivem nas ruas e tal. Você sabe que isso acontece, mas você não tem um contato total, você vive meio que uma situação hipotética. Você não tem acesso àquilo ali. Acho que se faz mais necessário trazer pro cotidiano, mas em algo mais concreto, passar do abstrato para algo mais concreto (aluna do 3º ano, ensino regular público de Ceilândia).

Outro aspecto trazido pelos estudantes é o uso de debate como elemento que ensina a participação e a criticidade dos estudantes, dar vozes aos sujeitos da aprendizagem, favorecendo o ensino, sendo este um elemento que diferencia a Sociologia das demais disciplinas, de acordo com o que Leal e Yung (2015)

Na visão dos estudantes, o debate deve ser fomentado pelo docente e este deve “dar a fala” aos alunos. O debate é visto como o momento no qual os estudantes podem expressar-se abertamente, trazendo problemas cotidianos para relacioná-los com o conteúdo abordado em sala de aula. A participação de todos também é vista como fundamental para um bom desenrolar do debate. Logo, os alunos sugerem que é papel do professor provocar seu interesse e motivação pelos temas ministrados em sala de aula.

Como visto o papel do professor é de mediar a aprendizagem, organizando os pontos a serem debatidos, favorecendo a aprendizagem de forma dialógica com os estudantes.

Pensar a escola é investir em ferramentas, saídas de campo, olhar ao redor da escola, da cidade, do Estado, País e Mundo. Fazer relações com os acontecimentos regionais e mundiais demanda tempo, formação continuada dos docentes, organização da carreira e até mesmo ampliação de carga horária do componente curricular, entre outros aspectos.

Em relação a jornada de trabalho com poucas aulas, o professor enfrenta mais um desafio, caso ele dê aulas apenas do componente de Sociologia, ele terá que trabalhar em mais de uma escola e com muitas turmas, contribuindo assim para um desgaste emocional e físico deste docente.

Lennert nos ajuda a compreender esse aspecto solitário e desvinculado das relações de trabalho dentro da escola “como ele está constantemente mudando de escola, não há um investimento por parte de outros professores em estabelecer uma relação de amizade. O professor de Sociologia se sente “à margem”, não é convidado a participar dos projetos coletivos da escola, pois os outros professores acabam não o vendo como parte da equipe (LENNERT, 2011, p.398). Ou seja, o reconhecimento e vínculo de colegas de trabalho, chamadas para projetos coletivos e relações de amizade ficam dificultadas pela jornada, essa precarização e distanciamento é maior ainda em relação aos professores contratados, esses aspectos são importantes de serem discutidos e pensando pelas políticas públicas educacionais, o pleito de uma jornada de trabalho e salário compatível para se ter uma vida digna deve ser prioridade, professores precisam de uma valorização real para exercer com excelência sua atribuição educativa.

A importância e a qualidade da educação, impacta diretamente na vida de crianças e jovens refletirá diretamente no nosso próprio futuro.

Sabemos que o acesso e a adequação da educação oferecidos pela escola impacta as biografias de vida em função do perfil da trajetória escolar de cada um, da quantidade e qualidade de aquisição e manutenção do capital cultural, aquilo que também pode comprometer o acúmulo de capital social (LEAL; YUNG, 2015, p.777).

Esse comprometimento ditará não apenas por onde caminhou um dado país, mas sobretudo na leitura da realidade conquistada, os caminhos ontem trilhados refletem o hoje conquistado e os caminhos novos refletirão em novas conquistas futuras.

Vargas (2022) ressalta muito bem a questão dos inúmeros desafios da disciplina de Sociologia que não se resume apenas a um único aspecto mas sim são problemas mais profundos da própria organização do ensino, do trabalho docente, de infraestrutura, financiamento entre outros.

Os desafios colocados em torno de processo de introdução da sociologia nos currículos escolares são tanto desafios de ordem geral, que afetam todas as áreas de conhecimento e envolvem as condições de infraestrutura e de trabalho docente, como são desafios de ordem específica, peculiares à área das ciências sociais. Sem atacar questões cruciais que envolvem, grosso modo, o financiamento de uma educação pública de qualidade e

a valorização do trabalho docente, qualquer alternativa pedagógica que se adote, por mais avançada que possa parecer, acabará redundando em fracasso. (VARGAS, 2022, p. 11)

Sabemos que o campo educacional é um espaço de disputa política e ideológica e a cada Governo a educação passa por processos de “inovações” não havendo continuidade de projetos e essas rupturas pode levar a descontinuidade e interrupções, a própria Sociologia sofre as consequências e acabou ficando por vezes as margens do currículo escolar.

Por meio das reformas educacionais é visível que toda essa turbulência relacionada à permanência ou não da disciplina no currículo escolar decorre de interesses políticos e de ideologias. Em suma, alguns governos pensam a Sociologia como uma disciplina necessária à formação do pensamento crítico e ao conhecimento para o exercício da cidadania, contudo outros governos a veem como uma ameaça à estrutura do sistema vigente, como em governos ditatoriais ou conservadores, totalitários e autoritários, quando a sociedade é preparada para o mercado de trabalho e não para ser uma sociedade pensante e questionadora dos fenômenos sociais.

Nessa direção, fica implícito que governos de esquerda incluem a disciplina no currículo escolar com o viés à formação e à emancipação do estudante de Ensino Médio, com um olhar atento às questões sociais, políticas e culturais nas quais esses estudantes estão inseridos.

Por outro lado, percebe-se que a disciplina de Sociologia não pertence ao currículo escolar nos governos de direita, principalmente em períodos de ditadura militar, sob uma política neoliberal, em defesa de um Estado mínimo. Isso faz com que os estudantes não tenham a oportunidade de formar uma reflexão crítica sobre a sociedade, exercendo apenas a função de “meros operários” de uma política de governo que preza somente a inserção do cidadão no mercado de trabalho e não no conhecimento. (WIECZORKIEWIEZ, 2022)

Wieczorkiewiez nos mostra que a direção Governamental vem impactando diretamente na oferta da disciplina na educação brasileira, não sendo ao acaso a sua descontinuidade, mas sim um projeto que acaba por prejudicar a formação crítica das novas gerações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar não é descolada da realidade social, pelo contrário sofre influências e está intimamente ligada ao projeto de determinada sociedade. Para Adorno a organização do mundo e a ideologia dominante exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria ingenuidade acreditar que a educação escolar sozinha é capaz de mudar uma dada realidade social, porém a educação é um dos pilares de transformação social, dentro desse contexto a educação, a formação de pessoas e o debate sobre tomada de consciência pode ser resumido em pensar a realidade e pensar a realidade é ir além da aprendizagem lógico formal, mas corresponde a capacidade de fazer experiências intelectuais, essas experiências constituem a própria emancipação, diante disso é importante pensarmos sobre os diferentes aspectos da organização do próprio sistema escolar.

Precisamos ter claro também que para ser hoje uma disciplina escolar a Sociologia teve grandes enfrentamentos, sendo importante reconhecermos esses processos como uma conquista social, ainda que muitas vezes estejam ligadas as discussões de questão do campo político e ideológico nas discussões sobre escolarização.

A integração no currículo em conjunto com as demais disciplinas da Área das Ciências Humanas e Sociais abre uma oportunidade de discussão de realidade social, até antes desprezado, estudar a Sociedade é tão importante como estudar matemática, pois quanto mais entendemos a constituição social, implicações e limitações da nossa sociedade mais poderemos ser participativos dos processos e exerceremos uma cidadania crítica. Para que isso de fato aconteça em nossas escolas é preciso ir além da sala de aula, de utilização de recurso da lousa e do giz, o processo formativo precisa ter vivências e experiências para além dos muros escolares, e isso requer investimentos na educação como um todo.

Temos que ter o alerta de que a Sociologia é ainda vista como ponto de disputa quando se pensam sobre seus conteúdos e sua importância na formação social do sujeito, pois a oferta ou não está ligada a diretrizes e movimentações políticas, como alerta Wieczorkiewicz (2022)

o contexto histórico da Sociologia está atrelado às ideologias políticas, à luta pelo poder e aos interesses sobre a disciplina. Diante dessa compreensão fica explícito que a disciplina de Sociologia,

no Ensino Médio, ainda passa por incertezas, atualmente. Evidencia-se, portanto, a importância da pesquisa, do debate e da luta pela permanência da disciplina como obrigatória em todas as séries do Ensino Médio no Brasil. (WIECZORKIEWIEZ, 2022)

Sendo assim não há “jogo ganho” quando se tratamos de qualquer campo do conhecimento, mas certamente para a disciplina de Sociologia o caminho é um solo bastante incerto que necessita de um olhar cuidadoso por parte dos pesquisadores e professores para que possa de fato ser fortalecida enquanto campo do conhecimento e pertencente ao processo formativo da sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BALL, Stephen J. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação*. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

BOCK, A.M.B. *A perspectiva histórico-cultural de Leontiev e a crítica a naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão*. Caderno Cedes, v.24, n.62, p.26-43, 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARNIEL, Fagner; BUENO, Zuleika de Paula. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E OS SEUS PÚBLICOS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 671-685, Sept. 2018. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302018000300671&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302018000300671&lng=en&nrm=iso)>. Accession 19 Feb. 2021. Epub June 28, 2024. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018186181>.

FERREIRA, E. C. *A sociologia ou o vir-a-ser de uma disciplina escolar: articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996 - 2008)*. 2016. 210 fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. *Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato*. *Estudos de caso no Distrito Federal*. **Soc. estado**. Brasília, v.30, n.3, p.773796, dez.

2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010269922015000773&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922015000773&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 ago. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922015.00030009>.

LENNERT, Ana Lúcia. *Condições de trabalho do professor de Sociologia*. Cad. CEDES, Campinas, v. 31, n. 85, p. 383-403, Dec. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300005&lng=en&nrm=iso)>. Access on 19 Feb. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300005>.

MELO, Alessandro de. *Fundamentos socioculturais da educação*. Curitiba: Ibpex, 2011.

PADUA, E. M. M. *Metodologia da Pesquisa: Abordagem Teórico-Prática*. Campinas: Papyrus, 2016.

SOUZA, A. C. A. *Sociologia escolar: imbricações e recontextualização curriculares para a disciplina*. 2017. 363fls. Tese de Doutorado - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2017.

VARGAS, F E B. O ensino da sociologia: dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf>. Acessado em: 20/08/2024.

WIERCZORKIEWICZ, A K. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 29, 9 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-sociologia-no-ensino-medio-uma-analise-historica-de-suas-idas-e-vindas-no-curriculo-escolar-brasileiro>

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.092

# ANÁLISE DO PERFIL DOS INGRESSANTES E FORMADOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2014 - 2022)

Lucas Mariano Brito Silva<sup>1</sup>  
Carlos Alberto Vasconcelos<sup>2</sup>  
Maria Lenilda Caetano França<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho buscou analisar o perfil dos discentes ingressantes e formados do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus Arapiraca, Unidade Educacional Penedo, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para isso, o percurso metodológico balizou-se em uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, utilizando os procedimentos de estudo de caso, revisão bibliográfica e análise documental. Para fins de coleta de dados, utilizou-se os relatórios do SIE WEB, Módulo Acadêmico da instituição, obtidos através da base de dados da Coordenação do Curso pesquisado, considerando os registros de nove turmas, referentes aos anos de 2014 a 2022, com um quantitativo de 432 discentes, com foco de interesse nos dados por sexo biológico e por etnia. Além disso, foram coletados dados secundários na base "UFAL em números", e registros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A partir das análises, no que concerne aos ingressantes, constatou-se que 63,88% são do sexo biológico feminino e apenas 36,12% do sexo biológico masculino. Em relação à etnia, os resultados revelaram uma predominância de discentes autodeclarados

1 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFSE), [lucas.mbsilva@gmail.com](mailto:lucas.mbsilva@gmail.com);

2 Doutor pelo Curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (PPGEO/UFSE), [geopedagogia@yahoo.com.br](mailto:geopedagogia@yahoo.com.br);

3 Professora orientadora: Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFSE), [maria.franca@penedo.ufal.br](mailto:maria.franca@penedo.ufal.br);

pardos com 48,61%, seguidos discentes autodeclarados pretos com 15,28%, além de 13,89% de discentes autodeclarados brancos, 2,55% autodeclarados amarelos, e ainda apresenta 19,68% de discentes que não declararam etnia, e nenhum discente indígena. Em relação aos formados, constatou-se que 74,08% são do sexo biológico feminino e 25,92% do sexo biológico masculino. Já em relação à etnia, identificou-se maior índice de conclusão de discentes autodeclarados pardos e pretos. Diante disso, os resultados podem apresentar a relação à Lei 12.711/2012, que estabeleceu a política de cotas no Brasil, bem como ao processo de expansão do ensino superior no país, mas denota a necessidade de estudos complementares para identificar outros aspectos referentes ao perfil dos discentes

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Licenciatura, Perfil, Ingressantes, Formados.

## INTRODUÇÃO

No decorrer das últimas décadas, o Ensino Superior brasileiro atravessou um período de mudanças, sobretudo, na expansão significativa dos números de vagas, cursos, instituições, bem como a ampliação no quantitativo de estudantes, demonstrando novos rumos para a educação no país (Barbosa, 2019). O processo de expansão, segundo Reis e Pires (2023) denota uma relação direta com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Ainda na perspectiva das autoras, a segunda metade de 1990 é marcada por uma intensa ampliação da oferta de oportunidades de acesso decorrentes, principalmente das políticas educacionais de financiamento do governo federal. Coadunando com esse cenário, Vieira (2023) destaca que a LDBEN propiciou a diversificação do sistema de ensino através do surgimento de outras instituições de ensino com a ofertassem o ensino superior.

Já nos anos 2000, Tomás e Silveira (2021) elenca iniciativas do governo federal que possibilitaram o processo de expansão, entre elas: a) o Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado em 2004 pela Lei nº 10.891; b) o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni; e c) Lei de Cotas conforme a Lei 12.711/2012. Além disso, Santos, Dias e Vian (2023) também destacam o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) instituído pela lei 10.260/2001, como uma das políticas basilares. Os referidos autores apontam que essas políticas foram direcionadas tanto para o setor público como para setor privado com intuito de garantir a expansão da educação e a democratização de acesso. Importa destacar que, neste trabalho discutiremos, principalmente, o Reuni e a Lei de Cotas.

Em suma, nota-se que o processo de expansão parte de iniciativas que buscam ampliar e oportunizar condições de acesso. Dentre elas, é importante destacar, inicialmente, o Reuni, que ocorreu principalmente na esfera pública, a partir do Decreto nº 6.096/2007 (Tombrini, Rocha e Lima, 2020). O Reuni por tem objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (Brasil, 2007, p. 1).

Conforme Tombrini, Rocha e Lima (2020) o processo de expansão da educação superior é definido em três fases, em que a fase I compreende o período de (2003-2007) com o objetivo de interiorizar o ensino superior, além de ampliar

a oferta de vagas nos cursos superiores, em destaque, os cursos noturnos, entre outras medidas. Já a segunda fase corresponde ao período de (2008-2012), que estabelece a política de interiorização com objetivo de estruturar as Instituições de Ensino Superior (IES), além de ampliar a oferta de matrículas. E por fim, a terceira fase (2012-2014) com a efetivação contínua do que já estava sendo realizado e estratégias complementares. Ainda segundo os autores ancorados em Brasil (2014) enfatizam que as regiões que mais apresentam avanços significativos entre período de 2003 a 2013, foram o Norte e Nordeste, em destaque o Nordeste com crescimento de 94% no quantitativo. De acordo com Santos, Dias e Vian (2023) os reflexos do processo de expansão possibilitaram uma ampliação no quantitativo de matrículas, bem como na ampliação de instituições de ensino superior.

É nesse contexto que surge a proposta de criação do Campus Arapiraca, aprovada em 2005, através da resolução CONSUNI nº 20/2005 de 01 de agosto de 2005. Foi inaugurado em 16 de setembro de 2006 e autorizado para funcionamento por meio do Parecer do CNE/CES nº 52/2007. A criação do Campus Arapiraca também permitiu o surgimento das Unidades Acadêmicas, sendo uma delas em Penedo, que em 2014, passou a ofertar o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, objeto de estudo deste trabalho (Projeto Pedagógico do Curso, 2018).

Em paralelo a expansão, a Lei 12.711/2012, que institui a Lei de Cotas foi outro mecanismo fundamental na democratização de acesso às universidades, com objetivo de garantir maior número de ingressantes de uma parte da população historicamente excluída, ou que não possuíam condições socioeconômicas para ingressar na educação superior (Santos, Dias e Vian, 2023). Segundo a lei, especificamente no artº 1, p. 1:

“Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público”.

Ainda segundo a lei, o artº 3 destaca que essas vagas deverão ser “[...] preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em

proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência [...]” (Brasil, 2012, p.1). Segundo Santos, Dias e Vian (2023) a democratização possibilitou o ingresso de jovens de classes menos favorecidas, no entanto, Tomás e Silveira (2021), destacam que o acesso às universidades está diretamente marcado pelas desigualdades sociais de classes, raça, gênero e região, que são de origem desde o ensino médio.

Vale destacar ainda, a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de ingresso ao ensino superior. Criado em 1998, o Enem buscava analisar o desempenho dos estudantes da Educação Básica. Em 2004 foi implementado como forma de seleção para o Prouni, e em 2009 passou a ser utilizado para ingresso ao ensino superior associado ao Sistema de Seleção Unificado (SISU) (Nascimento, 2019). Entretanto, diversos estudos apontam para o caráter excludente do exame, como aponta Travtziki (2021, p. 155) destacando que:

“Enem/Sisu confere ao sistema qualidade e eficiência no processo seletivo, o que pode produzir exclusão em nome da meritocracia. Mas tal tendência é em parte compensada pelas políticas de cotas (acesso) [...]. O Enem ajuda a preencher as vagas reservadas para cotas (especialmente em cursos e instituições de menos prestígio), enquanto as cotas possibilitam ao Enem cumprir o objetivo de democratizar o acesso ao ES”.

Com políticas de expansão e a ampliação no número de matrículas ao longo desse período espera-se que ocorra heterogeneidades sociais e demográficas, sobretudo dos ingressantes (Morais, 2019). Corroborando com isso, Rocha e Carvalhaes (2023) também denotam a relevância de investigar a heterogeneidade dos estudantes que ingressam na educação superior. Associado a isso, os estudos Carvalhaes e Ribeiro (2019) também apontam sobre o processo de estratificação mobilidade social a partir da compreensão das dinâmicas de oportunidades educacionais acesso ao ensino superior.

Assim, apoiamo-nos na visão de Tomás e Silveira (2021, p. 170) para justificar a importância deste estudo ao enfatizar que “a expansão quantitativa do ensino superior no Brasil é um fato, cabendo, portanto, uma análise do caráter qualitativo desse processo”. Portanto, considerando as nuances do processo de expansão do ensino superior brasileiro e os diversos cenários convergentes e divergentes, justifica-se a necessidade de compreender a heterogeneidade do

corpo discente a fim de subsidiar discussões em relação aos reflexos da expansão e democratização do ensino superior resultantes das políticas educacionais estabelecidas nas últimas décadas.

Para tanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar o perfil dos discentes ingressantes e formados do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Campus Arapiraca, Unidade Educacional Penedo, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no período de 2014-2022, em relação ao sexo biológico e a etnia.

Para tanto, este trabalho foi organizado em cinco seções, incluindo a introdução, além do delineamento metodológico, resultados e discussões, considerações finais e agradecimentos. A segunda seção, a síntese metodológica, decorre de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, utilizando os procedimentos de estudo de caso, revisão bibliográfica e análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de objeto de estudo. Os dados analisados são de origem dos relatórios do Módulo acadêmico da instituição, SIE WEB, bem como dados secundários na base "UFAL em números", e registros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A terceira seção apresenta o perfil dos ingressantes e formados do curso de estudo e, indicando maior predominância do sexo feminino estabelecendo uma relação com estratificação em relação ao sexo em que há uma maior predominância em curso de docência e cuidados de saúde associado a naturalização dos papéis sociais das mulheres, além das desigualdades de gênero no mercado de trabalho presentes na sociedade. No que concerne os resultados acerca da etnia por cor ou raça, identificou-se predominância de pretos/pardos o que pode estar associado diretamente a efetividade da política de cotas.

A quarta seção, aborda um breve digesto dos resultados obtidos no estudo, além da projeção de novas pesquisas em relação as questões socioeconômicas, assim como questões relacionadas às políticas de permanência, entre outros. Por fim, a quinta e última seção esboça os agradecimentos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – FOPTIC/UFS.

## METODOLOGIA

### LÔCUS DA PESQUISA

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) é a maior instituição de Ensino Superior de Alagoas, atuando em 8 municípios alagoanos. Atualmente, a UFAL oferta 104 cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado, sendo 93 na modalidade presencial e 11 na modalidade à distância, além da oferta de Programas de Pós-graduação. Dentre os cursos de graduação da UFAL está o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado em três municípios alagoanos, a saber: Maceió (Campus A. C. Simões), Arapiraca (Campus Arapiraca) e em Penedo (Campus Arapiraca – Unidade Educacional Penedo).

Neste cenário, a presente investigação foi realizada no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, *Campus Arapiraca*, Unidade Educacional Penedo. O curso surgiu a partir do processo de expansão das universidades pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O curso foi autorizado em 2013 através da Resolução nº. 63/2013-CONSUNI/UFAL nº 07/2013, disponibilizando 50 vagas anualmente, no período noturno, de forma presencial, iniciando a oferta no semestre 2014.2 (Projeto Pedagógico do Curso, 2018). Desde a sua primeira oferta em 2014.2 até o período analisado, o curso já contabilizava uma oferta de 10 turmas com um quantitativo de 432 discentes, ingressantes pelo Enem, processo seletivo e reopção.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa que segundo Guerra (2014) tem como objetivo principal [...] “aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social [...] sem se preocupar com representatividade numérica”. Quanto aos objetivos, adotou-se um caráter exploratório e descritivo a fim de investigar mais informações sobre o assunto estudado e descrever as características da população e dos fenômenos do estudo (Prodanov; Freitas, 2013).

Para a construção deste trabalho foram utilizados os procedimentos metodológicos de revisão bibliográfica e o estudo de caso. Essa metodolo-

gia possibilita um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (Gil, 2002). Para Prodanov e Freitas (2013) esse tipo de estudo permite coletar e analisar informações de uma unidade de forma aprofundada.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de livros, artigos científicos, dissertações, teses, entre outros materiais científicos associados ao tema. Já, a análise documental foi realizada a partir do Projeto Pedagógico de um Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas.

## COLETA DE DADOS E ANÁLISE DE DADOS

Para compreender o cenário em relação ao ingresso e conclusão no curso de estudo, utilizou-se os dados dos relatórios gerados pelo SIE WEB, Módulo Acadêmico da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), considerando os registros das nove turmas, referentes aos anos de 2014 a 2022. Foram coletados os registros quantitativos referente a 432 discentes, sem a identificação nominal, dos semestres letivos de 2014.2 ao semestre 2023.1, considerando as seguintes informações: quantitativo de ingresso; tipo de ingresso; discentes formados.

Além da coleta nos relatórios, utilizou-se também informações secundárias da base de dados “UFAL em números”, da UFAL, e registros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), disponível em plataformas específicas das instituições, com intuito de fortalecer os dados coletados e coletar informações sobre o quantitativo por sexo biológico, classificados em masculino e feminino, conforme apresenta as plataformas. E por etnia por cor ou raça através da classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em pretos, pardos, brancos, amarelo ou indígena. Posteriormente, os dados foram analisados com auxílio do programa *Microsoft Office Excel®*, de forma descritiva.

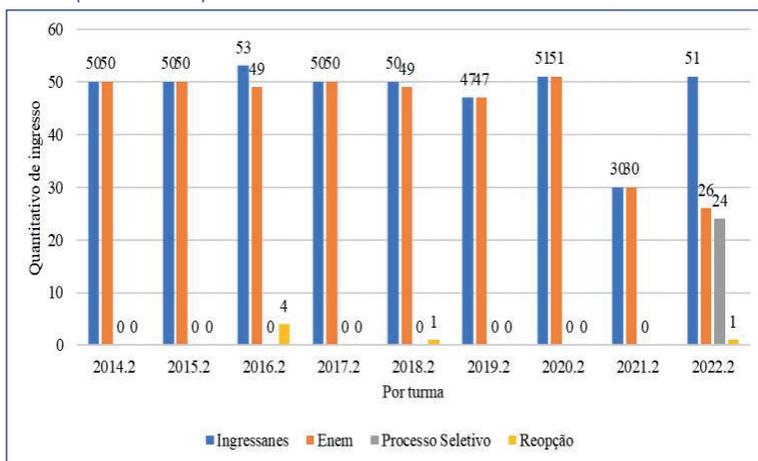
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O panorama geral do curso estudado, desde a sua criação, permite visualizar diversos cenários de permanência, desistência, conclusão, bem como o perfil dos discentes ingressantes e formados ao longo de sua trajetória. Para tanto, apresentaremos inicialmente, os resultados em relação ao tipo ingresso, e

posteriormente o perfil dos ingressantes em relação a etnia por cor ou raça e ao sexo, adotando a mesma forma de apresentação para os formados.

Inicialmente, o estudo em relação ao processo de ingresso ao ensino superior, que embora não seja o objetivo deste trabalho, permite visualizar nuances sobre o perfil dos ingressantes e formados. Deste modo, observando os registros das nove turmas analisadas, 2014 a 2022, nota-se que o ingresso se deu em sua maioria, através do Exame Nacional do Ensino Médio (Gráfico 1).

**Gráfico 1:** Quantitativo por tipo de ingresso do curso de Lic. Ciências Biológicas, Ufal/Unidade Educacional Penedo (2014-2022)



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em um estudo comparativo por forma de ingresso realizado por Travitzki (2021) identificou-se que os ingressantes pelo Enem têm predominância de estudantes de escola pública, o que pode estar associado a políticas de cotas. Em outra perspectiva, utilizando o mesmo cenário de ingresso, Locatelli e Diniz-Pereira (2019, p. 225) indicam que, em geral, os estudantes que optam pela licenciatura, são “origem nas camadas de renda mais baixa da sociedade, não chegam ao magistério por uma opção profissional, mas sim por um movimento de abandono em relação ao que realmente gostariam de fazer”. Do mesmo modo, estudos relatam que as pessoas de classes baixas têm maior chance de ingressar em cursos de menor status acadêmico como, por exemplo, as licenciaturas (Carvalhoes e Ribeiro, 2019; Locatelli e Diniz-Pereira, 2019).

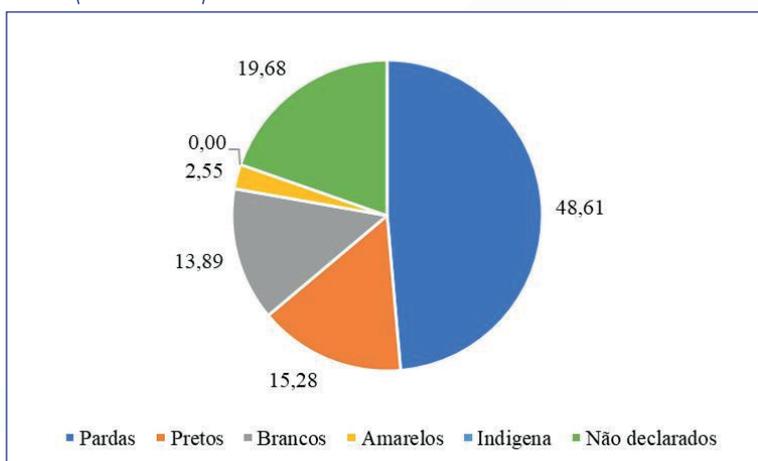
Este fato gera uma preocupação, principalmente, no que concerne a formação de novos professores como destaca Ferreira (2018) sobre crise intensa na formação docente, com a baixa procura por cursos de licenciatura e uma

queda no número de concluintes. Com um alto índice de desistentes, seja por não se identificarem com a profissão ou por conseguirem uma aprovação em outros cursos considerados de “maior status social”. Essa problemática tem evidenciado a necessidade de medidas para incentivar e valorizar a formação de professores, a fim de garantir a qualidade da educação no país.

Já em relação a etnia por cor ou raça dos ingressantes através da classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em pretos, pardos, brancos, amarelo ou indígena. Os dados apresentados pela UFAL, referente aos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas apontam uma predominância de ingressantes que se autodeclararam pardos/pretos com 59,4%, seguidos 19,8% discentes autodeclarados brancos, 1% autodeclarados amarelo/indígena e 19,8% não declararam nenhuma informação (Brasil, 2021).

Os dados obtidos do curso pesquisado apresentam similaridade em relação aos cursos semelhantes supracitados, da UFAL, apresentando uma predominância de discentes que se autodeclararam pardos com 48,61%, seguidos de discentes autodeclarados pretos com 15,28%, além de 13,89% de discentes autodeclarados brancos, 2,55% autodeclarados amarelos, e ainda apresenta 19,68% de discentes que não declararam, e nenhum discente indígena, conforme demonstra o gráfico 2.

**Gráfico 2:** Percentual de discentes por etnia do curso de Lic. Ciências Biológicas, Ufal/Unidade Educacional Penedo (2014-2022)



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

No contexto do Censo do Ensino Superior (2010 – 2021), os dados apresentados também estão em concordância com o percentual de ingressantes

em que 40,8% desses estudantes se autodeclararam pardos/pretos, seguidos por 38,4% dos discentes autodeclarados brancos, 2% amarelos/indígenas e 18,8% sem informações declaradas (Brasil, 2021). Os resultados tanto do curso como do Censo do Ensino Superior apontam para maior ocupação de vagas por estudantes autodeclarados pretos/pardos, o que pode estar associado, principalmente a Lei no 12.711/2012, que estabeleceu a política de cotas para estudantes de escolas públicas de baixa renda, além das vagas reservadas para candidatos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (Silva, 2020).

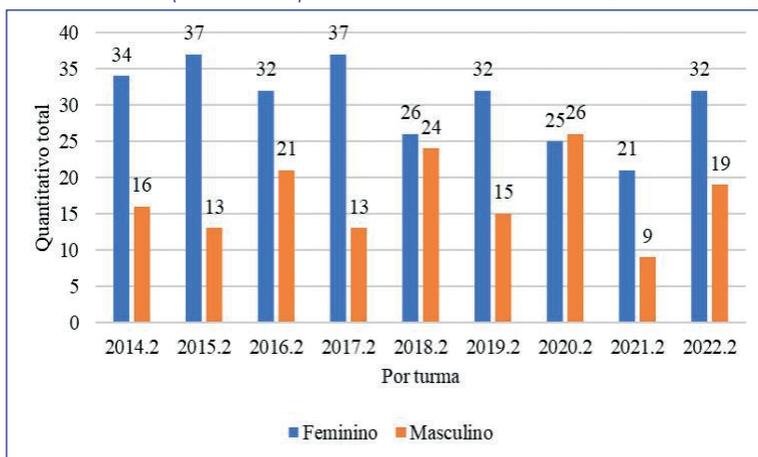
Conforme é estabelecido pela lei, as vagas deverão ser preenchidas [...] em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição [...], considerando os dados do último censo demográfico. Assim, ao analisarmos a partir do Censo demográfico do ano de 2022, a relação entre o percentual da população alagoana por cor ou raça, constatamos 60,36% se autodeclara parda, 29,27 se autodeclara branco, 9,5% se autodeclara preto, 0,64% indígena e 0,18% amarelo (IBGE, 2022). Já em Penedo, onde situa-se a instituição de ensino de estudo, os dados também são semelhantes com autodeclaração de 62,20% pardos, 25,51% brancos, 11,79% pretos, 0,30% indígenas e 0,21% amarelo.

Portanto, Travitzki (2021) destaca que, embora o Enem apresente caráter excludente, esse fator é compensado pela política de cotas em que o exame contribui para o preenchimento das destinadas às cotas, e as cotas cumprem o papel de democratização de acesso ao ensino superior. Ainda nesse cenário, estudos sobre estratificação racial desenvolvidos por Carvalhaes e Ribeiro (2019) indicam que cursos como serviço social, ciências sociais, matemática, letras, biologia, entre outros, têm maior chance de encontrar indivíduos que se autodeclararam pretos ou pardos.

Nessa trilha de proposições, Gatti et. al (2019) revelam uma pesquisa de Picanço, realizada em 2016 sobre quem são os estudantes de licenciatura no Brasil, que reconhece o aumento das matrículas, nos cursos de formação de professores, por jovens negros e de menor renda no período recente, além da consolidação de benefícios educacionais para jovens mulheres em relação a juventude masculina. A pesquisa sublinha que tal realidade é “fruto da maior proporção de estudantes de grupos desfavorecidos que passou a concluir o ensino médio, da ampliação de vagas no ensino superior e dos programas de ação afirmativa nas IES públicas e privadas” (Gatti et. al., 2019, p. 141).

Em outra análise, é possível também traçar o perfil dos ingressantes por sexo biológico. Em uma visão mais ampla à nível UFAL, constatou-se que 59,50% dos ingressantes nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas são do sexo biológico feminino, enquanto 40,50% são do sexo biológico masculino (Brasil, 2021). No curso de estudo, esses dados acompanham os índices com 63,88% dos ingressantes do sexo biológico feminino e apenas 36,12% do sexo biológico masculino (Gráfico 3).

**Gráfico 3:** Quantitativo de ingressantes por sexo biológico do curso de Lic. Ciências Biológicas, Ufal/ Unidade Educacional Penedo (2014-2022)



**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2024.

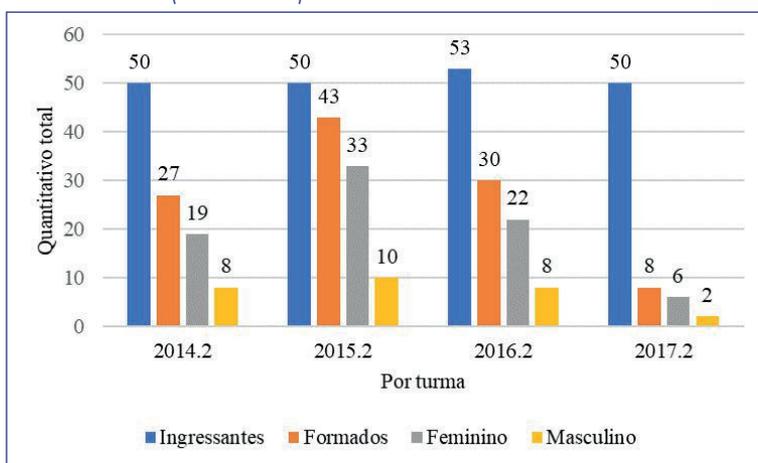
Conforme o gráfico acima, há uma predominância de discentes do sexo biológico feminino em oito turmas, com apenas uma turma que apresenta um número maior de discentes do sexo biológico masculino. Ao analisar o cenário de ingresso no Ensino Superior (2010–2021), constatamos que 56,34% dos ingressantes são do sexo feminino e 43,66% são do sexo biológico masculino, corroborando com os dados apresentados (Brasil, 2021). Além disso, dados do censo do Ensino Superior em relação a *coorte*, que representa o período de análise de 2013-2023, indicam que 73,9% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 26,1% são do sexo masculino (Brasil, 2023)

Em um estudo realizado por Carvalhaes e Ribeiro (2019), notou-se uma estratificação em relação ao sexo em que os cursos da área da docência e cuidados de saúde há uma maior predominância do sexo feminino. Em relação a isso, Tomás e Silveira (2021, p. 159) discutem que essa “distribuição reflete a naturalização dos papéis sociais de gênero que atribui às mulheres e reforça uma

função de cuidadoras”. Esse fato ocorre em diversos países com estudo sobre estratificação, inclusive, no Brasil, e pode ter relação com as desigualdades de gênero no mercado de trabalho (Carvalhoes e Ribeiro, 2019).

Já em relação ao quantitativo de discentes formados, os números acompanham os índices dos ingressantes, com a maioria do sexo feminino. Vale destacar que, para esta análise, utilizou-se apenas os registros das turmas que já tiveram discentes formados. Ao total, identificou-se 108 registros de conclusão, sendo que 74,08% são do sexo biológico feminino e 25,92% do sexo biológico masculino (Gráfico 4)

**Gráfico 4:** Quantitativo de ingressantes por sexo biológico do curso de Lic. Ciências Biológicas, Ufal/ Unidade Educacional Penedo (2014-2022)



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Ao comparar os dados com os registros do censo do ensino superior do período de (2010-2021) dos cursos de Ciências Biológicas ofertados pela UFAL, identificamos uma semelhança no perfil do concluinte em relação a predominância do sexo feminino. No entanto, nota-se uma divergência em relação a etnia por cor ou raça, indicando maioria de estudantes autodeclarados branco, seguidos autodeclarados pardo ou preto. Esses resultados denotam a necessidade de um estudo complementar para compreender as questões associadas a divergência no perfil de ingresso e dos formados, no entanto, pode estar associado às condições de permanência apontadas por Santos, Dias e Vian (2023) em que ressaltam a necessidade de além de democratizar o acesso, garantir políticas de permanência para os estudantes consigam se formar e se inserir no mercado de trabalho.

Numa visão próxima, em relação aos formados do objeto de estudo, o cenário aponta para uma predominância massiva de estudantes que se auto-declararam pardos e pretos com 88,67%, seguidos de 8,49% autodeclarados brancos, e por fim autodeclarados amarelo ou indígena com um somatório de 2,82%. Com processo de conclusão do curso pressupõe-se que estes se insiram na Educação básica, assim é possível verificar também, de forma restrita, a relação entre o perfil do concluinte e o perfil do professor atuante através dos registros do Censo Escolar, em todas as redes de ensino do Estado de Alagoas e de Penedo. Assim, observamos que em Alagoas, no ano 2023, havia uma predominância de docentes do sexo feminino com 75,6%, além também de uma predominância de autodeclarados pardos/pretos 71,2%. Em Penedo, os dados são similares em relação aos dois quesitos analisados, apresentando 79,2% de docentes do sexo feminino e 73,8% de autodeclarados pardos/pretos (Brasil, 2023).

Neste cenário, visualizamos uma consonância entre os perfis analisados no curso de estudo e os professores da Educação básica, em Penedo, no entanto, é pertinente que outros estudos sejam desenvolvidos para traçar um perfil dos ingressantes, formados e professores atuantes, de forma mais sólida, com intuito de acompanhar os registros de ingresso e conclusão, principalmente para entender quem são os docentes do presente e os futuros docentes, considerando o atual cenário de mudanças sociais e políticas da sociedade e a relação com a formação docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou o processo de expansão e democratização do Ensino Superior no Brasil, principalmente pelo estabelecimento de políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni e a Lei de Cotas, Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), bem como a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Essas políticas possibilitaram o acesso de parte da população menos favorecida, que historicamente não tiveram oportunidades de ingresso à educação superior, propiciando heterogeneidades sociais e demográficas nas universidades.

Essas mudanças possibilitaram o desenvolvimento de estudos como este com intuito de traçar o perfil dos ingressantes e formados, sobretudo do objeto

de estudo, assim como a influência dessas políticas nesse cenário. Assim, analisando, inicialmente, o tipo de ingresso, observou-se que Enem é caracterizado pelo caráter excludente que, no entanto, é compensado pela política de cotas no processo de democratização de acesso ao ensino superior, contribuindo diretamente para o acesso de estudantes escolas públicas de baixa renda, além de candidatos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Destaca-se ainda, a licenciatura não é vista como primeira opção de ingresso, o que pode gerar uma preocupação em relação a formação de professores no Brasil, e intensificar uma crise já presente no contexto atual. Para este fato, denota-se a necessidade de estudos mais amplos que busquem compreender os impactos futuros. Ao mesmo tempo, amplia-se a necessidade de adoção de políticas públicas de incentivo à formação de novos professores, assim como o estabelecimento de novas políticas que contribuam para a manutenção do professor em aspectos salariais, condições de trabalho, entre outros fatores.

Em relação a etnia por cor ou raça, identificou-se maior presença de ingressantes e formados autodeclarados pardos/pretos, o que pode estar associado diretamente a efetividade da política de cotas. No entanto, esses resultados não exoneram a necessidade de ampliar ainda mais o processo de democratização de acesso ao ensino, para além disso, construir políticas efetivas de permanência nas universidades, sendo um fator fundamental para garantir a formação de novos profissionais.

Já os resultados sobre o perfil em relação ao sexo biológico, os dados apontam predominância, em sua maioria, do sexo feminino, o que pode estar associado a estratificação em relação ao sexo em que há uma maior predominância em curso de docência e cuidados de saúde associado a naturalização dos papéis sociais das mulheres, além das desigualdades de gênero no mercado de trabalho presentes na sociedade.

Por fim, diante das questões expostas, ressalta-se a necessidade de realização de novos estudos que busquem compreender as questões socioeconômicas e as influências na trajetória de formação dos estudantes, assim como questões relacionadas às políticas de permanência e quais fatores positivos e as implicações de um curso noturno.

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Além disso, foi desenvolvido com apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – FOPTIC/UFS.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?. **Educ. Puc.**, vol.24, Campinas, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932019000200240&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932019000200240&script=sci_arttext). Acesso em: 11 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei no. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar 2023. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.inep.gov.br/>

gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar. Acesso em: 12 set. 2024.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, Brasil, v. 31, n. 1, p. 195–233, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/135035>. Acesso em: 26 out. 2024.

FERREIRA, Marilda de Lima Oliveira. Formar professores em tempos de crise da profissão: um olhar sobre a atuação dos docentes da câmpus universitário da UEG de Iporá-Goiás. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/posgraduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Marilda-de-Lima-Oliveira-Ferreira.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. ISBN: 978-85-7652-239-3. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wpcontent/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 05 out. 2023.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_antonio_carlos_gil.pdf). Acesso em: 08 mar. 2023.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima, 2014. Disponível em: <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-federal-de-santa-maria/metodologia-da-pesquisa/manual-de-pesquisa-qualitativa/71690025>. Acesso em: 08 set. 2024

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama>. Acesso em: 11 set. 2024.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 225–243, 18 Nov 2019 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767>. Acesso em: 27 out 2024.

MORAIS, Ana Maria de Paula. Uma análise multivariada do perfil de alunos do Ensino Superior. **Revista Econômica do Nordeste**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 45–66, 2022. DOI: 10.61673/ren.2022.1127. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/revista/ren/article/view/1127>. Acesso em: 27 out. 2024.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. **O acesso ao ensino superior público brasileiro**: um estudo quantitativo a partir dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio. 2019. 292f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188431>. Acesso em: 20 out. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

REIS, Márcia Santos Anjo; PIRES, Luciene Lima de Assis. Expansão do ensino superior no Brasil de 1995 a 2020: políticas e ações. **Em aberto**, v. 36 n. 116 (2023). Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5480>. Acesso em 18 set, 2024.

ROCHA, Diego Nunes da Rocha; CARVALHAES, Flavio Carvalhaes. Quem são os futuros professores do Brasil? O perfil socioeconômico dos cursos de licenciatura do ensino superior. **Sociol. Antropol**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://ppgsa.plano-b.com/realizacoes/1247/quem-sao-os-futuros-professores-do-brasil-o-perfil-socioeconomico-dos-cursos-de-licenciatura-do-ensino-superior>. Acesso em: 20 10 out. 2024.

SANTOS, Priscila Soares dos; DIAS, Lázaro Cezar; VIAN, Carlos Eduardo de Freitas. Evolução do Ensino Superior no Brasil: da expansão do acesso às condições de permanência. **Revista de desenvolvimento econômico – RDE**, Ano XXV - N. 54 - Jan./Dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/7587>. Acesso em: 11 out. 2024.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990-ISSN 1415-4765. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10102>. Acesso em: 15 out. 2024

TOMÁS, Maria Carolina; SILVEIRA, Leonardo Souza. Expansão do ensino superior no Brasil: diversificação institucional e do corpo docente. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 149–177, 2021. DOI: 10.20336/rbs.781. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/rbs/article/view/781>. Acesso em: 27 out. 2024.

TRAVITZKI, Rodrigo. Possíveis contribuições do Enem para a democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Em aberto**, v. 34 n. 112 (2021). Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4993>. Acesso em: 20 out. 2024.

TROMBINI, Michelle M. Semiguen Lima; ROCHA, Mônica Aparecida da; LIMA, Fernando Silva. Avaliação do programa Reuni em universidades federais no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 7 n. 6 (2020): Educação formal e não formal, cultura e currículo I. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2307>. Acesso em: 15 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, Penedo, 2018**. Disponível em: [https://arapiraca.ufal.br/graduacao/ciencias-biologicaspenedo/documentos/projeto-pedagogico-1/copy\\_of\\_projeto-pedagogico-de-curso-ppc](https://arapiraca.ufal.br/graduacao/ciencias-biologicaspenedo/documentos/projeto-pedagogico-1/copy_of_projeto-pedagogico-de-curso-ppc). Acesso em: 20 mar. 2023.

VIEIRA, Geniana dos Santos. Expansão das instituições de ensino superior: Interiorização e Precariedade das Universidades Brasileiras. **Revista Humanidades e Tecnologias (FINOM)**, v. 40, n. 1 (2023). Disponível em: [https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/4182/2079](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4182/2079). Acesso em: 20 set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.093

# INTERDISCIPLINARIDADE COMO ELEMENTO NORTEADOR NA PRÁTICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA INDÍGENA

Marcia do Nascimento Silva Correia<sup>1</sup>  
Domingos Savio do Nascimento<sup>2</sup>  
Ieda Nunes de Carvalho<sup>3</sup>

## RESUMO

Sabe-se que são grandes os danos perpetuados ao longo da história e que apesar de todo amparo (recente), legal para a preservação e valorização da história indígena por normas e diretrizes, ainda há muito por fazer, tanto no cumprimento efetivo das leis, quanto na elaboração e execução de políticas públicas que visem a qualidade de ensino. Nessa perspectiva, o presente texto pressupõe uma discussão sobre cultura escolar a partir de contribuições das práticas interdisciplinares de modo significativo ao currículo escolar e à cultura. Buscamos conhecer através do uso da antropologia como base científica para fundamentar a prática da escuta, observação, pesquisa e análise que são fundamentais para o estudo qualitativo a respeito da formação e autoformação dos professores que atuam na escola Indígena. Nesse contexto, consideramos teóricos como: Morin que traz reflexões acerca do formular e reformular o pensamento (2014), contribuições de Luck; sobre a interdisciplinaridade da pedagogia e os fundamentos metodológicos (2013), Setúbal que trata da importância da relação da cultura e da educação escola (2011). Compreendendo assim, que a escola é um espaço para promover situações interdisciplinares que garantam aprendizado eficiente e significativo dos seus alunos compreendendo que suas experiências cul-

1 Mestrando do Curso de ciências da Educação na Universidade Veni creator, [marciamarrualife@gmail.com](mailto:marciamarrualife@gmail.com)

2 Mestrando do Curso de ciências da Educação na Universidade Veni creator, [savioberminni@gmail.com](mailto:savioberminni@gmail.com)

3 Mestrando do Curso de ciências da Educação na Universidade Veni creator, [iedaeducacao@gmail.com](mailto:iedaeducacao@gmail.com)

turais, possibilitem uma visão crítica que fomente a capacidade autorreflexiva para construção novos saberes. Podemos observar, que a educação escolar indígena deve considerar as situações de aprendizagem, o apoio às escolas, e a formação de professores indígenas e não indígenas. A interdisciplinaridade é essencial, para uma educação integral que abrange aspectos cognitivos, afetivos e motores, proporcionando uma educação a indivíduos protagonistas para preservação da cultura indígena, valorizando seu conhecimento como um acervo vivo e significativo no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, Educação indígena, Sustentabilidade, Currículo, Preservação cultural.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que são grandes os danos perpetuados ao longo da história e que apesar de todo amparo legal, para a preservação e valorização da história indígena por normas e diretrizes, ainda há muito por fazer, tanto no cumprimento efetivo das leis, quanto na elaboração e execução de políticas públicas que visem a qualidade de ensino desses povos. Isto porque as leis por si só não se efetivam, mas conseguem grande êxito quando implementadas mesmo que seja por um processo de “desescolarização” sem ferir de fato as determinações descritas na lei.

O autor Ivan Illich (1976, p. 114.) descreve desescolarização da seguinte maneira:

“Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido(...) é preciso usar a tecnologia moderna para tornar a liberdade de expressão, de reunião e imprensa verdadeiramente universal e, portanto, plenamente educativa.

A desescolarização e descolonização toma corpo e pode ser descrita na prática escolar indígena, e é compreendida e tomada como sendo algo vivo e que dá significado às práticas escolares, sendo a ponte entre o processo cultural e escolarização institucional, que traz grandes benefícios ao mesmo tempo que exige daqueles que a defendem a educação escolar indígena um grande esforço para torná-la real.

Mesmo definido nas Diretrizes curriculares para educação indígena como sendo algo legal, os sistemas educacionais pressionam a atuação das escolas para seguir um parâmetro unificado por vezes descontextualizados as premissas da educação escolar indígena.

Como podemos observar na Constituição Federal de 1988, artigo 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem também na LDB no seu artigo 79 delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e programas específicos, pelo Sistema de Ensino, incluindo-se processos pedagógicos, línguas, conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas. Infelizmente, ainda

há grande distância entre o que na lei e aquilo que a escola pode efetuar na sua prática. Como dito antes, os sistemas educacionais não conseguem agregar as chamadas diferenças ou particularidades e especificidades dos territórios indígenas.

Então, aqui surge o papel da interdisciplinaridade nesse processo sendo muito desafiador a elaboração de um currículo que promova a construção de um ambiente motivador ao mesmo tempo seja um ambiente que desenvolva as competências críticas dos sujeitos ali inseridos, mas ao contextualizarmos com os aspectos sociais, políticos e culturais isso fomenta significativamente as ações da escola no espaço onde está implementada.

## 1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTOFORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Cabe aqui também uma discussão sobre cultura escolar, a partir de contribuições das bases fenomenológicas e hermenêutica a fim de pesquisar e analisar, a formação docente dos profissionais que atuam nesse contexto, conhecendo e analisando de que forma, as propostas abordadas na escola indígena estão em consonância com a cultura indígena já que estas premissas já estão predefinidas.

O que propomos aqui é uma reflexão acerca da prática pedagógica dos professores que considera a interdisciplinaridade como elemento norteador nas situações pedagógicas implementadas no cotidiano e quais os desafios e possibilidades que a mesma proporciona.

Podemos observar que é vital essa interação entre os espaços culturais e os passos institucionais nas escolas indígenas, nessa perspectiva a interdisciplinaridade é crucial na implementação de práticas pedagógicas fundamentadas nas vivências do aluno.

Cabe nos aqui algumas definições sobre interdisciplinaridade,

“cada vez mais se admite que para estudar uma determinada questão do cotidiano, é preciso uma multiplicidade, e mais: ao mesclar de maneira sempre particular diferentes disciplinas, obtém um enfoque original de certos problemas da vida cotidiana. Todavia, semelhante abordagem interdisciplinar não se cria uma espécie de “superciência”, mas adjetiva do que as outras; ela produz apenas um novo enfoque, uma nova disciplina; em suma um novo paradigma. Assim, ao tentarmos criar uma super abordagem, consegue -se somente criar um enfoque particular. Foi desse modo,

aliás que se criaram muitas disciplinas particulares ou especializadas” ( Fourez, apud Maria p.84)

O autor define com clareza que a interdisciplinaridade sobrepõe se a visão minimalista da disciplina tornando como corpo a visão de uma nova disciplina. Contudo, não é o caminho pelo qual a mesma se faz. O que prima nesse contexto é a interligação do conhecimento pelas diferentes vertentes.

É necessário deixar claro também que, ao tomar a interdisciplinaridade como elemento norteador não se desfazer se das características da sua disciplina, mas agregar valoração de um olhar plural na observação das situações de aprendizagem apreendidas.

A BNCC com implementação do novo médio evidencia as demandas de uma sociedade contemporânea e que explicitamente põe em pauta a interdisciplinaridade como engrenagem possibilitando aos alunos uma visão crítica do mundo apoiando se nas diferentes divisões de mundo considerando seus interesses rompendo com a centralidade das disciplinas. “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011)

Baseando no que foi descrito fazemos reflexão frente às práticas implementadas na escola indígena como objetivo expor experiências exitosas de práticas pedagógicas e na formação de professores com uso das interdisciplinaridade de forma efetiva desde os anos iniciais até o ensino médio que vêm sendo vivenciadas e contribuindo para que a efetivação por uma proposta interdisciplinar que tentar atender as situações que convergem com iniciativas das diferentes modalidades de ensino na escola Estadual indígena José Carapina em Pariconha Pariconha – Alagoas.

As práticas pedagógicas sobre cultura tradicional na escola a partir de contribuições das bases fenomenológicas e hermenêutica na formação docente que atuam nesse contexto, nos faz perceber e analisar de que forma, as propostas abordadas nas escolas indígenas estão em consonância com a cultura indígena quando se entrelaçam de forma interdisciplinar.

As abordagens teóricas e observações de campo foram importantes para clarificar pontos as percepções e práticas pedagógicas e que de fato tendo formação continuada adequada e se esta fomentar a construção de possibilidades de forma contextualizada e complementada ao currículo. Podemos observar os

saberes adquiridos nessas formações são refletidos na práxis pedagógica, e suscitam questionamentos de qual o lugar da escola na cultura indígena? Uma vez que as instituições escolares integram o contexto social dos saberes e cultura indígena na se implementam.

Diante dos desafios em educar na contemporaneidade, as demandas que envolvem o contexto escolar e de sala de aula, é possível pensar que uma educação diferenciada parte a princípio do envolvimento e do percurso de cada sujeito com o histórico social e individual de cada sujeito que pode somar-se, transformando o modo de ver, reagir, refletir e transformar ou ressignificar o processo de ensino aprendizagem. Se cada “cultura vê o mundo, através dos pressupostos que lhe são próprios”, a educação deve estar envolta desta cultura, como elemento agregador ao espaço de transformação e emancipação de cada sujeito”. No entanto, será possível pensar essa transformação sem mencionar o educador enquanto “elo” provocador dessa mudança?

Nesse sentido, o papel do educador é fundamental para a proposta de mudanças no cenário educacional, a formação e a formação do educador serão imprescindíveis para alavancar o processo de ensino aprendizagem.

Segundo Rubem Alves (2013, documentário. Câmara) “o professor precisa provocar curiosidade, espanto, a alegria de pensar, pois para ele o objetivo do professor não é ensinar coisas, pois elas já estão lá, já estão por toda parte. Acreditamos nisso, já que o conhecimento existe em abundância, porém a socialização deste é um caminho que ainda deve percorrer uma extensa caminhada.

Rios (2011, p, 140) afirma que na prática docente, a construção de saberes encontra-se, em vários sentidos, paralisada. A ação pedagógica, muitas vezes, não consegue ouvir as vozes do conhecimento, não consegue perceber a voz do silêncio como construtor ou reproduzidor de saber. A educação proposta pela autora, parece instigar-nos ampliar o nosso olhar acerca da pesquisa, tendo a observação, a escuta, o diálogo e o silêncio como construtos de análise, reflexão e implementação permanente da práxis pedagógica.

Bakhtin (1990) diz que o conhecimento é uma questão de voz e de silêncio. Voz silenciada ou ausência de voz, a alteridade marcará muitas vezes desse modo. Nesse caso, as escutas dos educadores, sobre seus desafios e suas percepções, avanços, retrocessos e recomeços, irão dimensionar qualitativamente o espaço de autorreflexão autocrítica para a reelaboração e ressignificação de suas práticas considerando a interdisciplinaridade como eixo norteador.

Segundo Saviani (2004, p.47) O Professor lida com o indivíduo concreto, que é síntese de inúmeras relações sociais. É nessa perspectiva que devemos observar na diversidade e histórico- social, a possibilidade de ampliar as trocas e interação, além de promover educação significativa proporcionando a valorização da cultura e da identidade dos educandos.

É nessa perspectiva que devemos observar na heterogeneidade, a possibilidade das trocas e interações atrativas que além de produtivas proporcionam a pluralidade de habilidades e competências surgidas na sala de aula.

As contribuições da fenomenologia e da hermenêutica poderão subsidiar a discussão permeada acerca da formação, a autoformação para atuação em contexto indígena além de pensarmos no papel da escola no contexto indígena na contemporaneidade.

No século XXI, as discussões sobre o cenário educacional, em especial a formação do educador, vista sobre o prisma fenomenológico parece convidarmos a alargar nossa compreensão sobre o homem, pois à medida que interage, modifica/cria e recria cultura. Desse modo, a escola, bem como os educadores, serão um “elo” impulsionador no fortalecimento das identidades de cada sujeito.

Discussões trazidas pela fenomenologia tem buscado compreender os sujeitos em sua infinitude. Se a formação e autoformação docente pode ser capaz de ressignificar as aprendizagens, logo a mesma será de fundamental importância para a inclusão, ressignificação para uma educação emancipadora.

Sobre os desafios de se propor uma educação emancipadora, podemos citar não apenas a formação e autoformação docente, como também pensar a educação partindo de aspectos que envolvem a própria cultura. Nesse caso, acreditamos que seja evidente, pensar a Educação indígena, tendo a cultura como pano de fundo para as discussões e a socialização de saberes. Segundo Husserl, por cultura não entendemos outra coisa que o conjunto das ações e operações postas em atos por homens unidos nas suas contínuas atividades.

Tais operações existem e perduram espiritualmente na unidade da consciência da comunidade e da sua tradição mantida sempre viva.

O autor traz no seu discurso o sujeito visto a partir de sua singularidade e das ações por ele cultivadas no seio comunitário ou na coletividade. Assim a Cultura tece o entendimento das relações a que o homem está imbricado em sua KULTUR. Segundo FABRI (2007, p 38), o termo Kultur escolhido por Husserl pode ser traduzido por cultivo de uma determinada faculdade ou disposição [...] capaz de dar início a um processo. Assim a cultura concebida por Husserl, não é

algo estático, eis a multiplicidade dos valores e ação do homem no seu processo de interação social e dos entendimentos / significantes para si.

Por que então falaremos de Cultura, quando citamos, formação, autoformação e propomos pensar o lugar da escola situado no espaço indígena, amplia a possibilidade para o leque de desafios e reflexões a cerca de uma cultura, pois, cremos que não seja possível dissociar tais elementos, uma vez que educar no escuro (sem contextualizar) seria afastar-se da proposta de uma educação significativa. Sabemos que a cultura trazida para sala de aula são formas de “representações” que devem ser levadas em conta pelo professor e pela comunidade escolar e também, não podemos perder de vista que a cultura incide sobre o sujeito e mesmo atua sobre ela, e a compreensão disso; leva-nos a caminhos assertivos nas observações e no tratamento singular proporcionado a cada sujeito.

Como então pensar a formação e autoformação de educadores não indígenas, atuando nesse contexto? Como devem acontecer essas formações e em que medida as normas estabelecidas pelo MEC são atendidas nas escolas, quanto a atenção e as abordagens acerca da cultura. Responder tais questões é algo muito mais amplo, que com certeza irá resvalar nas próprias políticas públicas, porém é preciso saber, como é o que fazer diante daquilo que é possível, e que pode fazer a diferença, para não assumirmos o conformismo e muito menos o faz de conta das ações que estão definidas em políticas que não se efetivam já que a modalidade escolar indígena necessita das ações específicas no seu currículo escola.

## METODOLOGIA

A constituição da pesquisa deu-se no âmbito escolar, através da observação qualitativa, das ações implementadas pelos sujeitos ali inseridos. Segundo Sant Ana e Lemos Apud Ludke e André (2018 ).

“No campo educacional, a pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, tem encontrado no materialismo histórico-dialético o método mais apropriado para a difusão do conhecimento social em educação, pois busca através da análise qualitativa encontrar soluções para a transformação da realidade vivenciada, tanto no plano do conhecimento como no histórico-social.”

O estudo buscou investigar e análise das práticas pedagógicas na escola indígena a partir das pautas formativas percebendo qual a influência da formação e autoformação nesse contexto, identificando as contribuições avanços, os desafios e entraves entre as garantias de direitos na educação do indígena e se há uma consonância entre direito dito pelas políticas públicas e na assistência a formação desses educadores.

No segundo momento houve acompanhamento dos educadores para confirmar as implementações entre aquilo que definido em planejamento “teoria” em consonância com a prática.

Podemos observar que professores envolvidos buscaram envolver se dividindo tarefas com responsabilidades distintas, mas com objetivo comum que era direcionar a aprendizagem, tendo foco principal o uso do território para engajar os alunos a realizar propostas percebendo as interações entre os objetos estudados e as disciplinas dispostas no espaço escolar.

As questões tratadas relacionadas ao território aparecem com maior evidência na sociedade geralmente são aquelas que mais precisamos praticá-las como sujeitos. Não há quem não tenha se deparado com os conceitos de valorização dos povos indígenas, e ainda mais sobre os conceitos de sustentabilidade, cultura, identidade, preservação, meio ambiente, território. Sendo estas e outras citadas comumente, e vistas em artigos e falas referentes à educação escolar indígena. Não que as mesmas não sejam responsabilidade desta categoria, muito menos de outros ambientes e outros grupos sociais, contudo ficam em maior ênfase nas escolas indígenas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Diretrizes Curriculares da Educação trazem nas suas orientações as diretrizes para implementação escolar indígena, conferindo às mesmas a tutela pelo direito a uma educação escolar que evidencie e implemente seus desejos e anseios dos momentos de luta, traz também o reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas que há no país, assegurando através da Constituição Federal que os faça, em consonância com sua organização, costumes, crenças e tradições.

Nesse sentido, é importante ressaltar que ao tratarmos de povos indígenas, costumes, crenças e tradições, também consideramos a sustentabilidade no

processo educativo, pois essa temática trata da preservação de território e de povos indígenas. Segundo conceito Wikipédia livre (2024),

“ à sustentabilidade é complexa, pois atende a um conjunto de variáveis interdependentes, mas podemos dizer que deve ter a capacidade de integrar as questões sociais, energéticas, econômicas e ambientais”.

Nunca tiveram tanto em evidência como agora e como podemos observar há uma urgência para efetivar ações que minimizem as desigualdades sociais e ampliam os direitos e o acesso da cidadania dos sujeitos de comunidades tradicionais ou que estejam em territórios de vulnerabilidade. E isso, só é possível através de processos educativos e ações que necessitam ser orientadas, com momentos de reflexões e discussões assegurados por políticas públicas que apesar de citadas em diversos espaços de educação pouco resvalam nos ambientes onde se efetiva as práticas escolares. Então, assegurar práticas educativas que possibilitam a sensibilização dos jovens, a mobilização e o orgulho pelas práticas interdisciplinares contextualizando as com o território e a cultural, é essencial para que estes não se sintam arredios, acanhados ou menos importantes diante de outras culturas quando confrontadas.

Nesse sentido, o processo de formação é de suma importância para que os professores possam promover situações interdisciplinares que garantam aprendizado eficiente e significativo dos seus alunos compreendendo que suas experiências culturais, possibilitando uma sua visão crítica e fomenta a capacidade auto reflexiva construindo novos saberes. Sabemos que a cultura trazida para sala de aula são formas de “representações” que devem ser levadas em conta pelo professor e pela comunidade escolar também e a compreensão disso leva-nos a caminhos assertivos nas observações e no tratamento singular proporcionado a cada sujeito.

Setúbal (2013), em diálogos em cultura e educação escolar retrata a questão que:

“Se a Escola com a cultura do lugar onde ela está situada. Se partirmos do princípio de que o lugar é um espaço vivo, carregado de memórias e significações, a abertura à comunidade é fundamental e permite que alunos e suas famílias se enxerguem em seu território, nutram o sentimento de pertencimento, de enraizamento e se sintam reconhecidos no conhecimento que a escola produz e transmite a seus estudantes. Isso independe de datas comemo-

rativas. Consiste sim em uma ampliação do sentido cultural, sem reduzi-lo a “folclorização” de manifestações presentes no dia-dia das comunidades”.

É preciso compreender que não se concebe a escola como espaço fechado que ignora as ações dos sujeitos, é necessária significação deste conhecimento, é necessário a construção do diálogo entre conhecimento empírico e científico de modo que estes se entrelaçam ganhando consistência para aqueles que aprendem. “A educação serve não só para reproduzir realidades, mas para reconstruir a tradição que compõe a cultura, e alcançar um ideal de vida, que é o desafio do futuro,” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.169).

Nas práticas pedagógicas é relevante evidenciar as relações cotidianas dos alunos para proporcionar momentos de reflexões para o campo da criticidade na busca de resolução de problemas reais vivenciados pelos próprios alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em educação escolar indígena é pensar de fato nas situações de aprendizagens e organizações de apoio a estas escolas, é pensar na formação destes professores indígenas que atuam nas escolas, e ainda sobre formação de educadores não indígenas atuando nesse contexto, é pensar também como deve acontecer essas formações e em que medida as normas estabelecidas pelo MEC em consonância com a Constituição Federal; com Lei de Diretrizes e Bases; e estabelecido na Lei 11645/96 estão sendo implementadas nas escolas, e ainda, a atenção as abordagens acerca da cultura como objeto modulador da prática educativa que fortalece a preservação cultural e identitária do sujeito. É sobretudo pensar que a educação escolar indígena é um processo que está ambientada na prática da sustentabilidade, no processo de preservação cultural de sujeitos ativos e ricos de saberes. Portanto, a interdisciplinaridade é o elemento fundamental nos processos de formação e de práxis do educador tornando se base no ensino aprendizagem, implementar efetivamente e ampliar as relações que transcendem a disciplinaridade não é processo fácil, muito menos cômodo. Contudo, como escola devemos direcionar e fazer aquilo que é possível para a diferença. Desse modo, não assumir o papel do conformismo e muito menos o faz de conta, mas oportunizando os alunos de fato tornarem-se protagonistas das ações no ensino aprendizagem, contemplando na formação do sujeito como um todo, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e motores,

ou seja, de forma integral. Colocando a prática da interdisciplinaridade nesse contexto não apenas no sentido restrito, mas, como algo que ferramenta e instrumentaliza o real de forma significativa na preservação e fortalecimento da cultura dos povos indígenas como acervo vivo da cultura material e imaterial no passado e no presente tão requerido de histórias para se contar ao mundo.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. (PEE) Plano Estadual de Educação 2015 .Disponível em: Secretaria de Estado da Educação - Plano Estadual de Educação - PPE (educacao.al.gov.br) acesso em 21 de maio de 2022.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988) ]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 22 de maio. 2022.

BRASÍLIA: MEC, 2001. BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL - Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: Acesso em abril de 2022

COSTA, E.N.Currículo : **A interdisciplinaridade no contexto escolar Ensino fundamental II**.Revista Multidisciplinar núcleo de conhecimento Ano 6,ED 02 ,vol 12.pp 131-139.fevereiro 2021.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos** - Nações Unidas - ONU Portugal (unric.org) acesso em 21 de maio de 2022.Brasil -.Lei nº 9694, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em 22 de maio de 2022.

DEMO, P. Desafios Modernos para a educação. Brasília: IPEA,1999.

FERREIRA, G. G.. A educação dos Jiripancós: Uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas. Dissertação de Mestrado (UFAL/Alagoas), 2009.168 f : IL.

FABRI, M.Fenomenologia e Cultura: Husserl, Levinas e a motivação ética do pensar. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. GRUPIONI, L. D. B. (org), índios no Brasil, Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, São Paulo.1992.

ILLICH, I. Sociedade sem escolas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.p,114.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas. Lisboa. Ed.Dom Quixote, 1993. RIOS, J.A.V. , P. Ser e não ser, eis a questão! Identidade e discursos na escola. Salvador: EDUFBA,2011.

SANT ANA .W.P.:LE MOS .G.C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Ludke e André. Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar Mossoró 4. Nº 12 .Novembro de 2018

SETUBAL, M. A. Diálogos entre cultura e educação na escola. Disponível em: <http://educar para crescer.abril.com.br/gestão>, 2011. Acesso em:20/05/2022.

SETUBAL, M. A. Diálogos entre cultura e educação na escola. Disponível em: Site:<https://www.camara.leg.br/tv/397313-rubem-alves-o-professor-de-espantos/>, 2011. Acesso em: 20/05/2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.094

# FORMAÇÃO DOCENTE COM A MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Andreza Cardoso de Moura Oliveira<sup>1</sup>

## RESUMO

Considerando o processo da formação docente com a mediação das tecnologias educacionais apresenta-se o processo de formação do professor que é preocupante, pois em determinados contextos o professor se encontra delimitado em sua formação e, conseqüentemente, em seu ambiente de trabalho, pois nesse sentido se faz necessário pensar na formação de docentes capazes de lidar com o avanço da tecnologia em sala de aula ou em diversos contextos presentes na sociedade. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo analisar os fatores que afetam o processo de formação docente com o uso das tecnologias educacionais. Metodologicamente, trata-se de um estudo documental em que foram analisadas apenas fontes escritas e publicadas em em canais de divulgação científica (Gil, 2008). Buscamos neste estudo dialogar com alguns teóricos como Silva (2020), Quiles (2008), Schuhmacher (2014), Libâneo (2013) e Abranches (2003), dentre outros. Este estudo mostrou que o percurso que os fatores que afetam o processo de formação docente com o uso das tecnologias educacionais vêm da formação inicial, continuada e também a falta de recursos tecnológicos. E, dessa foram, faz-se necessário rever a inserção dessas tecnologias na formação inicial de continuadas de professores. Nesse sentido os estudos futuros servirão para uma melhoria na qualidade da formação docente

**Palavras-chave:** formação docente, tecnologias educacionais, educação.

<sup>1</sup> Professora e estudante. Mestranda em ciências da Educação (World Ecumenical University). Professora da Educação Básica – Lagoa salgada/RN. E-mail: andrezacardoso958@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo científico se constitui como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte IFRN/UAB e tem como objeto de estudo a formação docente com a mediação das tecnologias educacionais.

O processo de formação docente é visto, muitas vezes, como algo completo que na formação inicial se aprende como ensinar de verdade. Mas na realidade esse processo de formação do professor é preocupante, pois em determinados contextos o professor se encontra delimitado em sua formação e, conseqüentemente, em seu contexto de trabalho, pois necessita de um amparo ao uso das tecnologias educacionais para a sua formação.

Por tudo isso, cabe, então, analisar se é possível melhorar formação docente por meio do uso das tecnologias educacionais e, assim, contribuir para prepará-los para sua atuação profissional com o uso dessas tecnologias. É possível que os futuros docentes aprendam, antes de tudo, a pensar a respeito de sua formação e tenham o entendimento sobre o significado em seu meio social, visando um preparo profissional em sua formação acadêmica.

A formação profissional docente acontece nos cursos de licenciatura plena do magistério em educação, conforme a Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A formação de professores é oferecida por instituições reconhecidas que têm como objetivo lançar profissionais competentes para o exercício da docência.

Existem diversos estudos a respeito da formação docente como os de Libâneo (2013) que defende o processo formativo do professor de forma global e os de Abranches (2003) que prioriza a formação de professores com a prática do uso das tecnologias educacionais. Considerando esses aspectos, o presente estudo visa propor reflexões a respeito da formação profissional docente com o uso das tecnologias educacionais.

Seguindo esse viés, o estudo tem como objetivo geral analisar os fatores que afetam o processo de formação docente com o uso das tecnologias educacionais. E como objetivos específicos, discutir os métodos de preparação para os docentes em seu meio social e analisar a articulação dos elementos que estruturam a formação docente.

Em termos teóricos, tomou-se como aporte teórico o trabalho de alguns teóricos que se debruçaram sobre o tema discutido nesse estudo como Libâneo (2013), que defende o processo de formação docente, Nunes (2021) que demonstra as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem, e Silva (2020) que argumenta sobre o uso da educação mediada por tecnologias.

Metodologicamente, trata-se de um estudo documental em que foram analisadas apenas fontes escritas e publicadas. Mais especificamente, foram analisados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, A LDB Lei 9.394/96, Arruda e Mill (2021) entre outras fontes.

O artigo encontra-se organizado em três seções. Esta introdutória que apresenta o objeto de estudo, os objetivos, a metodologia e as bases teóricas. A segunda que evidencia o referencial teórico que ancora as análises da pesquisa e a terceira que apresenta as análises e reflexões sobre o material analisado.

Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências que dão suporte teórico às discussões.

## METODOLOGIA

Para a construção dessa pesquisa, foi feita uma busca de informações literárias em sites educacionais, acervos digitais, teses, dissertações, artigos, livros, dentre outras fontes que contribuiu para o processo executado durante esse trabalho. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa bibliográfica se configura

quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente.

Esse método de pesquisa possibilitou analisar diversas teorias que contribuíram para a produção desse trabalho. Essa pesquisa deve ser realizada antes da parte prática da pesquisa, a fim de que se colete dados focados no objetivo geral do estudo.

Esse método de pesquisa possibilitou analisar diversas teorias que contribuíram para a produção desse trabalho. Essa pesquisa deve ser realizada antes da parte prática da pesquisa, a fim de que se colete dados focados no objetivo geral do estudo.

A pesquisa está constituída na abordagem qualitativa, a partir de observações do descritivas sobre o estudo de caso expondo diretamente a relação de acompanhamento no decorrer de um determinado período.

Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p.70) afirmam que

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

Esse tipo de pesquisa remete a uma coleta de dados a fim de impor objetivos para serem interpretados de maneira que se constitua a pesquisa. Diante desse entendimento, esse meio partiu de uma amostragem de dados e informações utilizados para a pesquisa.

A pesquisa documental que tem como base os documentos que podem servir como fontes de informações.

Em relação à prática, destaca-se a pesquisa documental feita a partir de documentos oficial, disponibilizado pelo MEC, como a BNCC. Isso se justifica pois também é visto como análise documental o trabalho que se “baseia em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (Prodanov e Freitas, 2013, p.55).

A pesquisa documental que tem como base os documentos que podem servir como fontes de informações. Em relação à prática, destaca-se a pesquisa documental feita a partir de duas amostras de atividades. Isso se justifica pois também é visto como análise documental o trabalho que se “baseia em materiais

que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (Prodanov e Freitas. 2013. p.55).

Dessa forma, foram esses os caminhos metodológicos de todo percurso do trabalho que estar sendo descrito neste projeto. Vindo seguido de orientações recorrente a cada dia constantemente, para assim poder expor tudo o que conseguimos diante dessa esplêndida pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta sessão apresenta as bases teóricas que dão sustentação às análises e reflexões feitas neste estudo.

### FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é dada a partir do seu curso de formação, salientando que muitos docentes saem do curso sem saber usar as tecnologias educacionais na prática (Libâneo, 2013, p. 26) “A formação profissional do professor é realizada nos cursos de Habitação ao Magistério em nível de 2º grau e superior”. Cabendo assim que esses cursos de formação docente estejam articulados ao uso das tecnologias educacionais neste contexto.

A nossa formação docente é compreendida como uma prática educativa, constituída pelo conjunto de crenças, habilidades, teorias, atitudes, normas, valores presentes no contexto da escola.

Dessa forma, as tecnologias dentro da educação são vistas como ferramentas didático pedagógicas, cabendo então a cada formação docente se aprofundar no uso das tecnologias educacionais. Dessa forma, defende-se que “Nessa perspectiva, a educação mediada por tecnologia surge como uma modalidade de educação capaz de alcançar uma aprendizagem autônoma e democrática” (Silva, 2020. p. 19).

Neste sentido, os fatores que afetam o processo de formação docente com o uso das tecnologias educacionais são a falta de recurso de equipamentos em seu curso e também não conhecer o objetivo central das tecnologias na educação que é demonstrar por meio de ferramental digital o conteúdo de forma lúdica para os alunos, seja em plataformas MOODLE ou site educacionais. Cabendo de fato um preparo neste assunto.

Sobre essa discussão, Nunes (2021, p. 87) relata que

[...] a criação do material didático do curso de formação docente em análise de dados educacionais. Isso porque ficou evidente a necessidade de se orientar os profissionais no nível mais básico de conhecimentos relacionados a tecnologia da informação (por exemplo, quais são e como utilizar os aplicativos do Google Suite, como configurar a aparência de turmas no AVA, etc.) para atenderem aos pré-requisitos necessários para chegar à análise de dados educacionais.

Desse modo tem que haver um recurso didático dentro do curso de formação docente, para ir se aprimorando nas tecnologias educacionais. Consequentemente acarretado de estudos específicos no assunto, visando o preparo para a sua prática profissional.

A Resolução nº 02 de 2015, que estabelece diretrizes para a formação de professores (Brasil, 2015), também determina possíveis formações tecnológicas dos futuros professores, mas são da mesma forma genéricas e secundárias. Em geral, aparecem como itens “integrantes” das demais formações, observados nos incisos VIII do art. 7º, V do art. 8º e IV do art. 10.

Nesse sentido, o preparo profissional do professor vem sendo designado por atos breves e sucintas na sua base de formação, deixando a desejar metodologicamente a respeito da parte tecnológica da ação docente, não sendo muitas vezes visto como algo importante no seu preparo profissional, acarretando para o seu futuro falhas em conhecimentos sobre o desenvolvimento de aulas com o uso das tecnologias digitais.

Sobre o que foi descrito acima, “A questão, portanto, não parte da inserção de disciplinas específicas, mas de discussões mais complexas que partam da relação entre as tecnologias antigas e novas e os conteúdos necessários à formação docente em uma sociedade [...]” (Arruda e Mill, 2021, p. 7).

Sendo dessa forma que tanto o discente como o docente coexistam em um diálogo ligado ao convívio por mídias digitais transformando assim o aprendizado de ambas partes através de troca de informações ligado ao curso de licenciatura. Sobre as pesquisas de Arruda (2018), foi capaz de identificar que os cursos de licenciatura, diretamente associados à formação do professor da educação básica, pouco apresentam estudos acerca da tecnologia digital nos currículos de formação. Deixando de fato o curso a desejar e o futuro docente não irá saber lidar com o uso das tecnologias digitais em suas aulas.

Nesse sentido, ter ou não ter conhecimentos prévios em relação ao uso das tecnologias digitais vem de uma base que fornece um subsídio em sua forma-

ção, colocando em prática se haver metodologicamente maneiras que forneça a evolução para incorporar as técnicas específicas em seu preparo profissional. “Nesse processo, cada vez mais o professor se depara com uma realidade de ferramentas tecnológicas, e assumir um papel motivador é deveras desafiador” (Silva, 2020, p.20). Com o avanço dessas tecnologias cada vez mais o professor irá precisar se qualificar ao longo da vida.

Neste contexto, a formação docente com o uso das tecnologias educacionais visa o domínio dentro dos cursos de formação para ser aplicado em aula, por meio de plataformas, computadores e sites educacionais. Favorecendo em diversos recursos em prol de aulas cada vez mais dinâmica e inovadora para seus futuros alunos.

## TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O conceito de tecnologia é muito diverso, pois consiste em um universo amplo com intensidade de modificação em sua cultura tecnológica. De acordo com Quiles (p. 31. 2008) a tecnologia “pode ser entendido como as invenções, as descobertas e as criações realizadas pelo o homem que afetam os conhecimentos, os costumes e as práticas cotidianas”. A Tecnologia Educacional é de modo geral como um método de inovação pedagógica, em uma ferramenta para acessar, inovar e produzir informação, promovendo a colaboração e mediando assim o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre essa temática “tecnologias educacionais”, vem sendo transformado aa cada minuto. Quando se fala em tecnologia como um todo na área da educação, não tem como fechar os olhos para esse mundo tecnológico. Segundo a BNCCC (2017), estamos inseridos nessa cultura digital. Dessa forma, não tem como fingir que a tecnologia estar ao nosso redor, temos que se adequar a ela.

Cada vez mais as escolas vêm investindo em computadores, tablets, lousas digitais e notebooks para a realização de atividades dos alunos, cabendo ao docente se adequar a essas tecnologias a sua aula, mudando a sua forma da metodologia, sabendo que essas tecnologias vão complementar essa ação pedagógica.

Antigamente, tínhamos como tecnologias educacionais: lápis, papel, caneta e borracha. Houve uma época em que esses eram os utensílios disponíveis para escrever, tanto na escola como fora dela. Com o passar do tempo, as

máquinas de datilografar, primeiro, e os computadores, depois, foram invadindo os mais diversos ambientes.

Tecnologia educacional em uma ideia simples, é toda tecnologia aplicada a educação. Podendo ser por exemplo: um livro, caneta, caderno e o computador.

De fato, o que são tecnologias? E tudo que é novo ou novidade é uma tecnologia, uma caneta já foi uma tecnologia em um determinado momento, o celular é uma tecnologia que vai se desenvolvendo a cada instante. Sendo que as tecnologias estão presentes desde sempre, e vão evoluindo a medida da evolução que a sociedade vai progredindo.

Desse modo, com o grande avanço dessas tecnologias de um modo geral, não conseguimos acompanhar mais a sua evolução, pois a cada piscada do olhar vai evoluindo constantemente em questão de milésimo segundos.

Sendo, dessa forma qualquer ferramenta tecnológica de apoio ao educador e o educando no processo de ensino aprendizagem. Desse modo, irá servir para potencializar de forma eficaz esse processo de aprendizado, tornando-se muito importante perceber essa relação. Sendo que as tecnologias educacionais é qualquer ferramenta tecnológica de apoio ao educando e ao docente no processo de ensino – aprendizagem.

As tecnologias vão servir para poder potencializar de forma eficaz o processo de ensino aprendizagem, sendo de fato muito importante fazer essa relação. É importante sempre analisar o contexto e se essa tecnologia está sendo utilizada de forma correta, pois só a tecnologia não vai garantir acontecer o processo de ensino de forma eficaz. Sendo uma ferramenta que será muito útil para o conhecimento e assimilação dos conteúdos, acontecendo de forma mais prazerosa e dinâmica.

As tecnologias têm que ser usadas com o objetivo pedagógico, para assim garantir a união do ensino aprendizagem. Sendo uma aula mais dinâmica e criativa quando se tem um equipamento e o objetivo proposto ao usar e aplicar em ação na sala de aula. Visto desse modo, que os equipamentos tecnológicos vêm garantindo um suporte para a aula e não sendo a tecnologia a aula.

A forma de se trabalhar o processo de formação docente com o uso das tecnologias é reconhecendo e trabalhando o potencial transformador da tecnologia para transformar esse processo de transformação. Hoje nas salas de aulas temos que ter um aluno participante, que o conceito de disciplina mude, onde o conceito de aprender é o aluno participando da aula.

Com isso, a formação de professores tem que ser mudada e ter como referências novas formas de aprender relacionando com o ambiente. Trazendo para a realidade um alto foco de aprendizagem.

Nesse sentido, Schuhmacher (2014, p.38) apresenta o conceito de Tecnologias Educacionais:

As tecnologias fazem parte do dia a dia da educação. Um exemplo clássico de tecnologia é o quadro negro, os livros didáticos, a televisão, vídeos, artefatos lúdicos e, mais recentemente, o computador. Este se diferencia de tecnologias como o quadro ou mesmo o livro por permitir uma grande convergência de recursos como áudio, 28 animações, vídeo, texto, fotos, entre outros, além de sua interatividade em rede. A tecnologia educacional é uma área de conhecimento em que a tecnologia está sujeita aos objetivos educacionais, assim a busca que se tem é o uso adequado dos recursos tecnológicos no apoio ao processo de ensino-aprendizagem (Schuhmacher, 2014, p.38).

Cabendo, dessa forma, salientar que o homem em seu meio social busca uma maneira cada vez mais nova em inovar no processo das tecnologias ao seu redor, seja através de sites, plataformas digitais, celulares, notebook, aplicativos ou até mesmo uma internet mais veloz, visando a apropriação de meios mais favoráveis em sua prática com o mundo moderno que estamos vivendo nos dias de hoje.

Essas tecnologias educacionais estão presentes em nossa vida querendo ou não. Pois desde a antiguidade já existia uma tecnologia educacional como o livro físico, quadro negro e rádio que com o passar dos tempos foi se transformando e modificando. Entre eles as grandes inovações no mundo das tecnologias educacionais que surgiram foram: sites educativos, plataformas de aulas, vídeos, games, quiz, livro digital e testes online.

O processo da renovação tecnológica vem acontecendo com a transformação da própria sociedade e cada vez mais foi ganhando força. Hoje, temos um ensino que não pode fechar os olhos para se distanciar dessa cultura digital. Sendo, dessa forma presente no nosso contexto.

A tecnologia educacional encontra-se inserida na sociedade para ajudar no processo de construção dos conhecimentos para numerosas áreas como por exemplo na educação envolvendo pesquisas e conhecimentos em prol do ensino aprendizagem, na saúde visando o alto conhecimento com pesquisas e equipamento relevantes e importantes para ajudar a população como um todo.

As tecnologias educacionais no processo de ensino, vai auxiliar, sendo uma base ou apoio, despertando o interesse, curiosidade e criatividade no processo educativo. Nesse contexto, se o professor ou a escola souber utilizá-la da melhor forma vai ter um grande ganho de aprendizagem no processo de ensino.

Segundo a BNCC (2017), a inserção das tecnologias na educação está presente entre as competências, fazendo com que na 5ª competência “Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas” (Brasil, 2017, p. 18). Dessa maneira, fica claro que com a incorporação do uso das tecnologias nas diversas práticas tanto do discente como o docente iremos ter um ser pensante e crítico para saber lidar com a inovação tecnológicas.

A LDB Lei 9.394/96 no artigo 39, trata sobre a necessidade do uso da tecnologia, reconhecendo como uma forma muito importante na vida do aluno uma vez que com o conhecimento nas tecnologias o educando pode ver o mundo de outra forma, visando o alto conhecimento profissional, social e cultural. Neste determinado artigo 39 da LDB, se faz uma ligação entre a educação profissional ligada com a tecnologia, pois neste caso, o profissional necessita de ter um conhecimento sobre o uso das tecnologias para poder ampliar o seu desenvolvimento na sociedade.

Conforme vemos, as tecnologias educacionais se constituem como um tema muito relevante, pois necessita de uma boa prática contidamente e recursos tecnológicos em seu meio para ser incluído na rotina do professor. A sua integração não modifica o que aprendemos, mas altera o modo como aprendemos. Sendo uma ferramenta que vai ser muito útil para o conhecimento e assimilação dos conteúdos, de forma mais dinâmica. Visando dessa forma o alto poder de fazer uma aula mais atraente e inovadora com o uso das tecnologias educacionais.

## A FORMAÇÃO DOCENTE COM A MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Neste tópico analisamos a formação docente por meio de uma revisão de literatura sobre a mediação das tecnologias educacionais na formação docente. A discussão remete a um elo entre a formação do professor com a mediação

para o uso das tecnologias educacionais. Trazendo nesse momento o objetivo do projeto em questão que é analisar os fatores que afetam o processo de formação docente com o uso das tecnologias educacionais. Vimos, que nesta parte desse segmento foi falado diante da pesquisa que esses fatores são a falta de preparo profissional diante dos cursos de formação inicial e a falta de recursos de ferramentas tecnológicas para o ensino.

A formação docente é extremamente importante, principalmente quando pensamos no contexto da evolução dessas tecnologias de um modo geral, pois podem permitir que a formação seja ainda melhor e eficaz. Dessa forma “as tecnologias digitais podem colaborar significativamente para o desenvolvimento cognitivo das pessoas, quando utilizadas adequadamente” (Silva, 2020, p.19).

Nesse sentido o mal-uso dessas tecnologias podem ocasionar uma serie de risco para quem está aplicando como para quem está recebendo a ação. E com isso, “ [...] faz-se necessário mais sensibilidade do professor em ser capaz de decidir quando usar, quais tecnologias usar, como usar e por que usar” (Silva, 2020, p.19).

O uso das tecnologias na educação é defendido por lei, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aonde aponta para a melhoria dos professores em casos de formação não presencial, seja na formação inicial ou continuada. Entretanto, o uso das tecnologias dentro da didática não é especificado.

Sendo uma forma inusitada, cobrado no mundo externo, e não sendo trabalhada antes em pleno curso de formação como algo importante para a sua formação docente. Visto, dessa forma, como algo preocupante diante da nossa sociedade, medindo um desentendimento com a compreensão tecnológica.

Dessa forma, sem o uso das tecnologias educacionais em sala de aula o trabalho docente ficaria extremamente ilimitado, sendo de fato em termo geral com o uso das tecnologias a aula ficaria mais dinâmica, criativa e participativa. Sendo que todos os objetos que tem essa de aula é tecnologia.

Nesse sentido, o uso das tecnologias em aula, visa ser como um complemento para auxiliar nas aulas, o professor irá planejar a sua aula com ajuda das tecnologias da educação. Com objetivos didáticos para debater o conteúdo em questão.

Um exemplo claro sobre esse assunto é o uso dos projetores em sala de aula, muitas vezes os professores passam slide em aula pensando em está unindo a tecnologia ao ensino, porém o resultado não é o esperado e os alunos acabam

dormindo em sala de aula sem absorver o conteúdo. Sendo que a tecnologia por si só não garante uma formação.

De acordo com Schuhmacher (2014), a Tecnologia Educacional pode ser entendida como um método de renovação pedagógica, em uma ferramenta para acessar, transformar e produzir conhecimentos, promovendo a colaboração e mediação com o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os autores Brás, Miranda & Maroco (2014) que assegura que, embora a tecnologia esteja gradativamente disponível e mais acessível do que nunca, encontra-se ainda diversas numerosas embaraços dos professores no que diz respeito a modificação de suas metodologias e práticas de trabalho.

Nesse sentido a mudança de recurso não muda a mudança de interesse pela aula, de outro modo pode até mesmo piorar. Isso se dar porque a tecnologia não substitui a metodologia, com os usos das ferramentas se faz necessário pensar em uma nova metodologia de ensino. Dessa forma, o docente tem que pensar envolver a tecnologia juntamente com o objetivo pedagógico da aula, para assim de fato, ter um elo entre a aula com a tecnologia. Garantindo nesse sentido uma aula mais eficiente e dinâmica para todos os envolvidos nesse processo magnificamente inovador.

Dessa forma, o preparo profissional dos professores tem que ser melhorado, em pleno curso de formação. Garantindo um preparo desde da base docente, para assim progredir com o uso pedagógico das tecnologias em prol da educação de qualidade.

Um método de preparação para os docentes em seu meio social se fossem devidamente formados para o uso das tecnologias teríamos um docente que busca inovação em repassar e mediar o conhecimento, transbordando o melhor entendimento com o conteúdo de ensino. A falta e recursos na escola também é um grande problema, pois impede de os professores desenvolver um bom trabalho e também impede dos alunos ter uma educação melhor em seu mundo contemporânea.

Desse modo, pode ser compreendido que a formação dos professores para o uso das tecnologias seja efetiva, se faz necessário está atento para não cair em uma armadilha de trocar apenas as ferramentas e continuar com as mesmas metodologias. Sendo preciso pensar em novas formas de utilizar essas ferramentas para proporcionar uma melhor relação de ensino aprendizagem, tendo uma mediação com o uso dessas tecnologias no processo de ensino aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o tema da referida pesquisa veio através de diversas abordagens de teóricos literários sobre o assunto em questão. Foi analisado inúmeras pesquisas sobre quais são os fatores que afetam o processo de formação docente com o uso das tecnologias educacionais. Ao longo do processo desta pesquisa, procurei medidas que pré-estabelecessem este trabalho.

Este estudo constatou durante o percurso que os fatores que afetam o processo de formação docente com o uso das tecnologias educacionais vêm da formação inicial, continuada e também a falta de recursos tecnológicos. Dessa maneira não se pode negar que sem um preparo digno o docente não irá saber como aplicar em o uso das tecnologias educacionais em aula acarretando um mal funcionamento nas aprendizagens dos alunos.

No decorrer desse trajeto foi percebido que se o professor usar uma tecnologia em sala de aula e não mudar a maneira de sua metodologia, a aula não irá ser significativa para os alunos. Não basta apenas ter uma tecnologia para a aula, tem que saber apropriar para a aula, melhorando assim a sua metodologia inovadora. No entanto, se o docente inovar no uso das tecnologias e fazer uma mudança em sua metodologia para aula ser produtiva vai ser melhor para os alunos e terá um excelente rendimento no processo de ensino aprendizagem.

A principal contribuição deste estudo para a instituição, passará a ser pensado em uma preparação inicial para os professores sobre o uso das tecnologias diante das aulas uma vez que a preparação se faz mediante a sua formação inicial e ao longo da vida. Sendo de inteira importância saber e dominar as tecnologias em aula para que possa contribuir nas aprendizagens dos alunos.

Portanto, as tecnologias educacionais estão presentes em diversos contextos seja na sala de aula ou não. Nesse sentido os estudos futuros servirão para uma melhoria na qualidade da formação docente com a mediação do uso das tecnologias educacionais, pois nesse mundo contemporâneo temos que saber lidar com o avanço constante das tecnologias em prol de inovação no conhecimento para ser adquirido.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Implementação das tecnologias digitais nos currículos das escolas de Educação Básica dos países membros da OCDE. In: Ivan Cláudio Pereira

Siqueira. (Org.). **Subsídios à elaboração da BNCC** : estudos sobre temas estratégicos da parceria CNE e Unesco. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018, v. 1, p. 32-79.

BRÁS, P.; MIRANDA, G. L. M., J. **Teachers and technology**: A complicated relationship. GSTF Journal on Education (JEd), v. 1, n. 2, p. 1-11, 2014. Disponível em: <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.springer-dc4f6342-8750-3fa0-b762-955a4ae769a8>. Acesso em 06 de maio de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Consultado em 30 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm), consultado em 05 de maio de 2024.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, 2015.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **DIDÁTICA** 2º ed. São Paulo. Cortez, 2013.

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 05 maio 2024.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas. 2003.

NUNES, C. B. M. P.;. **A produção de material didático para a formação de professores em análise de dados educacionais**. 2021. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrôpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUILES, C. N. S. As salas de tecnologias educacionais: modos de “ensinar” “aprender” como traduções de cultura escolar. 208f. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. 2008.

SCHUHMACHER, V. R. N. Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação. 2014. 346 f. **Tese** (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129032>. Acesso em: 30 de Abril. de 2024

SILVA, A. N. **Utilização de ferramentas interativas na educação mediada por tecnologia: uma proposta para a formação docente**. 2020. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.095

# RELAÇÕES ENTRE CULTURA ESCOLAR, FORMA ESCOLAR E HABITUS PROFISSIONAL DOCENTE NA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS (2000-2022)

Thays Fernandes Flor da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é conhecer as relações entre cultura, forma escolar e habitus profissional docente na prática de alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I em escolas do território brasileiro. Para tanto, teve como ponto de partida uma breve discussão relacionada às perspectivas de cultura escolar, de Bourdieu, Chervel, Forquin, Julia e Viñao Frago; de forma escolar, de Vicent, Lahire e Thin; concepções vinculadas à ideia de *habitus* profissional docente, de Bourdieu, Perrenoud, Silva e Tardif; além de noções de cultura escrita e alfabetização. Metodologicamente, consistiu em uma revisão da literatura de artigos científicos, dissertações e teses, no período de 2000 a 2022, nas bases Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, PBI USP, Biblioteca Digital Brasileira, Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; com as palavras-chave cultura escolar, forma escolar, *habitus*, docente, prática, alfabetização e crianças, combinadas de diferentes modos. Como resultado, foram selecionadas 352 pesquisas, sendo consideradas 5 dessas, conforme critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, as quais foram organizadas em cinco categorias. Constatou-se, na maior parte, relações de conformidade do *habitus* profissional docente à cultura e à forma escolar, à medida que, pela força da tradição, orientam ações preservando saberes e práticas conservadoras de ensino; por outro lado, em poucos contextos institucionais, tais relações também se colocam a favor de transformações para uma nova finalidade, contrariando propostas de reforma exterior à escola e (re)criando uma cultura escolar própria. Considera-se fecundas as contribuições investigativas à prática de

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Educação da Universidade de São Paulo - SP, [thaysflor@usp.br](mailto:thaysflor@usp.br).

alfabetização mediante articulações aqui realizadas, visto que permitem tornar visíveis relações conservadoras de homogeneização de práticas escolares, bem como as de inovação dessas voltadas à diversidade e inclusão na aprendizagem. Isso destaca a necessidade de mais pesquisas nessa área para ampliar a compreensão das práticas escolares e contribuir para a formação docente.

**Palavras-chave:** Cultura escolar, Forma escolar, *Habitus* profissional docente, Alfabetização, Revisão da literatura.

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é conhecer, por meio de uma revisão da literatura, as relações entre cultura escolar, forma escolar e **habitus** professoral na alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I em escolas do território brasileiro. A relevância do estudo parte do pressuposto de que, em Educação, particularmente nas áreas formação de professores, história e sociologia da educação, há uma carência de pesquisas que contemplem práticas pedagógicas em alfabetização com crianças por meio de uma articulação investigativa entre cultura escolar, forma escolar e **habitus** professoral, conforme será exposto mais adiante. O interesse parte de conhecer o que as pesquisas dizem sobre o tema aqui proposto e utilizar os achados para a contextualização, reflexão e uma primeira aproximação de validação do quadro teórico de interesse. Para tanto, a estrutura desta pesquisa parte da apresentação do quadro teórico, seguida pelos métodos, pelos resultados e discussões, e pelas considerações finais.

### **HABITUS, CULTURA ESCOLAR, FORMA ESCOLAR E A RELAÇÃO ESCRITURAL-ESCOLAR**

A escola, em diferentes momentos históricos, é a instituição responsável pela transmissão sistemática de um conjunto de esquemas relacionados aos interesses de uma determinada sociedade em seu tempo e espaço e, com isso, cumpre a função de selecionar futuros esquemas a fim de “sustentar o pensamento, mas também pode, nos momentos de “baixa tensão” intelectual, dispensar de pensar” (Bourdieu, 2004, p. 209). Desse modo, a escola é a responsável por transmitir uma “força formadora de hábitos” por meio da organização de um conjunto de saberes, modos de ser e de agir comuns a um determinado momento histórico, cujo efeito tem potencial regulador e conservador sobre a mentalidade dos indivíduos. Com isso, a escola transmite um **habitus**<sup>2</sup> cultivado no seu próprio interior, favorecendo a formação de um sistema de disposição

2 Compreendido como: sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 1983, p. 15).

fundamentado numa mesma cultura. Dessa forma, de acordo com o autor, essa internalização também é similar à incorporação do **habitus**, uma vez que ocorre um processo de interiorização de práticas e conhecimentos e, conseqüentemente, a adaptação desse esquema ao seu próprio fim sem que, necessariamente, se tome conhecimento dessa finalidade. Assim, a constituição desse **habitus** se dá como um princípio de engendramento, dado que, a partir dessa formação, há uma adaptação de disposições que influenciam práticas e preferências da qual sua incorporação, numa relação dialética entre condições objetivas exteriores ao sujeito e condições subjetivas, nem sempre se dá no campo da consciência.

Todavia, levando em consideração que a cultura possui complexificações que não permitem compreensões universais, vale ressaltar que:

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir do quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (Bourdieu, 2004, p. 208).

Nesse sentido, é possível considerar que diferentes **habitus** constituem diferentes práticas, pois formam-se a partir de diversificadas formas de engendramento, dado pelas condições particulares de existência. Dessa maneira, as práticas devem ser vistas para além de uma reação mecânica do sujeito e como um processo dialógico entre o **habitus** e as conjunturas específicas que o formam pelo atravessamento de experiências de diferentes espaços e de sua própria singularidade. Sendo assim, é possível compreender que cada indivíduo é socialmente construído pelo conjunto de estruturas e reestruturas de seu **habitus**, ou seja, pelas adaptações que são integradas ao **habitus** inicial (BOURDIEU, 2003).

Com base nesse pensamento, Bourdieu e Passeron (1982) afirmam que a escola – como um local privilegiado de transmissão do conhecimento –, produz um arbítrio cultural por meio da inculcação de um **habitus** que reproduz e conserva as desigualdades sociais. A organização escolar forma um **habitus** que se mantém mesmo após a conclusão da etapa escolar e se reflete em todas as escolhas e decisões da vida adulta – em diferentes espaços e tempos. Desse modo, os professores, enquanto profissionais que um dia também foram alunos, também reproduzirão, mesmo que inconscientemente, seu conjunto de experiências

formativas tanto da escola como dos espaços de formação profissional que os formou. Logo, por meio de um arbitrário cultural que encobre os mecanismos de seleção pela ideologia do dom e da meritocracia, a escola também prepara seus professores ao mesmo tempo, dos quais tenderão a reproduzir, mesmo que sutilmente e fora do seu campo de consciência, os mesmos mecanismos e pensamentos sem que assim os percebam.

Nessa mesma direção, Sacristán (1999) afirma que o conceito de *habitus* auxilia na compreensão das práticas educativas, dado que o diálogo entre o presente e o passado dos professores constitui uma cultura compartilhada que imprime saberes e experiências nas práticas educativas. Desse modo, considerando que o sujeito constitui sua cultura subjetiva atravessada por uma cultura compartilhada, no contexto escolar ocorre o mesmo com os indivíduos que a formam, nisso, há um cruzamento de culturas subjetivas com a cultura objetiva da estrutura escolar e, a partir disso, “participam de uma experiência compartilhada de condutas, de crenças, de formas de compreender, de emoções e de valores que os caracterizam como grupo” (Sacristán, 1999, p.72).

Nesse limiar entre a ação do agente e a prática da atividade educativa pertencente à cultura objetiva e ao conhecimento cultural, se constitui um acúmulo de formas culturais transmissíveis, reproduzíveis e recriáveis a ações futuras por meio da racionalização escolar, cujos saberes e fazeres são orientados e ordenados pela observação e imitação, ou seja, pela cultura. Para o autor, “as práticas sociais são construídas, ou seja, a prática da educação constitui-se em si mesma pela continuidade proporcionada pelo ‘diálogo’ entre as ações presentes e passadas dos indivíduos”, do mesmo modo como é constituído o conhecimento sobre essas práticas (Sacristán, 1999, p. 82-83).

Esse pensamento vai ao encontro da afirmação de Bourdieu (2003, p.81) sobre a transformação do **habitus** que ocorre na e pela escola:

[...] assim, por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação.

Assim, o processo de institucionalização pelo qual se relacionam *habitus* e cultura compartilhada, conforme teorizado por Sacristán (1999), também permite uma conexão com o conceito de cultura escolar proposto por Julia (2001, p. 10-11), cuja cultura escolar é entendida como um objeto histórico, da qual a sua finalidade tende a variar de acordo com os interesses de cada época, sendo a sua definição: “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]”. Nesse sentido, para que a cultura escolar se concretize por meio desses conjuntos de normas e práticas é necessário analisar que o corpo profissional dos agentes “são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (p.11).

Com base nesse pressuposto, o autor almeja ir além do peso que os estudos davam às normas escolares e acrescentar à essa perspectiva uma atenção às práticas. Assim, convida os historiadores da educação a também olharem para o interior da escola, sua forma de funcionamento e as práticas escolares produzidas cotidianamente (FARIA FILHO et al, 2004).

Do ponto de vista do autor Viñao Frago (2000) ao considerar mais pertinente falar em culturas escolares do que apenas em cultura escolar, interpreta que tudo que está e acontece no interior da escola se constitui numa cultura própria do espaço escolar, numa singularidade - contínua e persistente -, que gera seu próprio produto. Segundo o autor, cultura escolar pode ser definida como:

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas — formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos — sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones [...]. (Viñao Frago, 2000, p. 2-3 *apud* Faria Filho *et al.*, 2004, p. 148-149).

Com base nisso, Viñao Frago e Escolano (2001) discorrem sobre a construção social do espaço escolar como uma dimensão isenta de neutralidade, dessa maneira, o espaço tem a função de educar e de constituir nos sujeitos, por meio da materialidade e organização do tempo, uma determinada mentalidade

- forjada por símbolos e códigos do contexto histórico e cultural do momento. A partir disso, dessa racionalização do lugar e, conseqüentemente do tempo, a instituição escolar ganha significado e legitimidade social.

Além desses conceitos, André Chervel (1990) concebe à escola uma capacidade de produzir uma cultura específica - singular e original -, capaz de se estender à sociedade e à cultura da qual a origem parte dos próprios determinantes do contexto institucional. Já para Forquin (1992) a escola é considerada um espaço de transmissão da cultura pela qual a cultura escolar é compreendida como uma cultura seletiva e derivada. Segundo o autor, a relação entre a educação e a cultura está muito mais para a metáfora da bricolagem do que para a metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva, pois trata-se de um trabalho seletivo de um conjunto de conhecimentos divididos em disciplinas com intencionalidade didática e ideológica, cujo elo central se dá pelo currículo.

Dessa maneira, quando se considera os estudos sobre professores, “Viñao Frago e Forquin valorizam a diferença entre saber docente e técnico”. Ao passo que [...] Julia e Chervel veem o professor como aquele que põe em funcionamento os dispositivos escolares de maneira criativa, respeitando as normas estabelecidas” (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 149).

Diante desses conceitos de cultura escolar, pensar sobre a forma escolar também se torna necessário. Compreendida como uma configuração sócio-histórica particular construída a partir do século XVI por meio de uma reorganização do campo político e religioso e de uma nova ordem urbana, a forma escolar surge como princípio de engendramento de uma nova forma de relação social do conhecimento entre diferentes grupos sociais e, com base nisso, a aprendizagem de formas de exercício do poder (Vicente; Lahire e Thin, 2001).

De acordo com os autores, essa configuração sócio-histórica da forma escolar emerge a partir da construção de um espaço escolar e de um tempo escolar que, em contraponto à cultura oral, passa a se alicerçar na cultura escrita. Sendo:

A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. [...] O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir (Vicente; Lahire e Thin, 2001, p. 28-29).

Nisso, a escola passa a ocupar um espaço distinto e específico, distanciando-se de outras práticas sociais, cuja estruturação se consolidou em torno de um projeto pedagógico e político e de saberes objetivados e organizados em conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais que alteraram as formas de transmissão do saber por meio de um fazer segundo as regras. A partir dessa sistematização, há o agrupamento dos alunos em classes separadas de acordo com a série, dos quais os conhecimentos e as avaliações são distribuídos de acordo com essas regras. Além disso, o tempo escolar passa a estabelecer horários que determinam, além do cotidiano da escola, as formas de organização social exteriores a ela. Diante dessa objetivação e de codificação sob efeito de socialização duráveis, nos centros urbanos, a escolarização cria as condições necessárias para que o indivíduo se submeta, espontaneamente, ao Estado uma vez que está familiarizado com uma razão universal pela qual as regras do cotidiano escolar se pautam. Portanto, para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a “língua escrita” (...). “A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo” (Vicente; Lahire e Thin, 2001, p. 34-35).

Nesse mesmo sentido da relação escritural-escolar, Viñao Frago (1993) afirma que o surgimento do alfabeto formou um novo modelo de sociedade global a partir da ascensão sociopolítica da burguesia e de uma nova forma de distribuição do poder promovidos pela imprensa. Logo, a alfabetização provocou uma virada antropológica por meio da introdução da escrita cujo o aprendizado não compreende apenas a codificação e decifração do código escrito, mas a substituição da concepção de espaço-tempo a partir da cultura escrita linear e da cultura escolar não menos linear. Isso significa dizer que o duplo processo de escolarização e alfabetização é o núcleo pelo qual se constitui essa substituição, do qual considerar alguém alfabetizado supõe que o indivíduo internalizou o imperativo do tempo.

Segundo o autor, muito mais que a educação escolar, o principal fator histórico que influenciou o desenvolvimento da alfabetização foi o religioso - pelos movimentos protestante e de contrarreforma -, em vários países da Europa e nos Estados Unidos. A partir disso, nas sociedades mais escolarizadas, a lógica escritural ganhou valor e passou a conferir aos indivíduos prestígio social, por outro lado, aqueles que não compartilhavam desse saber eram excluídos da participa-

ção na cultura escrita e dos conhecimentos por ela legitimados e concomitantes acessados.

Ainda para o autor, a alfabetização possui relação direta com a urbanização pela qual o movimento protestante, industrialização, estrutura sócio-ocupacional, dispersão geográfica, evolução irregular, difusão diferenciada da leitura e da escrita, relações com a escolarização etc. teve maior influência e, portanto, tende a apresentar, em função dessas relações, melhores taxas de alfabetização.

Dentro dessa lógica, a relação escritural estabeleceu relações desiguais pautadas por um critério de julgamento puramente escolar conferido pelo próprio corpo social, sobretudo, na sociedade ocidental. Assim, os indivíduos que, apesar de familiarizados com a cultura escrita, faziam uso precário dela eram classificados analfabetos secundários, já os indivíduos que pertenciam à comunidades em que ler e escrever não eram considerados saberes em comum à cultura, eram classificados analfabetos primários. Desse modo:

[...] a história da alfabetização desvela, para cada momento e lugar, sua graduação e correspondência com a estrutura sócio-ocupacional. Mostra sua distribuição desigual com os diferentes estamentos, classes, categorias ou grupos sociais. O modelo o processo de alfabetização seguido pode modificar esta distribuição, atenuar o acentuar diferenças, afetar ou não determinados grupos, mas em qualquer tempo ou lugar, não se pode fazer sua história sem fazer, ao mesmo tempo, a história de sua distribuição social desigual (Viñao Frago, 1993, p. 41).

Ao encontro desse pensamento, para Soares (2017) vivemos em uma sociedade grafocêntrica cuja posse e o uso plenos da leitura e da escrita são utilizados como arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural e de instrumentos de discriminação e de exclusão, logo, a alfabetização se constitui, aos que não pertencem às classes privilegiadas, como um dispositivo de sobrevivência e de combate.

De acordo com Lahire (2017) a escola estabelece, por meio de diversas experiências, uma relação particular com a linguagem da qual objetiva e supõe na maioria dos exercícios de leitura e escrita uma predisposição à consciência fonológica. Nesse sentido, a escola propõe um conjunto de exercícios - cuja finalidade da linguagem está em si mesma -, fundamentado numa realidade fonológica que se distancia de outras realidades fora do espaço escolar. Com isso, a escola exige do aluno uma nova relação com o mundo não mais pautada nas produções orais contextualizadas, mas numa lógica escritural com a

linguagem e na produção de sentido por meio dela. A partir disso, à medida que os exercícios escolares enfocam as estruturas da linguagem, o aluno passa a experimentar diferentes relações com os elementos da linguagem e, conforme avança e se aproxima do estatuto conferido à linguagem na escola, adquire o domínio da linguagem.

Para o autor, por meio dessa relação específica com a linguagem, a escola estabelece dois tipos de relação com a linguagem: i) **relação escolar-escritural perante a linguagem e o mundo** e ii) **relação oral-prática perante a linguagem e o mundo**. Dessas relações, é considerado um fracasso escolar o aluno que não consegue ou se recusa a conceber a linguagem como um fim em si mesma, para si mesma e de forma distanciada. Dessa forma, a escola – por meio da linguagem, institui uma forma de exercício do poder pela qual o aluno que domina sua própria linguagem assume uma posição de dominação simbólica sobre os que não possuem dos meios para também tomar tal posição. Desse modo, aquele que domina a razão escritural da escola torna-se mais favorecido, dado que, socialmente, assume posição de domínio entre as relações de poder. Em vista disso:

[...] ‘aprender a produção escrita ou a gramática, a ortografia, a leitura e a escrita ou a ‘expressão oral’ [...] é passar por uma aprendizagem do poder na medida em que um número de universos sociais está organizado, no seio de nossas formações sociais, sob a forma de relações sociais que denominamos de formas sociais escriturais. As disposições constituídas no centro das formas sociais escriturais escolares são uma chave historicamente necessária para entrar na multiplicidade de jogos sociais [...] (Lahire, 2017, p. 136).

Isso posto, quando se pensa na etapa de alfabetização as práticas escolares não se dão apenas pela cultura escolar ou transformações da forma escolar, mas pelo **habitus** de cada professor, nisso, as culturas se tencionam. Nesse sentido, de acordo com Perrenoud (1997), considerando que a realidade é tecida por muitas tramas, o professor também forma um **habitus** profissional constituído na cultura escolar por meio da socialização profissional. Desse modo, tornar o **habitus** profissional consciente também implica em mudanças na própria disposição incorporada e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas, tornando-o mais relevante que o repertório de técnicas. Para Perrenoud (1997, p. 41):

[...] a realidade da prática e dos seus efeitos encarna-se, simultaneamente, no tipo de organização das aulas e do trabalho escolar

e nas múltiplas microdecisões que determinam o funcionamento. Isto faz com que se preste, sem dúvida, mais atenção ao *habitus* do professor do que ao seu repertório de técnicas e esquemas explícitos de ação.

Disso, também emerge o conflito entre a prescrição e a prática e as disputas em torno do saber. Dessa maneira, surge a ideia de “saberes profissionais dos professores” que se constitui pela cultura escolar ao mesmo tempo que a forma. São saberes incorporados em forma de *habitus*, por vezes inconsciente, que se formam pela interação de diferentes disposições dentro e fora do espaço escolar, conforme observa Tardif (2000, p.14):

[...] provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Em face disso, o conceito de *habitus* professoral surge como parte de um conjunto de disposições que estruturam os saberes e as práticas docentes. O conceito foi introduzido na década de 1980, a partir das pesquisas realizadas pela professora Marilda da Silva, da Universidade de São Paulo. Ela afirma que, “a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus* professoral (Silva, 2005, p. 153).

Essas disposições, são as experiências e os conhecimentos que o professor incorporou e internalizou no decorrer da sua trajetória profissional, ou seja, modos de ser, pensar e agir fora do indivíduo, mas que se expressam, inconscientemente, na prática professoral. Isso significa considerar que, além do capital cultural e dos saberes profissionais incorporados no campo acadêmico, o professor também é cercado por outros espaços formativos que influenciam o seu ser social. Assim, torna-se reproduzidor das disposições que o constituem, na mesma medida que também os produz. No entanto, é no exercício da prática docente no cotidiano escolar que o professor desenvolve o *habitus* professoral independentemente da formação didática específica, assim, a relação com a formação profissional que ocorre por meio de teorias de metodologias de ensino em sala

de aula mostra-se pouco eficiente na prática professoral, uma vez que é na prática que forma seu **habitus** professoral (Silva, 2005).

Por conseguinte, o **habitus** professoral é denominado como “o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados” (Silva, 2005, p. 158).

Essa ideia parte da concepção de que o **habitus** refere-se à interiorização social do indivíduo a partir do contexto social ao qual está inserido, imprimindo na sua realidade o seu mundo social. E é a partir desse **habitus** que o indivíduo orienta e regula suas práticas sociais (Bourdieu, 1983).

O conjunto dessas práticas sociais refere-se ao espaço a que ele se vincula, no caso, o **campo**. Segundo Bourdieu (2007) o campo é um espaço onde se manifesta as relações de poder, cuja estrutura própria determina a posição específica que cada um ocupa em seu interior. De acordo com essas relações de poder, o campo pode estruturar ou reestruturar o **habitus**. É o que acontece, por exemplo, no campo escolar.

Nesse sentido, confita nesse campo diferentes **habitus** dos quais, à medida que se aproximam do centro do campo, vão tornando-se mais familiar à sua estrutura. Em sala de aula, esse movimento é o que conduz o estudante ao sucesso ou ao fracasso escolar. Sendo assim, quando se torna consciente esse confito entre **habitus**, revela-se, em sala de aula, o **habitus** professoral e o **habitus** de diferentes fragmentos da sociedade ali reunidos no mesmo espaço. Com isso, também entra em disputa o capital cultural.

De acordo com Bourdieu (2007), cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada constituída por componentes objetivos - exteriores ao indivíduo, cujas categorias podem se dar pelo capital econômico, pelo capital social e pelo capital cultural dos quais, juntos, são postos a serviço do sucesso escolar. Desses, o capital cultural é o que mais favorece o desempenho escolar.

Segundo o autor, o capital cultural está dividido em três modalidades: 1) o objetivado - que refere-se a propriedades de objetos culturais valorizados (livros, quadros, obras de arte etc.); 2) o institucionalizado - que corresponde a posse de certificados escolares e; 3) o incorporado - que diz respeito a cultura posta como “legítima” que é internalizada pelo indivíduo e que se expressa pelas habilidades linguísticas, pela postura, pelas crenças, pelos conhecimentos, pelas preferên-

cias, pelos hábitos e comportamentos relacionado à cultura dominante. Posto isso, o capital cultural incorporado é o que possui maior impacto no destino escolar (Bourdieu, 2007).

Partindo disso, a escola é concebida como um espaço que conserva e reproduz as desigualdades sociais, visto que legitima em seu interior a dominação exercida pelas classes dominantes por meio dos conhecimentos que ela própria produz e controla. Constituindo, a partir dessa lógica, um arbitrário cultural e de poder simbólico que, ao reproduzir a cultura dominante, contribui para a manutenção da estrutura das relações de força existentes. Nisso, segundo Bourdieu (2007, p. 53):

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais.

Contudo, esse percurso não se restringe à escola, mas perpassa por todo o sistema educacional. Por isso, denunciar essa lógica dentro dos espaços de ensino revela o que se dá pelo inconsciente e, conseqüentemente, se cristaliza na estrutura. Permite compreender, pela perspectiva bourdieusiana, as desigualdades educacionais e sociais (Carvalho; Bento, 2021).

Conforme as autoras, compreender as práticas pedagógicas em sala de aula também passa pela investigação desse **habitus** professoral, pois, levando em conta que o professor é o agente da sua própria prática, a sua interiorização social sempre se entrelaçará, em algum momento, com as representações do trabalho docente e com a percepção de mundo, constituindo o seu ser profissional.

Desse modo, a constituição do **habitus** professoral que se dá pela articulação entre as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação acadêmica e o exercício da profissão formam a referência pela qual o professor orientará as suas práticas. Portanto, para que o **habitus** professoral não sirva à reprodução das desigualdades sociais é importante que os professores adquiram consciência das disposições internalizadas que reverberam no fazer pedagógico e que ressignifiquem a suas práticas para que não excluam do próprio interior do sistema educacional os que não são familiarmente próximos a ele, ao seu **habitus** e nem aos conhecimentos privilegiados do campo escolar (Baldino; Donencio, 2015).

Diante dos conceitos apresentados até aqui, é possível perceber por meio de algumas pesquisas realizadas no Brasil, e em diferentes contextos, como elas se articulam na escola e nas práticas pedagógicas de alfabetização.

## METODOLOGIA

Esse trabalho foi elaborado a partir de uma revisão da literatura, pois permite o compartilhamento de informações de uma determinada área com delimitação a um determinado tema entre pesquisadores e os seus pares, proporcionando a difusão dessas informações também com os não especialistas. Além disso, por meio da revisão de literatura é possível realizar uma discussão sobre o material em forma de ensaio teórico, cujo favorecimento se concentra na contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico da investigação de interesse (Alves-Mazzotti, 2002).

A pesquisa foi realizada entre o período de julho e agosto de 2022, nas bases de dados Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Dedalus, PBI USP, Biblioteca Digital Brasileira, Scielo, e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. As palavras-chave utilizadas foram **cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças**, de formas alternadas em cada base de dados. Para critério de seleção os filtros considerados foram, quando possível, publicações em português, relevância, revisão por pares e o período entre 2000 e 2022, sendo o último critério definido a partir da limitação quantitativa do **corpus** identificada na etapa de levantamento bibliográfico caso o período considerado fosse inferior a 20 anos. Foram critérios de exclusão: publicações antes do ano 2000, as que não contemplavam - de acordo com o título, palavras-chave ou resumo -; a relação entre a cultura e a forma escolar e o **habitus** professoral na alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I e os títulos que se repetiram em diferentes bases - o que justifica a ausência de estudos selecionados em algumas das bases. Assim, somando-se todas as bases de dados, foram encontradas 218 pesquisas. Com isso, após a leitura dos resumos, foram selecionadas 05 pesquisas, de artigos à teses, que preenchiam os critérios inicialmente propostos e que depois foram lidas considerando o aporte teórico, metodologia e a conclusão. Já os resultados foram tecidos com base numa abordagem epistemológica indutiva.

**Tabela 1** - Resultados da busca nas bases de dados e seleção de pesquisas pertinentes

Base de dados	Descritores	Gênero acadêmico	Filtro	Selecionados	Considerados
Google Acadêmico	cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças	Diversos	2000 a 2022	56	4
Portal de Periódicos da CAPES	cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças	Artigos	2000 a 2022	46	0
Dedalus	cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças	Diversos	2000 a 2022	3	
PBI USP	cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças	Diversos	2000 a 2022	48	1
Biblioteca Digital Brasileira	cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças	Dissertação e tese	2000 a 2022	31	0
SciELO	cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças	Artigo	2000 a 2022	34	0
UNESP	cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças	Diversos	2000 a 2022	107	0
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças	Dissertação e tese	2000 a 2022	58	0
<b>Total</b>				<b>218</b>	<b>5</b>

Fonte: elaborada pela autora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi apresentar os achados da literatura referente à relação entre a cultura e a forma escolar e o **habitus** professoral na alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I, através de estudos originais. Neste contexto, as pesquisas foram lidas privilegiando o aporte teórico, a metodologia e a conclusão, selecionadas criteriosamente e agrupadas em cinco categorias: a) função de professor; b) práticas alfabetizadoras; c) escolhas didáticas; d) cultura escolar e cultura da escola; e) ciclo básico de alfabetização.

**Quadro 1** - Pesquisas consideradas e ordenadas por data de publicação

Base de dados	Título	Gênero acadêmico	Palavra-chave	Objetivo	Abrordagem	Coleta de dados	Instituição	Ano
1	Marieta Gouvêa de Oliveira Penna Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho	Tese	Função de professor, docência, habitus, cultura escolar.	Investigar a função de professor em perspectiva relacional, a partir de questões que problematizaram as posições ocupadas pelos professores no espaço das relações sociais, as condições de exercício da docência e como essas condições objetivas contribuem para posicioná-los no espaço das relações sociais, e como as posições sociais dos professores e as condições objetivas às quais esses agentes encontram-se submetidos constituem e se expressam em aspectos do habitus relacionado à função de professor, conformando os agentes que dela se ocupam.	Qualitativa	Entrevistas semiestruturadas com dez professores e respondidos questionários por outros 16, em duas escolas, uma situada em região central, e outra em região periférica da cidade de São Paulo, além de entrevistas com dois pais, quatro alunos, um coordenador e um diretor.	Universidade Católica de São Paulo	2007
2	Maria Iolanda Monteiro Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização	Artigo	Práticas alfabetizadoras. Identidade de professor alfabetizador. Formação docente.	Investigar a variedade de ações educativas de uma professora alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos, visando compreender as práticas, sem perder de vista elementos que fazem parte da escola e de seu contexto.	Qualitativa	Estudo de caso, que utilizou diversas fontes de informação, como entrevistas com a professora e os alunos, análise de documentos, observação participante e uso da técnica de "coaching" em um escola de 1a a 4a série do Ensino Fundamental, localizada num bairro de periferia de Araraquara, cidade do estado de São Paulo.	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2010

3	Simone Garbi Santana Molinari	Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora	Dissertação	Alfabetização – ação docente – prática educativa – escolhas didáticas.	Partiu do questionamento sobre as escolhas didáticas feitas por professores alfabetizadores no exercício da profissão e teve como objetivos identificar e procurar as origens dessas escolhas, assim como detectar e compreender o contexto e a dinâmica das ações da professora com seus alunos.	Qualitativa	Os dados foram colhidos em uma escola da rede pública estadual de São Paulo, localizada em um bairro da zona sudeste da capital, em uma sala de 1ª série, a partir de observações diretas em sala de aula, questionário e entrevista feitos com a professora.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,	2010
4	Flaviana Demenech	Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução	Dissertação	Cultura escolar, universalização da escola, cotidiano escolar, políticas públicas	Investigar como as tensões, novas e antigas contradições são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade, através da presença de sujeitos (crianças, jovens, pais, programas, profissionais de outras áreas) que trazem consigo características diferentes do previsto - linguagens, ações, costumes -, adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído.	Qualitativa	Estudos de caso etnográfico, reunindo elementos do cotidiano de duas escolas de periferia de Passo Fundo.	Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo	2014
5	Aureci Santos Torres da Silva	O ciclo básico de alfabetização na escola graduada: trajetória, reações e (re) apropriações da cultura escolar no Município de Perobal/PR (1989-2008)	Dissertação	História e Historiografia; Cultura Escolar; Ciclos Escolares; Ciclo Básico de Alfabetização.	Analisar a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em duas escolas do Município de Perobal/PR, nas décadas de 1980 e 1990.	Qualitativa	Entrevistas orais semiestruturadas e análise de documentos	Universidade Estadual de Maringá	2022

Fonte: elaborada pela autora.

## FUNÇÃO DE PROFESSOR

A tese “Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho”, produzida pela Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (2007), mostrou por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professores e respondidos questionários por outros 16, em duas escolas, uma situada em região central, e outra em região periférica da cidade de São Paulo, além de entrevistas com dois pais, quatro alunos, um coordenador e um diretor, que as professoras estabelecem distinções entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e os familiares dos alunos mesmo quando as condições objetivas de trabalho revelam-se precárias quanto ao espaço, a falta de autonomia, as angústias e as tensões. Também foi possível observar que a formação realizada e a relação estabelecida com o universo do conhecimento enfatizam aspectos práticos do exercício da docência, valendo-se de aspectos utilitários imbricados no preparo de suas aulas, com ênfase na forma e não no conteúdo, com especial atenção ao controle e a organização da sala de aula e do aprendizado, pois ter o domínio do conteúdo das disciplinas escolares ou conhecer metodologias de alfabetização de crianças, não foram destacados como características relevantes de um bom professor. Com isso, esse distanciamento reflete na dificuldade que as professoras possuem de estabelecer reflexão crítica sobre a escola e a função que nela desempenham. As condições materiais e as relações sociais dentro e fora da escola também estabelecem o

exercício da docência cuja motivação também diz respeito a ensinar os alunos conteúdos escolares, como alfabetizar e ensinar a ler. A pesquisadora identificou que a função docente, para os entrevistados, é centrada na disciplinarização e moralização das crianças, a partir das facetas do **habitus** professoral - incorporados no exercício da função, que se relacionam com a origem, percurso social, pertencimento de classe, bem como à cultura escolar e às condições objetivas de efetivação dessa função. Assim, é possível perceber que as práticas pedagógicas se expressam pela relação entre aspectos da cultura escolar e do **habitus**.

## PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

No artigo “Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização”, da Maria Iolanda Monteiro (2010), observou-se, por meio de uma pesquisa qualitativa a partir de entrevistas e observação participante, que as práticas pedagógicas de alfabetização apresentaram um caráter contraditório entre o que a escola exigia e as necessidades dos alunos. A pesquisadora identificou que a configuração do cotidiano escolar tinha o objetivo de homogeneizar e classificar o desempenho dos estudantes, assumindo um controle que os conduziam a um destino social, controlando seu tempo, espaço, ritmo de aprendizagem e sua locomoção, pois as práticas pedagógicas eram determinadas com base na cultura escolar, no qual o professor não tinha a possibilidade de negociar porque partia de uma prescrição considerada suficiente para atender às demandas educacionais. Assim, os professores incorporavam em seu cotidiano práticas e representações objetivas sob práticas de controle.

## ESCOLHAS DIDÁTICAS

Com relação à dissertação “Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora”, da Simone Garbi Santana Molinari (2010), foi possível perceber a partir de observações diretas em sala de aula, questionário e entrevista feitos com uma professora da 1ª série de uma escola da rede pública estadual de São Paulo, que as escolhas didáticas eram parcialmente realizadas com base no Programa Ler e Escrever, priorizando atividades para fins de homogeneização e controle da disciplina das crianças, como memorização e ditado. Em partes, as práticas eram norteadas conforme as orientações do programa adotado na rede pública estadual e, em outros momentos, contrárias às prescrições pedagógicas. Assim, a

pesquisadora identificou a presença de “bricolage”, em que o **habitus** adquirido nos primeiros anos com a família e depois, no início da vida escolar e profissional, orientaram a prática da professora com seus alunos. Com isso, foi possível concluir que a atuação profissional é um misto de implementação de ação política e da manutenção renovada das práticas enraizadas na cultura escolar e, conseqüentemente, constituidoras de parte do **habitus** dos professores em ação no embate com a realidade que é multifacetada.

## CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA

Na dissertação “Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução”, da Flaviana Demenech (2014), observou-se a partir de estudos de caso etnográfico - reunindo elementos do cotidiano de duas escolas de periferia de Passo Fundo -, que as práticas pedagógicas, a princípio, são sustentadas pela cultura da escola, mas que a cultura escolar assume maior força no cotidiano à medida que produz e reproduz tensões, novas e antigas contradições em que os mecanismos se constituem pela homogeneização e restrição dos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos, priorizando métodos tradicionais e mecânicos distantes da realidade do aluno. A partir disso, os professores vão aprendendo a regular suas práticas por meio da cultura escolar e contribuem, às vezes inconscientemente, para o controle e a padronização dos costumes, regras, linguagem e comportamentos, das quais a família também é convidada a participar.

## CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

Com a dissertação da Aureci Santos Torres da Silva (2022) - “O ciclo básico de alfabetização na escola graduada: trajetória, reações e (re) apropriações da cultura escolar no Município de Perobal/PR (1989-2008)”, observou-se por meio de entrevistas orais semiestruturadas e análise de documentos de duas escolas do Município de Perobal/PR, nas décadas de 1980 e 1990, que a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no estado do Paraná aconteceu pelo movimento de permanências e rupturas, no qual as disputas entre a tradição existente e com os hábitos e interesses em jogo se refletiram nas práticas, no desempenho dos alunos e na organização curricular da escola. Na contramão de algumas professoras que aderiram ao projeto de CBA com mais facilidade; a maioria

das professoras mostraram resistência, utilizando cartilhas escondidas e práticas mais conservadoras de ensino, denotando maior apego às práticas tradicionais e a reprodução desse modelo. Com isso, as professoras de Perobal, sujeitas que conservam e transformam a cultura escolar, reinventaram e readaptaram práticas antigas ao seu contexto da época, recusando-se às prescrições propostas pela Secretaria de Educação. Numa forma de bricolagem, cada professora conferiu ao CBA novos sentidos e significados à alfabetização, com relativa autonomia e amparo na tradição existente, cujas práticas do ensino seriado estavam arraigadas na cultura escolar.

Com base nos resultados da pesquisa, considerando que foram realizadas em escolas públicas e, na maioria, em escolas localizadas em regiões periféricas, é possível observar o quanto as relações entre a cultura escolar, a forma escolar e o **habitus** professoral fomentam conflitos e disputas em torno das práticas de alfabetização ao mesmo tempo que conservam uma relação de produção e reprodução das relações sociais com o conhecimento, a linguagem e o ensino. Com base numa abordagem epistemológica indutiva, as principais codificações que sintetizam as marcas dessas contradições são: o caráter de controle e organização da sala de aula e do aprendizado; práticas de controle no e do espaço de aprendizagem; homogeneização; disciplinarização e moralização, controle do tempo, espaço, ritmo de aprendizagem e locomoção das crianças; memorização; ditado; cartilhas e a bricolagem no cotidiano escolar.

Desse modo, além dos conflitos que cercam a prescrição e a prática, também é possível perceber a conformidade do **habitus** professoral à cultura e à forma escolar à medida que pela força e pela tradição orientam suas ações preservando ideias e saberes conservadores do ensino, mas que também as adaptam a uma nova finalidade pela bricolagem do cotidiano, contrariando toda proposta de transformação ou de reforma que não tenha se constituído no interior da escola e tampouco que não estejam afeitas às suas intencionalidades. São disputas internas e externas que dão o tom ao que se preserva, ao que se aceita e ao que é imposto - desde que passe pelo crivo escolar e professoral. Assim, entre a conformidade e a rejeição do que lhe é proposto ou imposto pela norma, o professor se adequa à predominância da cultura e da forma escolar e, em sala de aula, seleciona o que lhe parece mais adequado, disso, predominam as formas e as regras e não o conteúdo. Nesse sentido, enquanto as culturas se disputam, se conservam e se modificam; o **habitus** professoral segue o mesmo percurso entre preservação e adaptação dado pela prática e pela socialização.

Todavia, enquanto tais contradições se revelam nas práticas pedagógicas pelas preferências e escolhas, paralelamente a escola conserva as mesmas relações desiguais com o conhecimento e com a linguagem à medida que, sem a possibilidade de resistência ou de consciência do **habitus**, se conserva a pedagogização das relações sociais de aprendizagem engendrada na relação escolar-escritural, da qual reproduz formas de exercício do poder refetidas pela dominação simbólica e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a delimitação para o ciclo de alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I e as relações teóricas com o **habitus** professoral, a cultura e a forma escolar tenha reduzido significativamente o número de pesquisas selecionadas quando considerado os critérios estabelecidos. Ainda assim, os achados se mostraram pertinentes e fecundos quanto às contribuições investigativas.

Considerando que a proposta deste ensaio foi a de realizar uma revisão da literatura sobre a relação entre a cultura escolar, a forma escolar e o **habitus** professoral na prática de alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I para conhecer as pesquisas relacionadas ao interesse de pesquisa, entende-se que, a partir disso, é possível pensar numa primeira aproximação de validação do quadro teórico que auxilie a elaboração de outras de pesquisas que concentrem o mesmo tema de interesse.

Além disso, a partir dos resultados encontrados, percebeu-se uma lacuna quanto aos estudos voltados para a investigação do **habitus** professoral na prática de alfabetização que relacionem cultura e forma escolar. Com isso, propiciar pesquisas por essa interseccionalidade pode contribuir com diferentes perspectivas, sendo uma delas, a possibilidade de compreender de que forma os conflitos entre culturas - cristalizados na prática de alfabetização - tendem a conservar relações desiguais de aprendizagem ou de estabelecer transformações inovadoras conforme uma dialética entre tempo e espaço. Além disso, pode proporcionar resultados que permitam novas compreensões quanto à formação inicial e continuada de professores, bem como ao campo da história da educação.

Todavia, tendo em vista que poucas pesquisas lançam um olhar mais profundo entre o que está invisível e o que se cristaliza na prática, alternativas que

tornam possível esse tipo de análise, em especial na história da educação, podem se constituir por meio do cruzamento de fontes diversificadas de informação, como relatos autobiográficos, história oral e de vida, fotografias, projeto político-pedagógico etc. São estudos que, a depender do recorte, podem ser mais robustos, porém com probabilidade profícuo, tendo em vista que o olhar do pesquisador circulará entre o interior e o exterior da escola.

Há de se considerar também que delimitar as vertentes ou confrontá-las explicitando isso ao leitor, também se faz pertinente ao considerar variáveis dependentes e independentes na hipótese.

Ademais, vale ressaltar que as pesquisas foram realizadas em escolas públicas e, na maioria, em regiões periféricas, o que por vez pode ocasionar interpretações equivocadas e generalizadas de uma realidade diversificada e complexa. Logo, ao considerar as amostras, teorias e métodos, o **corpus** analisado não contempla uma quantidade significativa que a torna uma evidência, portanto, se mostra inconclusiva para qualquer tipo de afirmação.

Contudo, entende-se que este ensaio possibilitou primeiras aproximações dentro de um campo pouco explorado e, com isso, reflexões e possíveis problematizações para pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.).

**A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema** de ensino. 2a. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1982.

BOURDIEU, P. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 203-229.

BOURDIEU, P. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. 09 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, T. K. P. de; BENTO, E. G. Teoria bourdieusiana para o estudo das desigualdades educacionais e sociais. **Revista Fórum Identidades**. Universidade Federal de Sergipe, 33, nº 1, p. 157-172, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/forident.v33n1.p157-172>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990.

DEMENECH, F. **Cultura escolar e cultura da escola**: produção e reprodução. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/806>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TsxsYC7d6KzbTS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16 jul. 2022.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LAHIRE, Bernard. Cultura escrita e universo escolar: a produção de desigualdades na escola elementar. IN: VISSER, Ricardo & JUNQUEIRA, Lília (orgs.) **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017, p.135-136.

MOLINARI, S. G. S. **Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10275>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MONTEIRO, M. I. Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 97-110, 2010. DOI: 10.5902/198464441368. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1368>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PENNA, M. G. de O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho.** 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/10601>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PERRENOUD, P. A. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, M. da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, Maio /Jun /Jul /Ago 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LdBdvGQ66DwZBCTXx8qnRcd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, A. S. T. da. **O ciclo básico de alfabetização na escola graduada: trajetória, reações e (re) apropriações da cultura escolar no Município de Perobal/PR (1989-2008).** 2022. 214 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 17 jul. 2022.

VIÑAO FRAGO, A. Do analfabetismo à alfabetização: análise de uma mutação antropológica e historiográfica. In: FRAGO, Antonio Vinão. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 29-68.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2000.  
Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23855/16828>. Acesso em 17 jul. 2022.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: \_\_\_\_\_ **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 59-139.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.096

# TECNOLOGIA ASSISTIVA: UM RECURSO ACESSÍVEL NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Suzanli Estef<sup>1</sup>  
Adriana da Silva Maria Pereira<sup>2</sup>  
Neuzilene Burock<sup>3</sup>

## RESUMO

O processo de avaliação de desempenho nem sempre contempla de forma acessível a apresentação dos conteúdos curriculares para os estudantes com ou sem deficiência, ocasionando conseqüentemente um baixo aproveitamento mediante instrumentos avaliativos que visam apenas a classificação por meio do somatório de notas e a meritocracia. Entretanto, é possível viabilizar uma avaliação acessível por meio da verificação da aprendizagem com estratégias/metodologias pedagógicas que favoreçam a participação e engajamento. Partindo dessas premissas, a proposta desta pesquisa tem o intuito de apresentar os resultados positivos da implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) com o uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA). O sujeito da pesquisa trata-se de uma estudante com deficiência múltipla matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º Ano) na rede municipal de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Realizada no período de 01/08/2023 a 31/10/2023, contou com a participação de 04 cursistas da formação intitulada "Acessibilidade para avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva" oferecida pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que faz parte das iniciativas da Faculdade de Educação nos

1 Professora adjunta da Faculdade de Educação EDU/UERJ - Departamento Educação Inclusiva e Formação Continuada. [suzanli\\_estef@hotmail.com](mailto:suzanli_estef@hotmail.com)

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UERJ, Rio de Janeiro. [silva.maria@unesp.br](mailto:silva.maria@unesp.br)

3 Mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UERJ). [burockpesquisauerj@gmail.com](mailto:burockpesquisauerj@gmail.com)

projetos de extensão. Os resultados prévios da aplicação do PAA demonstraram a funcionalidade da Tecnologia Assistiva no processo de avaliação como uma aliada para tornar a avaliação de desempenho acessível para os estudantes com deficiência, principalmente aqueles com deficiência múltipla que necessitam de suporte, apoio e mediação para realizar as atividades pedagógicas.

**Palavras-chave:** Acessibilidade. Tecnologia Assistiva. Deficiência múltipla. Avaliação.

## INTRODUÇÃO

Orientados pela premissa de uma educação inclusiva, que segundo Glat e Blanco (2007) compreende um modelo de educação para todos, a construção de práticas pedagógicas inclusivas têm se configurado como uma temática desafiante no contexto escolar. Entende-se como educação inclusiva mais do que uma proposta educacional, mas, “[...] uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos” (GLAT, 2007, p.16) independentemente de condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento que possam apresentar, removendo as barreiras para o acesso, permanência e aprendizagem.

Apesar dos avanços nas legislações vigentes que visam a garantia e igualdade de direitos, há uma necessidade de assegurar que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com qualidade. Para isso é necessário flexibilizar o currículo e facultar adaptações e acessibilidade que atendam às necessidades individuais e valorizem as potencialidades de todos os estudantes, incluindo os alunos público-alvo da Educação Especial<sup>4</sup>.

Nesse contexto, a avaliação do desempenho escolar tem se configurado como um complexo componente do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Estef (2021, p. 52)

A avaliação escolar é vista como uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu desenvolvimento individual, sobressaltando aspectos qualitativos que indiquem as práticas pedagógicas do professor. Sendo assim, no processo de avaliação o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos demandam de adaptações pedagógicas e flexibilizações curriculares na prática cotidiana.

Em consonância com essa afirmação, entende-se que a prática avaliativa vai além da centralização somente nos estudantes como únicos responsáveis pelo êxito ou fracasso no processo de aprendizagem (ESTEF, 2021). Ou na determinação de notas que quantificam de forma métrica o grau de aprendizagem dos educandos. Compreende-se a avaliação como parte do processo de apren-

4 De acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), são considerados público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente o termo utilizado é Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades/superdotação.

dizagem, devendo ocorrer ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico, direcionando as ações educacionais, servindo como ferramenta para acompanhamento de todo o desenvolvimento do educando. “Portanto, a avaliação como processo caracteriza-se pelo olhar contínuo na intenção de aprimoramento dos estudantes, visando o seu desenvolvimento global. Logo, não pode ser só uma medida quantitativa de aspectos isolados” (ESTEF, 2024, p. 11).

Para que a avaliação em uma perspectiva inclusiva ocorra, é necessário que ela ocupe um papel central e primordial nos processos pedagógicos, com enfoque na aprendizagem escolar do estudante e no percurso escolar desse sujeito. Peripolli (2015) enfatiza que a avaliação necessita ser um processo interativo que estimule novas (re)significações sobre o cotidiano, a realidade e as histórias de vida dos educandos. Pois, é a partir dela que se estabelece uma relação com os objetivos propostos, permitindo observar progressos, dificuldades, redimensionar os instrumentos utilizados e, dessa forma, (re)orientar a ação pedagógica.

Nessa perspectiva, apresenta-se o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) com base nos preceitos da Avaliação Interativa (AVI) (ESTEF, 2024). A AVI considera a função dialógica e interativa do processo avaliativo, considerando as múltiplas formas de aprender, as necessidades, potencialidades e individualidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Essa premissa tem como finalidade a aprendizagem efetiva e significativa, possibilitando uma melhor compreensão da relação de ensino e aprendizagem. Orienta, dessa forma, as práticas pedagógicas, sendo mediadora do processo de aquisição dos conhecimentos, em que o progresso do sujeito possa ser observado individualmente, considerando-se todo o processo, seus avanços e construções. Busca, assim, afastar-se das concepções tradicionais de avaliação que consideram apenas o momento final do processo, mensurando o aprendizado, no qual se verifica o que o estudante alcançou mediante testes e provas visando classificação, seleção e exclusão.

A AVI, de acordo com Estef (2024), é pautada em três pilares fundamentais: conhecimento, planificação e intervenção. Consideram o protagonismo do estudante, as múltiplas formas de apresentar o conteúdo, a contribuição de todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do sujeito, suas necessidades de aprendizagem, potencialidades, o percurso pedagógico a ser desenvolvido e os resultados da avaliação conforme os objetivos elencados.

O PAA baseado no conceito de AVI mostra-se como um instrumento que visa especificar as informações que permitem pensar e organizar o processo avaliativo do estudante, personalizando esse processo. Intenciona elencar as informações essenciais que permitirão tornar o percurso avaliativo acessível, contemplando os objetivos a serem alcançados, a equipe envolvida, os conhecimentos trazidos pelo educando, assim como seus interesses e desejos, além das intervenções necessárias para que possam realizar as atividades propostas de forma acessível.

Nesse sentido, o PAA necessita estar atrelado e fazer parte do Plano Educacional Individualizado (PEI) do aluno. O PEI, de acordo Glat e Estef (2021), é um instrumento que tem o intuito de propor, planejar e acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes público da Educação Especial em relação ao planejamento didático pedagógico, contemplando toda a sua trajetória escolar. Assim, o PAA visa construir e registrar o processo avaliativo do percurso formativo do aluno proposto e organizado pelo PEI.

## FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO

Diante do exposto torna-se essencial empreender aos profissionais da educação formação docente que contemple as necessidades e desafios impostos pelas práticas educativas, englobando reflexões teórico-práticas sobre as diferentes dimensões que envolvem o processo avaliativo e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Capellini e Mendes (2007, p. 115) enfatizam que

O objetivo central da formação continuada deve ser o de desenvolver um educador pesquisador que tenha, primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexividade da sua prática, que busque compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e que vá construindo autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes no seu fazer pedagógico.

As autoras (2007) chamam a atenção para a necessidade de empreender formações docentes sob o paradigma da diversidade, que proponham ao educador reflexões sobre sua prática, viabilizando um olhar atento para as necessidades que os alunos possam apresentar.

Diante do exposto, o presente estudo apresenta uma proposta de formação docente desenvolvida no ano de 2023 mediante um curso de extensão com carga horária total de 180h. Ofertado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), teve como base as pesquisas e estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa “Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação” (LUPAA).

Teve seu desenvolvimento mediado por tecnologias sendo organizado em duas etapas, em que a primeira compreendeu formação teórica destinada aos profissionais da educação, composta por encontros síncronos e atividades assíncronas. Essa etapa permitiu aos cursistas o aprofundamento de conhecimentos sobre as temáticas abordadas que incluíram: Avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva; Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem (DUA); Planejamento Educacional Individualizado (PEI); Avaliação Interativa e Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (AVI), entre outros.

A segunda etapa da formação foi relacionada à parte prática do curso. Dessa forma, os cursistas foram organizados em grupos de quatro ou cinco participantes, contando com o acompanhamento de um professor orientador e um discente de apoio à pesquisa. Essa fase possibilitou definir o sujeito da pesquisa, o aluno ao qual seria elaborado e aplicado a AVI através de um trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos. Visou empreender ao sujeito práticas pedagógicas individualizadas e personalizadas através do planejamento e aplicação do PAA.

Compreende-se que o trabalho colaborativo permite a articulação de saberes entre os profissionais envolvidos, salientando que esse trabalho não se limita à implementação de adaptações curriculares. Mas, admite o direcionamento de metodologias e ações que considerem a singularidade de cada estudante, promovendo uma abordagem multidimensional do processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, do processo avaliativo.

Duek (2011, p.82) salienta que o trabalho colaborativo “[...] apresenta potencial para responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes, por meio de um processo de reflexão crítica sobre a prática, de partilha e de apoio mútuo”. Dessa forma, é possível criar um ambiente educacional acessível no qual o planejamento educacional, as avaliações interativas e as estratégias de acessibilidade são desenvolvidas de forma conjunta. Assim, a prática colaborativa não apenas enriquece a formação con-

tinuada dos docentes, mas também fortalece uma cultura educacional baseada no paradigma da diversidade.

Para o desenvolvimento do trabalho e aplicação do PAA, foram utilizados recursos de Tecnologia Assistiva (TA). A TA desempenha um papel crucial no trabalho com alunos público-alvo da Educação Especial, promovendo acessibilidade e participação ativa no processo de aprendizagem. Esses recursos podem ser classificados em alto e baixo custo, que incluem dispositivos, softwares e estratégias adaptativas, fundamentais para garantir que todos os alunos tenham condições equitativas de acesso ao currículo, na busca por eliminar as barreiras ao aprendizado.

A integração desses recursos no planejamento pedagógico implica na identificação das necessidades específicas de aprendizagem de cada indivíduo. Isso reforça a importância da formação docente contínua e específica, capacitando os educadores para incluírem em sua prática pedagógica e avaliativa, recursos que promovam a acessibilidade e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, visando uma aprendizagem significativa.

## METODOLOGIA

O presente estudo se insere no referencial das pesquisas qualitativas, concebendo que essa abordagem objetiva “[...] uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” (GOLDENBERG, 2011, p. 41). Busca assim, alinhar teoria à prática, tendo seu desenvolvimento baseado nos pressupostos da pesquisa-ação. Segundo Pereira; Mota e Belchior (2020), esse tipo de pesquisa demonstra uma grande preocupação com o processo, tendo a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação.

Compreende-se que a pesquisa-ação tem como característica principal a articulação entre pesquisa e a educação, contribuindo para a produção de novos conhecimentos. Esse diálogo possibilita a associação entre teoria e prática, tendo como proposta adequar o processo pedagógico às necessidades e particularidades do sujeito. Dessa forma, contribui para tornar significativa e efetiva a aprendizagem, desenvolvendo profissionais/ pesquisadores mais reflexivos.

A proposta buscou conciliar os conhecimentos produzidos nas pesquisas voltadas na área da avaliação do desempenho escolar, na perspectiva da Educação Inclusiva, à individualização dos processos avaliativos educacionais.

Teve como sujeito uma estudante de 9 anos de idade com deficiência múltipla matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º Ano) na rede municipal de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Parte de uma proposta de formação docente intitulada “Acessibilidade para avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva” ofertada pela UERJ, que teve em vista aliar teoria a uma prática de ensino colaborativa, no intuito de tornar acessível o processo de avaliação do desempenho escolar com foco no sujeito, em suas potencialidades e particularidades.

Pletsch (2009) sinaliza que a formação docente deve considerar e buscar atender aos desafios e necessidades da atualidade. “Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (PLETSCH, 2009, p. 145).

Para que os professores assumam o compromisso com os pressupostos de uma educação inclusiva, criando as condições necessárias para a permanência, com qualidade, de todo e qualquer aluno na escola é preciso prestar apoio aos mesmos, apontando o valor da escuta, no estabelecimento de relações dialógicas e reflexivas na escola como forma de auxiliar na superação de atitudes de resistência que se constituem em verdadeiras barreiras à inclusão. (DUEK, 2011, p. 33)

A aplicação contou com a participação de 4 cursistas, profissionais da educação, uma professora orientadora e um discente de apoio à pesquisa, permitindo o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com foco nas potencialidades do estudante e atendimento às suas necessidades. O trabalho colaborativo norteou as ações, sendo realizados encontros remotos periódicos através da plataforma *Google Meet*<sup>5</sup> para planejamento das atividades avaliativas e preenchimento do protocolo do PAA. As aplicações foram realizadas por uma das cursistas participante do grupo, que atua como professora regente da aluna sujeito da aplicação, tendo seu desenvolvimento realizado no período de 01/08/2023 a 31/10/2023.

A organização e acompanhamento das ações foram norteadas pelo protocolo do PAA. Os itens que compreendem o protocolo foram preenchidos de

5 Google Meet é um aplicativo que permite a realização das videoconferências. Possibilita a realização de reuniões a distância em tempo real, superando as barreiras geográficas.

forma colaborativa, em que cada cursista ficou responsável por um dos itens. Assim, os resultados da aplicação foram registrados no campo 6.3, intitulado Intervenção Transicional.

Para análise das informações, os dados da aplicação foram coletados por meio da observação do desenvolvimento da estudante ao longo do decorrer das intervenções, de sua participação e análise das observações registradas pela professora aplicadora no protocolo do PAA. Assim, foram registrados seus avanços percebidos, os quais possibilitaram a triangulação e análise dos dados.

A proposta de formação docente teve como intuito permitir a efetivação de uma educação inclusiva que permitisse um olhar individualizado para o processo avaliativo escolar, com foco na acessibilidade, acesso, participação ativa do estudante, desenvolvimento de um trabalho colaborativo e construção do conhecimento para estudantes com deficiências e necessidades educacionais especiais, contribuindo para o processo de inclusão desses educandos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola é um espaço para desenvolver diversas habilidades (socioemocionais, linguísticas, comportamentais, cognitivas entre outras) em que devemos considerar a multiculturalidade, diversidade e principalmente “como um espaço de trocas de saberes e interação social”. (OLIVEIRA; PEREIRA; MASCARO, 2022, p. 277). Compreende-se que cada aluno é único com suas especificidades e potencialidades no universo da sala de aula. Um universo permeado de desafios no processo de ensino e aprendizagem que deve priorizar a personalização de estratégias e um currículo acessível mediante a implementação do PEI. (REDIG; MASCARO, 2024)

É justamente nesse plano de ensino que será possível “alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. (BRASIL, 2015, p. 19). Ainda mais quando se trata de alunos com deficiência múltipla, pois este processo de escolarização torna-se desafiador “em meio a uma realidade de ensino que ainda reluta com problemas graves de infraestrutura, salas de aula superlotadas, dentre tantas outras”. (ROCHA, 2014, p. 30)

Uma realidade educacional comum recorrente nas escolas públicas das diversas regiões do Brasil, inclusive no estado do Rio de Janeiro, na Baixada

Fluminense, município de Nova Iguaçu, no qual esta pesquisa foi realizada, que sofre com “condições precárias de saúde e moradia para grande parte da população” (FORTES; OLIVEIRA; SOUSA, 2020, p. 4). Além disso, é “marcado por baixos índices de desenvolvimento humano e evasão escolar” (PLESTCH; SOUZA, 2015, p. 11). Uma situação que se agravou ainda mais no período do isolamento social por conta da pandemia da Covid-19 (SARS- CoV-2) em que milhares de alunos enfrentaram barreiras em diferentes dimensões para dar continuidade ao seu processo de escolarização.

É nesse cenário pós-pandemia que 4 cursistas, profissionais da educação da rede municipal de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, a partir da etapa prática do curso Intitulado “Acessibilidade para avaliação na perspectiva da Educação inclusiva” sob supervisão/orientação de uma professora docente orientadora (DO) e uma discente de apoio a pesquisa (DAP) implementaram o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) no processo de avaliação durante a fase logográfica<sup>6</sup> na alfabetização com uma aluna com deficiência múltipla<sup>7</sup>, ataxia cerebelar e distonia.

O aluno não deve ser definido por suas limitações (como não andar, não falar, ou não se comunicar, entre outras), ignorando-se suas capacidades, que, ainda que sejam vistas como básicas, primárias ou repetitivas, envolvem processos psicológicos complexos. Não se trata de negar as dificuldades que a deficiência múltipla impõe no contexto de aprendizado e desenvolvimento, mas sim de destacar a importância de ir além, refletir sobre caminhos, criar estratégias, desenvolver recursos e respeitar os diferentes tempos e espaços. (PLESTCH, 2015; ZIMERMANN; UHMANN, 2021)

Essa aluna estava matriculada em uma das escolas da rede municipal de Nova Iguaçu no ensino regular no 2º ano de escolaridade (anos iniciais) do Ensino fundamental e durante a rotina escolar era acompanhada pela Agente de Apoio À Inclusão (AAI), que tem como atribuição: acompanhar, auxiliar e orientar os hábitos alimentares do estudante, bem como supervisionar e promover práticas higiênicas constantes, considerando a assistência em cuidados pessoais, como acompanhar ao banheiro para troca de fraldas, absorventes íntimos, troca

6 De acordo com Brites (2021, p. 15) “Nesse estágio, a criança olha determinadas coisas escritas e as lê, mas é preciso salientar que, na verdade, ela não está lendo e sim reconhecendo visualmente aquilo que está escrito.”

7 Adotamos neste estudo a definição de deficiência múltipla proposta por Rocha (2014) como a associação de duas ou mais deficiências que podem ser: física, motora, sensorial e intelectual.

de vestuário, banho e escovação dental. Além disso, é fundamental atender a outras necessidades que possam ser identificadas, assegurando, assim, o bem-estar e a manutenção da saúde do aluno. (NOVA IGUAÇU, 2024)

Cabe ressaltar, que a AAI também era uma das cursistas com a professora itinerante da Educação Especial. Isso consequentemente contribuiu significativamente para a implementação do PAA e envolvimento da professora regente do ensino comum e demais profissionais da escola que atuavam no processo de ensino/aprendizagem da aluna.

Como já mencionado anteriormente, concentramos os objetivos do PAA na fase logográfica e após a leitura crítica-reflexiva do PEI, relatórios descritivos e conversa com os profissionais da educação (professora regente, orientadora educacional, orientadora pedagógica, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Agente de Apoio À inclusão e professora itinerante da Educação Especial) que acompanham e atendem a aluna na unidade escolar, foi possível iniciar o preenchimento do PAA e elencar os objetivos de cada atividade, conforme apresentado no quadro 01:

#### Quadro 01 - Atividades e objetivos

Atividade	Objetivo
01 Tatuagem de letra	Localizar a letra inicial do seu nome.
02 Pareamento de sombras	Sequenciar as letras do seu nome.
03 Frutas com a letra "M"	Reconhecer, identificar e relacionar a letra "M" com outros objetivos com a mesma inicial no nome.

Fonte: as autoras (2023)

De acordo com Estef e Redig (2024) é preciso além de descreve os objetivos de forma específica para a avaliação, também precisamos "delimitar um período para que ele possa ser reavaliado, seguindo um ciclo de acompanhamento e resultados, direcionando práticas pedagógicas e avaliativas a partir da acessibilidade para o estudante". (p. 19)

Sendo assim, delimitamos a aplicação do PAA em 4 encontros com a aluna com atividades em grupo com a sua turma e suporte e acompanhamento da professora regente. Para isso, foram realizados encontros com a cursista aplicadora que como já mencionamos atuava também como Agente de Apoio à Inclusão na instituição de ensino.

Durante esses encontros, foi possível estabelecer colaborativamente os recursos de acessibilidade já elencados pelo grupo após os encontros síncronos

com a DO e DAP, que eram realizados a cada 15 dias pela plataforma *Google Meet* no horário da noite.

Contamos também com a interação no Fórum Permanente. Esse espaço virtual foi criado no *WhatsApp* para garantir uma aproximação entre as cursistas, mediação da DO e DAP, e principalmente orientações/sugestões/direcionamentos quanto ao preenchimento do PAA e elaboração das atividades pedagógicas nos princípios do Desenho Universal na aprendizagem (DUA) e o uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Em relação ao DUA, partimos da concepção que

[...] a proposta do DUA consiste na elaboração de estratégias que promovam a inclusão de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, soluções educacionais e produtos, visando a eliminação das barreiras que impedem a aprendizagem. (SILVA, 2022, p. 49)

Nesse sentido, a utilização dos princípios do DUA na elaboração das atividades pedagógicas aplicadas no PAA direcionou para a promoção de processos avaliativos acessíveis ao considerar o “contexto escolar para pensar que os processos de ensino e aprendizagem estão diretamente ligados aos processos avaliativos. Ou seja, as práticas docentes, ao currículo e a toda organização escolar”. (ESTEF; REDIG, 2024, p. 17)

Já em relação a TA, partimos do entendimento que inclui produtos, equipamentos, metodologias e serviços que, ao promover a funcionalidade e a participação das pessoas com deficiência, contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades, autonomia e independência, principalmente no contexto educacional. (BERSCH, 2017; BRASIL, 2015)

Logo, tivemos em vista adotar recursos de TA de baixo custo, com seleção de materiais de fácil aquisição pelas cursistas no intuito de oferecer o mínimo de dificuldade para confecção dos recursos. Foram selecionados material de papelaria (folha A4), letras em Etil Vinil Acetato (EVA), caixa de papelão, tinta guache, alfabeto móvel e frutas (manga, mamão e morango) (Fig. 01 e 02).

Figura 01 - Tatuagem de letra



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2023)

Figura 02 - Frutas com a letra "M"



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2023)

Manzini e Santos (2002) orientam e ressaltam a importância de seguirmos algumas diretrizes para a confecção de “objetos que auxiliem o aprendizado de pessoas com necessidades especiais” (p. 54), além de “considerar se atendeu

o desejo da pessoa no contexto determinado e verificar se o objeto facilitou a ação do aluno e do educador” (p. 11)

Para isso, adotamos um *checklist* elaborado a partir das reflexões do grupo de cursistas mediante a releitura do material de estudos da etapa teórica do percurso formativo e orientações da DO e DAP. Nesse documento foram elencados um total de 08 perguntas para orientar a observação durante a aplicação do PAA, conforme mostra a Figura 03 abaixo:

**Figura 03** – Aspectos de observação para a aplicação do PAA

ASPECTOS DE OBSERVAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DO PAA

1. O tempo de aplicação da(s) atividades(s) foi satisfatório; **Sim**
2. O(a) aluno(a) demonstrou receptividade e engajamento durante todo o processo de aplicação da atividade planejada; **Sim, auna manteve motivada, participativa e interagindo com toda a turma.**
2. O enunciado da atividade foi compreendido pelo(a) aluno(a) ou foi preciso realizar algum ajuste? **Sim, foi compreendido que iríamos construir uma história apartir da narrativa de que duas irmãs Margarida e Monique foram ao sítio do avó visitá-los.**
3. A tecnologia assistiva utilizada na atividade ajudou no processo de avaliação dos objetivos? **Sim,ela aumentou a compreensão e englobou e ampliou a acessibilidade, pois toda a turma estava motivada e muito participativa. Como a história se referia ao pomar do sítio dos avós, não só a Monique como toda a turma deram exemplos de frutas que tinham neste pomar com as iniciais da letra M, cada aluno que citava uma fruta com a letra M, se levantava e ia escrever no quadro, e ao lado eu transformava em letra bastão e íamos construindo a história apartir das falas dos próprios alunos, inclusive Monique não teve dificuldade em dizer MORANGO , a atividade ficou muito mais viva e participativa pois tínhamos uma cesta com várias dessas frutas com as iniciais da letra M, e culminou com todos degustando cada fruta de era introduzida na história, pois não final se tornou uma deliciosa salada de frutas. Foi uma aplicação que abriu possibilidades maiores de acesso à informação/ lúdica contribuindo para a inclusão.**
4. Assimilou e aplicou o que é ensinado? **Sim**
5. Apresentou alguma dificuldade no processo no avaliativo? **Não**
6. Segue as orientações individuais e coletivas? **Como foi uma aplicação expositiva, abrangeu todo o coletivo, mantendo os motivados e com a curiosidade de experimentar cada fruta.**
7. Necessitou do auxílio com frequência? **Nenhum auxílio, estavam na expectativa de provar, degustar e muitos experimentar os sabores pela primeira vez.**
8. Apresentou algum tipo de tensão ou ansiedade? **Não**

**Fonte:** Banco de dados da pesquisa (2023)

O resultado das respostas além ajudar na efetividade da aplicação dos recursos no processo de avaliação da fase logográfica, também possibilitou compreender como a TA juntamente com os princípios do DUA contribuíram para promover uma avaliação acessível, como podemos observar no relato da cursista aplicadora:

*Sim, ela aumentou a compreensão e englobou e ampliou a acessibilidade, pois toda a turma estava motivada e muito participativa. Como a história se referia ao pomar do sítio dos avós, não só a Monique como toda a turma deram exemplos de frutas que tinham neste pomar com as iniciais da letra M, cada aluno que citava uma fruta com a letra M, se levantava e ia escrever no quadro, e ao lado eu transformava em letra bastão e íamos construindo a história a partir das falas dos próprios alunos, inclusive Monique não teve dificuldade em dizer “morango”, a atividade ficou muito mais viva e participativa pois tínhamos uma cesta com várias dessas frutas com as iniciais da letra M, e culminou com todos degustando cada fruta de era introduzida na história, pois não final se tornou uma deliciosa salada de frutas. Foi uma aplicação que abriu possibilidades maiores de acesso à informação/ lúdica contribuindo para a inclusão. (cursista aplicadora do PAA)*

Cabe ressaltar, que de acordo com Silva (2022), as práticas pedagógicas não são um fim em si mesmas, mas um meio pelo qual a aprendizagem ocorre. A perspectiva do DUA adotada pela autora a partir da teoria histórico-cultural corrobora essa ideia a partir da compreensão que os princípios do DUA não induzem a aprendizagem, mas a potencializam, ao conceber os princípios deste como mediadores da aprendizagem, mas não como seus determinantes. Sendo assim, a efetividade do DUA depende da interação ativa do sujeito com as ferramentas e recursos disponibilizados, sendo a relação sujeito-objeto o “motor” da aprendizagem.

Logo, o processo de mediação realizado pela cursista aplicadora durante a implementação do PAA mediante a utilização dos recursos de TA confeccionados pelas cursistas, criaram “caminhos alternativos” que contribuem significativamente para o “[...] desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento”. (VYGOTSKY, 2011, p. 869)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do princípio que o processo avaliativo de alunos com deficiência, principalmente, os com deficiência múltipla precisa ser acessível e oferecer “caminhos alternativos” para potencializar o conhecimento já adquirido do aluno e de forma personalizada.

Para isso, contamos com a implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) realizado por 4 cursistas na etapa prática do curso intitulado “Acessibilidade para avaliação na perspectiva da Educação

Inclusiva” no processo e avaliação da fase logográfica com uma aluna com deficiência múltipla, a partir de 3 atividades pedagógicas e a confecção de recursos de Tecnologia Assistida de baixo custo.

Os resultados da aplicação, mesmo que em pequeno número, mostraram que o uso da TA no processo de avaliação de aprendizagem em alunos com deficiência múltipla pode contribuir de forma significativa para tornar o processo de avaliação acessível, ainda mais quando os princípios do DUA e a TA oferecem “caminhos alternativos” (VYGOTSKY, 2011).

Espera-se que esse texto possa inspirar aos profissionais da educação a não só aprofundar os estudos sobre o uso do DUA e TA no processo de avaliação de alunos com deficiência, mas também explorar a confecção e adaptação de recursos de TA em diferentes abordagens e complexidades, apontando a efetividade da utilização do PAA no processo avaliativo na perspectiva da educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 2 de set. 2024.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, 2017.

BRITES, Luciana. Consciência fonológica: Um Manual teórico e prático. Londrina: **Editora NeuroSaber**, 2021

CAPELLINI, Vera Lúcia; MENDES, Enicéia. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, vol. 2, nº 4, jul/dez, 2007, p. 113-128. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

DUEK, Viviane Preichardt. Educação Inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 351 f. Tese (Doutorado em Educação). **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**: Natal, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14342>>. Acesso em: 22 set. 2024.

ESTEF, Suzanli. Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada. 2021. 134f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, ProPEd. **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2021.

ESTEF, Suzanli; REDIG, Annie Gomes. Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos. Ponta Grossa - PR: **Atena**, 2024.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: **Ed. Sette Letras**, 2007.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2021, v. 27 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>>. Acesso em 01 out. 2024.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: **Record**, 2011.

MANZINI, Eduardo Jose ; SANTOS, Maria Carmen Fidalgo. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. 1. Ed. Brasília: **MEC**, v.1, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec\\_adaptados.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf). Acesso em: 18 set. 2024.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. REDIG, Annie Gomes. Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfabetamento: primeiros passos. São Paulo: **Atena Editora**, 2024

NOVA IGUAÇU(RJ). **EDITAL N° 01 [preenchimento de vagas do quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação - SEMED]**. Secretaria municipal de Nova Iguaçu, Nova Iguaçu, p.55, 4 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://>

d676e6gwpn3ec.cloudfront.net/concursos/1198/146\_944026.pdf. Acesso em: 05 de set. 2024.

OLIVEIRA, Maria Regina Tinoco Menezes. PEREIRA, Adriana da Silva Maria. MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Atendimento educacional especializado mediado por recursos digitais. Campina Grande: **Editora realize**, 2022.

PEREIRA, Denilson Diniz; MOTA, Geová; BELCHIOR, Letícia. Uma reflexão ética e qualitativa sobre a etnografia. *In*: VERÍSSIMO, Mariana; SIQUEIRA, Débora Gonçalves (organizadoras). Enfoques metodológicos de pesquisa em educação: evidenciar contextos, prestigiar sujeitos. Curitiba: **CRV**, 2020.

PERIPOLLI, Arlei. Avaliação escolar: (re)significando paradigmas educacionais no contexto inclusivo. *In*: SILUK, Ana Claudia Pavão; Sílvia Maria de Oliveira, PAVÃO. (Orgs.) Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado. Santa Maria: **Ed. pE.com**, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143–156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010> Acesso em: 29 set. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise.; SOUZA, Flávia. Faissal. de(org). Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das Pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Carlos: Marquezine e Manzini, **ABPEE**. 2015

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural. 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, Nova Iguaçu, 2014. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/documento-norteador-para-implementacao-do-plano-educacional-individualizae-do-pei-para-o-alfabetramento-primeiros-passos>. Acesso em 20 de out. 2024.

SILVA, Thatyana Machado. Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA. 2002. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2022.

Vygotsky, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, 37(4), 863-869, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?Cformat=pdf&lang=pt> Acesso em 20 de out. 2024.

ZIMERMANN, Iolanda Helena Martins; UHMANN, Silvana Matos. Deficiência múltipla no contexto escolar: olhares de possibilidades e não limitações. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34342>>. Acesso em: 30 de ago. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.097

# IMPACTO DOS LAUDOS MÉDICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS INCLUSIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE BELO HORIZONTE E REGIÃO

Carlos Roberto Silva de Araújo<sup>1</sup>

## RESUMO

Este estudo investigou como a interação de professores da educação básica com laudos médicos durante sua formação continuada influencia suas concepções e práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar. A pesquisa utilizou uma abordagem fenomenológica com método misto, envolvendo 24 professores de Belo Horizonte e região metropolitana. Os dados foram coletados através de questionários on-line aplicados em dois momentos distintos e um grupo focal com 14 participantes. A análise incluiu metodologia de análise de conteúdo e testes não paramétricos de Wilcoxon e Spearman. Os resultados indicaram que os professores reconhecem a importância de incluir o estudo de laudos médicos em sua formação continuada para orientar práticas pedagógicas inclusivas. A análise de conteúdo gerou três categorias principais: inclusão escolar, formação continuada, e o papel do laudo médico no processo de ensino-aprendizagem. O teste de Wilcoxon corroborou mudanças significativas nas percepções dos professores. Concluiu-se que o estudo e compreensão dos laudos médicos durante a formação continuada têm um impacto positivo na prática pedagógica inclusiva. No entanto, a pesquisa também destacou que a inclusão escolar é um processo contínuo que requer constante inovação e adaptabilidade. O estudo alcançou seus objetivos, rejeitando a hipótese nula e aceitando a hipótese alternativa de que a interação dos professores com laudos médicos durante a formação continuada tem um efeito significativo sobre suas concepções e práticas pedagógicas na educação inclusiva. Embora a metodologia mista tenha fornecido dados amplos, o tamanho da amostra foi considerado uma

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação da Universidade San Carlos, [carllosaraujo@gmail.com](mailto:carllosaraujo@gmail.com).

limitação. A pesquisa sugere a necessidade de formação continuada, abordagens multidisciplinares e investimento contínuo para tornar o processo de inclusão escolar mais eficaz.

**Palavras-chave:** Educação, Formação Continuada, Inclusão Escolar, Laudo Médico, Práticas Pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se tornado um paradigma central nas discussões educacionais contemporâneas, desafiando as práticas pedagógicas tradicionais e exigindo uma reformulação constante da formação docente (Mantoan, 2006). Este estudo examina a interseção entre a formação continuada de professores, a compreensão de laudos médicos e a implementação de práticas inclusivas no contexto da educação básica em Belo Horizonte e região.

A inclusão escolar, na premissa de Mantoan (2006), é um processo contínuo que visa aumentar a participação e o aprendizado de todos os alunos, reduzindo sua exclusão dentro e fora do sistema educacional. Neste contexto, os laudos médicos emergem como instrumentos potencialmente valiosos, fornecendo informações sobre as necessidades específicas dos alunos. No entanto, como apontado por Pletsch; Silva (2010), a forma como os educadores interpretam e aplicam essas informações em sua prática diária ainda é um tema pouco explorado.

Esta pesquisa busca responder à seguinte questão: De que maneira a interação dos professores com laudos médicos durante sua formação continuada influencia suas percepções sobre inclusão escolar e suas estratégias pedagógicas inclusivas?

O objetivo principal foi avaliar o impacto da integração do estudo de laudos médicos na formação continuada dos professores sobre suas práticas inclusivas e sua compreensão do processo de inclusão escolar, alinhando-se com as propostas de Gatti (2005) sobre a necessidade de uma formação docente mais abrangente e multidisciplinar.

Foram propostas as seguintes hipóteses:

- H0: A incorporação do estudo de laudos médicos na formação continuada não afeta significativamente as práticas inclusivas dos professores.
- H1: A incorporação do estudo de laudos médicos na formação continuada tem um impacto significativo nas práticas inclusivas dos professores.

Este estudo visa contribuir para o aprimoramento das políticas de formação docente e para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, como preconizado por Carvalho (2004).

## METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem fenomenológica, seguindo os princípios de Bicudo (2011); Triviños (1987), buscando compreender as experiências vividas pelos professores em relação à inclusão escolar e ao uso de laudos médicos. Foi empregado um método misto, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, conforme recomendado por Creswell (2014). Para Minayo (2016), na abordagem mista dados quantitativos e qualitativos são considerados complementares, pois capturam diferentes aspectos da realidade que se influenciam mutuamente e se relacionam de maneira dinâmica e interconectada.

Para atender ao objetivo do estudo, foi selecionada uma amostra por conveniência composta por 24 professores, sendo 18 mulheres e 6 homens, com idade média de 42 anos e tempo de atuação médio de 10 anos na educação. A amostra é constituída por 21 professores que trabalham em escolas públicas e 3 em escolas privadas, todas localizadas na cidade de Belo Horizonte e região metropolitana. Em relação à área de atuação, 13 professores trabalham no ensino fundamental e 11 no ensino médio. Relativo ao número de participantes Fischer (2004), preconiza que a quantidade de sujeitos não é o fator mais relevante, mas sim a validade, amplitude e qualidade dos relatos que se busca coletar, pois estes são os aspectos que conferem valor e consistência às informações obtidas.

A amostra foi avaliada em três momentos específicos, formando uma amostra pareada. A pesquisa foi realizada em duas fases distintas. Na primeira fase, um questionário on-line com 42 questões foi aplicado, dividido em 4 categorias, para capturar a percepção inicial dos professores sobre sua prática pedagógica típica. As categorias do questionário abordaram o perfil dos participantes, percepções sobre a inclusão escolar, concepções e práticas sobre formação continuada e entendimento e interação com o laudo médico.

Em seguida, cada docente foi orientado a escolher um estudante com algum diagnóstico, acessar o laudo médico do estudante e, com essas informações, planejar uma aula diferenciada, agregando aspectos direcionados para o estudante em questão, com o objetivo de melhorar a inclusão do mesmo. Após essa aula diferenciada, os professores responderam a um segundo questionário

on-line com 38 questões, que se concentrou nas três últimas categorias do primeiro questionário. O questionário incluiu perguntas fechadas, abertas e que utilizavam a escala Likert para mensurar a percepção do professor sobre o tema questionado.

Posteriormente, um grupo focal foi conduzido com 14 dos professores, com o objetivo de coletar dados complementares aos questionários. É importante destacar que o foco não foi avaliar o resultado da aula diferenciada no estudante, mas sim os reflexos na percepção e prática pedagógica do professor a partir de sua compreensão do laudo médico.

Os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), nesta etapa foi utilizado o software de análise qualitativa MAXQDA, de modo complementar foram aplicados os testes estatísticos não paramétricos de Wilcoxon e Spearman, realizados com os softwares Jamovi e SigmaPlot 15.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A educação contemporânea está em constante evolução, requerendo adaptações contínuas. Segundo Freire (1979), o ser humano é inacabado, e a educação tem como papel ajudar em sua construção. Isso destaca a importância da formação continuada de professores, direcionada para melhorar a qualidade do ensino e do desenvolvimento dos professores, além da dinâmica da relação professor-estudante.

A formação de professores é um processo complexo, que abrange toda a jornada profissional, incluindo concepções de vida, sociedade, escola e educação (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010). A formação continuada é essencial para acompanhar as mudanças na educação e na sociedade, permitindo ao professor aprimorar sua prática docente de acordo com as novas demandas.

A formação continuada engloba todas as atividades formativas realizadas após a conclusão da formação inicial, visando preparar o docente para as demandas atuais e futuras da profissão. É um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional, que ocorre de forma contínua durante a carreira (Almeida, 2005; Imbernón, 2010). A formação continuada deve ser vista em continuum com a formação inicial, como um processo integrado (Nóvoa, 1995).

É necessário superar a perspectiva fragmentada entre formação inicial e continuada, assumindo a formação docente como processo permanente. A formação deve estar voltada para a realidade da sala de aula, incentivando uma postura reflexiva e crítica do professor sobre sua prática (Carleto; Guimarães, 2015). Além disso, a formação continuada deve promover a reflexão crítica sobre a metodologia de ensino, considerando os saberes provenientes da experiência prática (Freire, 1996; Candau, 2016).

## ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA E A INCLUSÃO ESCOLAR

A formação continuada de professores é um tema crucial para a melhoria da educação brasileira. No entanto, Diniz-Pereira (2019) argumenta que as iniciativas formativas atuais são frequentemente pontuais, isoladas e descontínuas, não atendendo às necessidades formativas reais dos professores. Além disso, muitos docentes buscam prioritariamente a obtenção de certificados, sem uma participação ativa e engajada, o que dificilmente resulta em melhorias efetivas para a prática pedagógica.

Beraza (2019) destaca a importância de garantir condições dignas de trabalho aos professores brasileiros, equivalentes às conferidas a outras categorias profissionais de nível superior. O autor salienta que o salário, apesar de sua importância, não é o único fator que motiva os docentes. Outros elementos, como reconhecimento profissional e social, sentimento de autoeficácia e de sucesso junto aos alunos, também desempenham um papel central nesse processo.

Demo (2019) critica a grave desigualdade educacional que ainda persiste no Brasil, onde estudantes de segmentos sociais mais empobrecidos têm acesso a propostas pedagógicas inferiores. O autor defende que, além de melhorar a preparação docente, é necessário promover uma transformação do sistema educacional como um todo. Além disso, Demo (2019) destaca que a formação sólida dos professores da educação básica é fundamental para os novos desafios impostos pela sociedade e pela economia contemporânea.

É preciso evitar o excesso de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual mercado da formação, alimentado por uma sensação constante de desatualização dos professores. A única solução é investir na criação de redes

de trabalho colaborativas que possam ser o suporte para práticas de formação baseadas em compartilhamento e diálogo profissional (Nóvoa, 2009).

A formação continuada de docentes, quando estruturada de maneira qualitativa e integrada à construção da identidade profissional, revela-se como elemento basilar para a atuação efetiva dos educadores em seu papel social. Entretanto, é fundamental ressaltar que a formação docente deve transcender a simples acumulação de conhecimentos, visando catalisar transformações sociais e o protagonismo dos educandos.

Porém, pensando a especificidade da condição docente no Brasil, insisto que não podemos usar esse conceito em nosso país sem reivindicar a garantia das condições adequadas para a realização do trabalho docente em nossas escolas, do contrário, em vez de se formar e de se desenvolver profissionalmente, a/o trabalhadora/trabalhador da educação estará, na realidade, se deformando à medida que exerce a profissão docente (Diniz-Pereira, 2019, p. 73).

Essas colocações evidenciam a complexidade e a relevância do papel do professor em seu processo de formação continuada, ao mesmo tempo em que destacam as lacunas ainda existentes entre a formação oferecida e as demandas concretas do cotidiano escolar.

## REFLEXÕES ACERCA DA SAÚDE E A EDUCAÇÃO

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social (Oms 1946). Esta visão mais ampla da saúde destaca a importância da colaboração entre profissionais da saúde e da educação. Os médicos, por exemplo, foram os primeiros especialistas a lidar com questões educacionais, como dificuldades de aprendizagem (Silva; Ribeiro, 2017). O desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente a psiquiatria, foi fundamental nesse processo (Patto, 1990).

O conhecimento das ciências da saúde é essencial para oferecer tratamento e ajuda a pessoas com deficiência (Silva; Ribeiro, 2017). No entanto, a “patologização” das dificuldades dos estudantes pode levar a uma abordagem simplista e medicalizante dos problemas educacionais. Em vez de buscar soluções educacionais, os professores podem se submeter à autoridade médica, buscando justificar e resolver os problemas encontrados na escola (Camizão, 2016).

A inclusão escolar é um desafio que requer a colaboração entre saúde e educação. Uma escola inclusiva deve abordar todos os sujeitos de forma conjunta, independentemente de questões de saúde ou quaisquer outras (Silva; Ribeiro, 2017). No entanto, diante da dificuldade da escola em lidar com as diferenças, é comum ver ações que responsabilizam a medicina como a fonte do melhor tratamento para solucionar os problemas (Moysés, 2008). É necessário refletir sobre o processo de medicalização e buscar abordagens mais integradoras e inclusivas.

## A MULTIDISCIPLINARIDADE E A MEDICALIZAÇÃO

A interação entre saúde e educação tem fomentado a abordagem multidisciplinar, que envolve a participação de diversos saberes em constante comunicação. No contexto da aprendizagem escolar, essa abordagem apresenta vantagens significativas, permitindo a avaliação de múltiplos aspectos e a identificação de causas de baixo desempenho ou dificuldades de leitura e escrita.

Petraglia (1993) destaca que a multidisciplinaridade é a ideia mais debatida e implementada, envolvendo a colaboração entre professores de diferentes disciplinas para abordar temas comuns. No entanto, essa colaboração pode ser percebida como uma mera sobreposição de disciplinas, com pouca colaboração efetiva.

A medicalização, por outro lado, é um processo que transforma questões sociais e políticas em questões médicas, enfocando o processo saúde-doença de forma individualista e biológica. Collares; Moysés (1994) conceituam a medicalização como uma abordagem que atribui justificativas simplistas para o fracasso escolar, transformando o estudante em uma condição médica a ser “ajustada”.

Moysés; Collares (2013) apontam que a medicina é frequentemente vista como a única solução para os problemas enfrentados na educação e na sociedade, devido à sua autoridade científica. A medicalização se expande à medida que a medicina se posiciona como a solução para problemas enfrentados por crianças na escola.

A abordagem medicalizante pode ser entendida como uma estratégia para evitar o enfrentamento de conflitos, atribuindo a responsabilidade dos problemas educacionais exclusivamente ao estudante. Christorfari; Freitas; Baptista

(2015) destacam que a abordagem centrada no estudante é frequentemente vista como uma questão de saúde, não de educação.

A medicalização e a patologização na educação podem ser entendidas como fenômenos que deslocam a responsabilidade dos problemas educacionais para o campo da saúde, simplificando questões complexas e contribuindo para a perpetuação de um sistema que não aborda eficazmente as questões educacionais e sociais subjacentes.

## O LAUDO MÉDICO E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

O papel do laudo médico no processo de escolarização é um tema controverso que merece reflexão. Embora não seja uma obrigatoriedade legal, o requerimento destes documentos é uma fonte de tensão nas instituições educacionais. É fundamental entender melhor a colaboração entre a área da educação e a área da saúde, bem como identificar os limites e as possibilidades de cada uma dessas áreas (Fontoura; Sardagna, 2021).

A falta de estudos sobre o papel do laudo médico na educação torna crucial investigar as percepções sobre sua função, pois sua presença não sempre contribui para a efetivação da inclusão. O termo laudo é frequente nos meandros da educação brasileira, mostrando que é uma questão fundamental e ampla. De acordo com a resolução CFM nº 813/1977, o laudo técnico é um documento oficial de exclusiva competência do médico, que relata os resultados de avaliações e exames médicos.

Os emissores de laudos, profissionais com conhecimentos em áreas como anatomia/ortopedia, psiquiatria, neurologia, fonoaudiologia e psicologia, agregam opiniões clínicas aos diagnósticos (Freitas; Garcia, 2019). No entanto, a medicalização na educação pode levar a uma visão estigmatizante dos estudantes, internalizando o rótulo e afetando a sua autoestima e autoconceito (Collares; Moysés, 1994).

A medicalização também pode ser usada como justificativa para o insucesso escolar, escondendo fatores sociais, culturais, políticos, educacionais, afetivos e ideológicos que devem ser considerados (Meira, 2012). Além disso, o estigma associado ao laudo pode dificultar a desvinculação do estudante da sua condição de "diferente" (Goffman, 2008).

Embora os laudos médicos sejam frequentemente vistos como insuficientes para manter ou recuperar a participação dos estudantes no ambiente educacional, é importante lembrar que o papel do professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, independentemente do que o laudo possa indicar (Fanizzi, 2017). Em última análise, o objetivo deve ser garantir o direito à educação além de classificações e diagnósticos, como apontam as leis sobre educação especial (Fontoura; Sardagna, 2021).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdo realizada nesta pesquisa foi baseada na metodologia proposta por Bardin (2011), que envolve a definição de categorias de análise para classificar e agrupar unidades de análise, como palavras, frases, ideias, imagens ou outros elementos presentes no material analisado. Essas categorias são construídas com base em hipóteses ou objetivos de pesquisa e podem ser definidas de forma indutiva, a partir dos dados, ou dedutiva, a partir de uma teoria ou quadro conceitual.

Para garantir a consistência e a precisão da análise, é fundamental ter uma definição clara das categorias e orientações para a sua identificação e utilização dos dados. Além disso, é importante que as categorias sejam mutuamente exclusivas e suficientes para abranger todos os aspectos relevantes do material analisado. As categorias de análise podem ser organizadas hierarquicamente ou fundidas em redes semânticas com base na sua relevância para outras categorias (Bardin, 2011).

Nesta pesquisa, as categorias de análise foram elaboradas de forma indutiva, a partir da avaliação das respostas aos questionários e do grupo focal. Seguindo a proposta de Bardin (2011), realizou-se a pré-análise, com uma leitura superficial e separação do material. Em seguida, os dados foram codificados e categorizados com o uso do software MAXDAQ, e subsequentemente, foram elencadas categorias específicas com base nos resultados obtidos.

### A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O LAUDO MÉDICO: UMA EVOLUÇÃO CONCEITUAL

Inicialmente, a compreensão dos professores sobre o laudo médico se resumia a uma visão diagnóstica.

*Seria um documento elaborado por um médico especialista com base em exames e relatórios elaborados por outros profissionais. Nesse documento estaria as deficiências e limitações daquele indivíduo (Professora Ward). Diagnóstico dado pelo médico (Professora Mariana).*

No entanto, após a intervenção pedagógica, eles demonstraram uma maior compreensão da complexidade e amplitude do laudo médico, reconhecendo seu papel fundamental como ferramenta de comunicação entre saúde e educação e sua influência no direcionamento pedagógico.

*Diagnóstico de certa característica física ou cognitiva que necessita de algum apoio diferenciado (Professora Jéssica).*

*Um documento para nortear a equipe pedagógica em relação aos cuidados que aquele aluno necessita (Professora Lulu).*

A literatura apoia a importância dessa visão mais aprofundada para o sucesso de práticas inclusivas (Rodrigues, 2006; Mantoan, 2006). As mudanças nas percepções dos professores sugerem um alinhamento com essas perspectivas. No entanto, é necessário mais trabalho para consolidar essa compreensão multifacetada do laudo médico (Garcia, 2009). É notável que os professores começam a ver o laudo médico como um guia para a prática pedagógica, fornecendo informações valiosas para o planejamento de ações educativas. Conforme Carvalho (2004), a interação entre as informações de saúde e a prática pedagógica é essencial para uma inclusão de qualidade.

## TESTES DE WILCOXON E SPEARMAN: ANÁLISE DE HIPÓTESES

Neste estudo, duas hipóteses foram formuladas: a hipótese nula ( $H_0$ ), que sugere que a interação dos professores com os laudos médicos não tem efeito significativo sobre suas concepções de inclusão escolar e prática pedagógica, e a hipótese alternativa ( $H_1$ ), que propõe que essa interação tem um efeito positivo sobre essas variáveis.

Para testar essas hipóteses, o teste não paramétrico de Wilcoxon foi utilizado para comparar as respostas dos professores antes e após o estudo dos laudos médicos e sua aplicação na prática pedagógica. Um grupo de 24 professores respondeu a um questionário antes e após o estudo do laudo, incluindo informações aprendidas em sua formação continuada e complementando o diagnóstico do laudo médico. Esses professores aplicaram esse conhecimento

para criar uma aula que abordasse elementos direcionados para a inclusão e ensino do estudante laudado.

Para medir a percepção dos professores sobre o processo, os questionários incluíram perguntas que solicitavam respostas subjetivas e atribuição de valores por meio de uma Escala Likert, permitindo a conversão da percepção em scores para análise estatística. Dessa forma, a aplicação do teste de Wilcoxon se justifica, pois se trata da análise de variáveis dependentes qualitativas ordinais.

Seis perguntas foram selecionadas para análise, abordando a preparação do professor, sua percepção, seu papel no processo inclusivo, a interação com o conhecimento do laudo e o uso do conhecimento do laudo médico para aprimorar sua prática pedagógica. O teste de Wilcoxon foi aplicado a essas perguntas, e os resultados serão apresentados posteriormente.

Essas perguntas incluem: avaliação da condição profissional do professor para lidar com estudantes laudados; percepção da capacidade do professor para lidar com a inclusão escolar; papel do professor na formação continuada; percepção do papel do laudo médico na educação inclusiva; interação do professor com os conhecimentos trazidos pelo laudo médico; e avaliação da articulação do conhecimento da saúde e da pedagogia pela via da formação continuada.

**Wilcoxon Signed Rank Test Data source:** Data 1 in Notebook1 Normality Test (Shapiro-Wilk): Failed (P<0,050)

Group	N	Missing	Median	25%	75%
Artic. Antes	24	0	55	40	80
Artic. Depois	24	0	88	70	100
Diferença	-	-	-	-	-

**W=300,000 T+= 300,000 T-= -0,000**

Z-Statistic (based on positive ranks) = 4,340

Yates continuity correction option not applied to calculations.

(P= <0,001)

The change that occurred with the treatment is greater than would be expected by chance; there is a statistically significant difference (P = <0,001).

**Fonte:** O autor (2023).

Com a aplicação do teste de correlação de Spearman, segundo as orientações de Baba; Vaz; Costa (2014), foi possível verificar que não houve uma correlação significativa entre as variáveis estudadas. Para Pádua (2014), a falta de correlação significativa entre o estudo dos laudos durante a formação continuada e sua relação com as concepções e práticas pedagógicas pode ser

surpreendente. No entanto, é importante lembrar que a ausência de correlação significativa não significa necessariamente que não há um relacionamento real ou relevante entre as variáveis, como destacado por este autor.

Em outras palavras, embora a relação entre o estudo dos laudos durante a formação continuada e sua relação com as concepções e práticas pedagógicas possa não ser linear ou diretamente proporcional, isso não invalida os achados desta pesquisa. É possível que existam outros fatores em jogo que influenciam essa relação, e que uma análise mais aprofundada seja necessária para entender melhor os resultados.

Os resultados da pesquisa indicaram que a intervenção teve um impacto significativo nas percepções dos professores, conforme confirmado pelo teste de Wilcoxon ( $p < 0,05$ ). Embora o teste de Spearman não tenha estabelecido uma correlação direta entre o estudo de laudos e a prática pedagógica, a análise qualitativa sugeriu que o estudo do laudo médico durante a formação continuada teve uma influência positiva na prática pedagógica dos professores. Isso significa que a aplicação do conhecimento adquirido sobre laudos médicos como um norteador didático teve um impacto positivo na implementação de práticas inclusivas por parte dos professores, confirmado a hipótese alternativa da pesquisa.

A combinação da análise de conteúdo, de base qualitativa, realizada tanto no grupo focal quanto nas respostas dos questionários, com os resultados do teste de Wilcoxon, forneceu um apoio significativo à hipótese alternativa. Essa abordagem metodológica permitiu uma compreensão mais rica e detalhada das experiências e percepções dos professores, o que é consistente com a perspectiva de Bardin (2011), que destaca a importância da análise de conteúdo para entender fenômenos complexos. Além disso, essa metodologia proporcionou uma visão mais profunda e contextualizada dos resultados, fortalecendo a validade da pesquisa.

*No meu caso, o conhecimento do laudo me ajudou a melhorar a relação com a professora de apoio [...] me ajudou a melhorar a minha prática também, foi bom (Professor Arthur).*

*Me trouxe um conhecimento sobre aquele aluno, sobre o problema que aquele aluno traz com ele de aprendizado, foi bastante útil, para mim e até para o aluno pela minha mudança (Professora Lulu).*

*Essa experiência mostrou para mim que eu não tenho nenhum conhecimento para lidar, atualmente, com estudantes com laudo [...]. Então é um*

*conhecimento de estudo ao longo do tempo, não é uma coisa de agora. Mas, entendo que foi positivo (Professora Mariana).*

*Primeiro que a minha formação em física é para dar aula para estudantes dito padrão né, e não para aquele aluno que tá fora da curva, mas essa transposição me ajudou, me deixou mais segura para trabalhar [...] me ajudou sim (Professora Jéssica).*

As declarações dos professores, apresentadas anteriormente, demonstram que a interação com os laudos médicos teve um impacto positivo significativo em sua prática pedagógica, corroborando os princípios teóricos da educação inclusiva (Mantoan, 2006). Além disso, essas falas reforçam a importância de abordagens qualitativas na pesquisa, pois, mesmo quando os testes quantitativos não revelam correlações diretas ou significativas, as percepções e experiências reais dos participantes podem fornecer insights valiosos que apoiam e enriquecem as conclusões da pesquisa (Minayo, 2010). Conforme argumentado por Minayo (2010), cada método de análise de dados tem suas limitações, e uma abordagem combinada de métodos qualitativos e quantitativos é frequentemente mais adequada para investigações complexas como esta.

Esta pesquisa utilizou uma abordagem mista, combinando testes quantitativos, como o teste de Wilcoxon, com análise de conteúdo qualitativa. Essa abordagem permitiu que obtivéssemos evidências de mudanças positivas na prática e percepção dos professores após o estudo do laudo em seus momentos de formação continuada. Esses resultados estão alinhados com a teoria de aprendizagem e mudança de professores proposta por Freire (1996), sugerindo que as mudanças ocorridas estão associadas à intervenção propiciada pelos conhecimentos adquiridos no estudo do laudo médico.

Além disso, as falas dos professores no grupo focal permitiram identificar categorias que descrevem o impacto do estudo do laudo médico em sua prática profissional. Essas categorias fornecem uma visão mais detalhada do impacto positivo do estudo do laudo médico na prática pedagógica dos professores.

## **PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A INTEGRAÇÃO DE SABERES MÉDICOS E PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA INCLUSIVA**

A convergência dos saberes médico e pedagógico é fundamental para o desenvolvimento do estudante em suas especificidades, como destacado por Carvalho (2004). No entanto, as respostas dos professores revelam uma

diversidade de perspectivas sobre a utilização do saber médico em contexto pedagógico.

Para alguns, o uso do saber médico é visto como necessário para uma abordagem mais individualizada e eficaz do estudante,

*Vejo que os saberes médicos e pedagógicos convergem para o desenvolvimento do(a) estudante em suas especificidades (Professora Luciana).*

Já outros professores consideram que os saberes médico e pedagógico são diferentes e não devem ser convertidos um no outro,

*Para mim não existe conversão de saberes. Existem interpretações diversas acerca de conhecimentos diferentes. O médico orienta a parte mecânica, o professor o cognitivo (Professora Jaqueline).*

A maioria dos professores concorda que a interação com os saberes do laudo médico é valiosa, mas complexa e desafiadora. Alguns expressaram sentimentos de frustração e despreparo, além de questionamentos sobre a eficácia desse processo. No entanto, a média das notas atribuídas à possibilidade de uso dos saberes apreendidos pelo estudo do laudo em sua prática pedagógica foi de 7 em pontos, sugerindo uma apreciação positiva geral.

A análise das respostas dos professores revela a necessidade de entender o estudante além do laudo médico, refletindo a perspectiva de Mantoan (2006) sobre a importância de focar na individualidade do estudante. Além disso, os professores enfatizaram a relevância da colaboração entre diferentes atores, corroborando a abordagem multidisciplinar proposta por Batista (2011).

Em suma, os dados revelam uma diversidade de experiências e percepções entre os professores em relação ao uso do saber médico na prática pedagógica. A formação continuada, uma abordagem multidisciplinar e maior investimento na área são necessários para tornar o processo mais eficaz e inclusivo para todos os estudantes, como destacado por Freire (1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Os resultados obtidos nesta pesquisa fornecem evidências que apoiam a hipótese alternativa (H1), indicando que a incorporação do estudo de laudos médicos na formação continuada tem um impacto positivo nas práticas inclusivas dos professores. O teste de Wilcoxon revelou mudanças estatisticamente

significativas ( $p < 0,001$ ) nas percepções e práticas dos professores após a intervenção pedagógica.

Embora o teste de correlação de Spearman não tenha estabelecido uma relação linear direta entre o estudo dos laudos e a prática pedagógica, a análise qualitativa das respostas dos professores e do grupo focal revelou uma influência positiva do estudo do laudo médico durante a formação continuada na prática pedagógica dos professores. Isso demonstra a importância de uma abordagem metodológica mista, combinando análises quantitativas e qualitativas, para uma compreensão mais completa e contextualizada dos fenômenos estudados.

A pesquisa evidenciou uma evolução na compreensão dos professores sobre o papel do laudo médico, passando de uma visão puramente diagnóstica para uma perspectiva mais ampla que reconhece o laudo como uma ferramenta de comunicação entre saúde e educação e um guia para o planejamento pedagógico. Esta mudança de perspectiva está alinhada com as teorias contemporâneas de educação inclusiva.

O estudo também destacou a complexidade do processo de inclusão escolar, que exige não apenas conhecimento técnico, mas também uma mudança de mentalidade e abordagem pedagógica. A formação continuada, especialmente quando integra conhecimentos multidisciplinares como a interpretação de laudos médicos, mostra-se crucial para capacitar os professores a enfrentar os desafios da educação inclusiva.

Limitações do estudo incluem a ausência de correlações significativas no teste de Spearman e o tamanho da amostra. No entanto, a ausência de correlação estatística não invalida necessariamente a relevância dos achados, especialmente quando apoiados por dados qualitativos robustos.

Pesquisas futuras poderiam explorar uma amostra mais ampla e diversificada, além de investigar o impacto a longo prazo das mudanças observadas nas práticas docentes. Além disso, seria valioso explorar mais profundamente a interação entre os saberes médicos e pedagógicos, um tema que emergiu como complexo e desafiador nas percepções dos professores.

Este estudo contribui para o campo da educação inclusiva ao destacar a importância da integração entre conhecimentos médicos e práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de uma formação continuada abrangente e multidisciplinar para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A abordagem mista utilizada nesta pesquisa demonstrou ser valiosa para capturar a complexidade das mudanças nas percepções e práticas dos professores,

fornecendo insights que vão além do que os métodos quantitativos ou qualitativos poderiam oferecer isoladamente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. C. F. Construção da ponte entre as intenções da professora e a aprendizagem dos estudantes: relato de uma experiência de pesquisa que buscava a aproximação entre esses dois territórios. In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas: GEPEC/FE/UNICAMP, 2005

ALVARADO-PRADA; L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n30/v10n30a09.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

BABA, R. K. ; VAZ, M. S. M. G. ; COSTA, J. correção de dados agrometeorológicos utilizando métodos. **Revista Brasileira de Meteorologia**, v.29, n.4, 515 - 526, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbmet/a/TJPzfbvqdFbXpvHVkYRTxHk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, C. A. M. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BERAZA, M. A. Z. Novos desafios na formação de professores. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMIZÃO, A. C. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?** 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2016.

CANDAUI, V. **Ensinar - aprender**: desafios atuais da profissão docente. Revista Cocar, Belém, Edição Especial n.º.2, p. 298 a 318– Ago./Dez. 2016.

CARLETO, E. A.; GUIMARÃES, S. **A formação continuada como espaço de formação leitora**. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/30771/17479>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CFM. **Resolução nº 813/77**. Determina que os resultados das análises e pesquisas clínicas em várias áreas sejam fornecidos sob a forma de laudos médicos. 1977. Disponível em: [http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/1977/813\\_1977.ht](http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/1977/813_1977.ht). Acesso em: 26 jan. 2024.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos modos de ser e de aprender. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Hm54ZmPqwdPSvbpdjBsXbgS/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. (A patologização da Educação)**. 1994. Disponível em: [https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604\\_aula01\\_ativPres\\_texto3.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_aula01_ativPres_texto3.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

CRESWELL, J. W. **Research Design**: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. 4 ed. Sage Publications, 2014.

DEMO, P. Discutindo a preparação de professores. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FANIZZI, C. **A educação e a busca por um laudo que diga quem és**. 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-104643/publico/VOLUME1.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

FISCHER, B. T. D. Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **Aventura (auto)bibliográfica**. Porto Alegre, EdiPUC, 2004.

FONTOURA, G. P.; SARDAGNA, H. V. **Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização**. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41866/pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GARCIA, R. M. C. Formação continuada de professores: a cooperação como estratégia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 273-290, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo Focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135 - 142, jan./jun. 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. **Controle e Medicalização na Infância**. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view-File/2456/2090>. Acesso em: 21 dez. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OMS. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. 1946. Disponível em: <https://tinyurl.com/3fb4tpvw>. Acesso em: 15 out. 2024.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PETRAGLIA, I. C. **Interdisciplinaridade**. São Paulo: Pioneira. 1993.

PLETSCH, M. D; SILVA, R. N. O processo de inclusão escolar e seus impasses: requisitos necessários. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 455-470, 2010.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. 2006. Disponível em: [http://www.ceeja.ufscar.br/dez\\_ideias\\_sobre\\_deficientes](http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes). Acesso em: 21 fev. 2024.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. **Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial**. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378/pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.098

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DO ENSINO

Maria do Socorro de Resende Borges<sup>1</sup>

## RESUMO

A formação inicial de professores em nível superior tem sido motivo de debates e discussões no meio educacional. Assim, a formação de professores em relação ao conjunto de saberes e técnicas necessárias ao exercício da prática docente deve ter uma perspectiva prática e teórica científica. O presente estudo tem como objetivo geral analisar a formação inicial do professor em uma perspectiva de articulação teórica e prática. E como objetivos específicos: identificar as competências desenvolvidas pelos cursos de formação inicial de professores e compreender a importância da formação inicial para o exercício de uma prática docente como elemento que contribui para a prática pedagógica em sala de aula. A metodologia utilizada foi a investigação de natureza qualitativa, de cunho descritivo e de caráter bibliográfico. A coleta dos dados deu-se por meio de pesquisa de campo. A técnica de coleta de dados ocorreu mediante aplicação de questionário aberto, entrevista estruturada e observação sistemática. Os sujeitos participantes da pesquisa foram duas professoras. Quanto ao resultado da pesquisa, foi observada a necessidade dos cursos de formação inicial que contribuam efetivamente para a qualidade dos profissionais. Portanto, é fundamental que a formação inicial instrumentalize o docente para exercer a profissão.

**Palavras-chave:** Professor, Formação inicial, Prática docente.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Americana – Paraguai, convalidada pela Universidade de Uberaba. Licenciada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Especialista em Supervisão Escolar Pela Universidade Estadual do Piauí. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Montenegro. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Montenegro. Especialista em Psicologia em Educação pela UEMA. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela a FAEPI. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, socorroresende89@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

O modelo de formação docente preconizado pela lei é aquele que promove a constituição de competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Portanto, é importante que se discuta os cursos de formação como espaços destinados a dotar o futuro professor de saberes profissionais na área da docência, como o saber fazer pedagógico, e de conhecimentos como os da epistemologia da prática no campo das práticas educacionais ou da *práxis*.

Nesse sentido, foi realizado o estudo com o objetivo geral de analisar a formação inicial do professor em uma perspectiva de articulação teórica e prática. Para alcançar esse propósito, definiram-se como objetivos específicos: identificar as competências desenvolvidas pelos cursos de formação inicial de professores e compreender a importância da formação inicial para o exercício de uma prática docente como elemento que contribui para a prática pedagógica em sala de aula.

A metodologia adotada foi uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e de caráter bibliográfico, por meio de pesquisa de campo, por coletados dados, através de uma entrevista com duas professoras de uma instituição infantil do Município de Teresina – PI. Para tanto, recorreu-se às ideias e conceitos de alguns teóricos como: Libâneo (2010), Veiga, (2001), Veiga e Ávila (2012), dentre outros que, através da pesquisa bibliográfica, forneceram informações importantes para a produção desse trabalho.

A formação inicial é um dos pilares importantes para a formação continuada, pois auxilia o futuro professor a adquirir as bases teóricas e práticas necessárias para exercer a profissão, desenvolvendo competências e habilidades que serão necessárias para a atuação em sala de aula. A partir dessa formação, o professor se torna capaz de refletir sobre sua prática pedagógica, desenvolver metodologias de ensino com mais eficiência e trabalhar com seu público-alvo.

Portanto, é fundamental estabelecer uma conexão sólida entre a formação inicial e a formação continuada, permitindo que os professores possam atualizar-se e aperfeiçoar sua prática docente.

## METODOLOGIA

No presente estudo será realizada uma investigação de natureza qualitativa, de cunho descritivo/exploratório, de caráter bibliográfico e de campo, tendo como finalidade obter as informações acerca dos dados coletados em uma instituição de ensino da educação infantil na capital de Teresina-PI, foi aplicado um questionário com duas professoras da sala regular, em conformação com os objetivos específicos arrolados na presente pesquisa. Em relação à pesquisa qualitativa, Minayo (2006) explica que a pesquisa verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzida em números. Já a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos (GIL, 2010). Durante o processo de análise dos dados as professoras não terão suas identificações reveladas, assim, serão denominadas professora A e professora B.

### A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O século XXI apresenta-se como um dos séculos em que mais se tem debatido acerca da educação e da formação acadêmica voltada para a prática docente, pois se sabe que não basta simplesmente ter um diploma de licenciatura para fazer o diferencial em sala de aula. Faz-se, portanto, necessário que o docente adquira conhecimentos que possam contribuir no seu desenvolvimento pessoal e na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

No entanto, por falta de uma formação inicial que promova uma articulação teórica e prática, infelizmente, o professor termina por adentrar em sala de aula sem ter adquirido competências e habilidades básicas para atuar de forma efetiva. Então, ser professor é um trabalho criativo que implica também o domínio de um bom número de técnicas. Nesse sentido, a formação deve ser permanente, começando por aceitar que na prática docente, ao mesmo tempo em que o professor ensina, ele também aprende; aprende quando ensina ao aluno e ensina quando aprende.

Assim, o sentido da profissão docente não é apenas ensinar, mas fazer com que o aluno aprenda. Para que o professor seja competente nessa tarefa, deve dominar um conjunto de saberes que constituem a competência profissional.

Perrenoud (2002) idealiza o professor no sentido da cidadania e da construção do conhecimento. Na perspectiva da cidadania, no contexto da sociedade contemporânea, o professor deverá ser: confiável, mediador intercultural, mediador de uma comunidade educativa, intelectual, ético, transmissor cultural e democrático.

Em relação à construção das competências, o professor seria: organizador de uma pedagogia construtivista; a garantia do sentido dos saberes; criador de situações de aprendizagem; administrador da heterogeneidade; regulador dos processos e percursos de formação; reflexivo e crítico. Essa competência profissional do professor envolve a apropriação de saberes teóricos e metodológicos, cultura histórica e sociológica, além de uma prática reflexiva diante da realidade atual (PERRENOUD, 2002).

Neste panorama, a prática docente é uma atividade que mobiliza os chamados saberes pedagógicos que se apresentam como reflexão da prática educativa. Tal reflexão conduz à normatização das atividades docentes que são incorporadas à formação profissional dos educadores tanto nos aspectos ideológicos das doutrinas pedagógicas quanto nos aspectos técnicos do saber-fazer da prática docente. As ciências da educação se articulam com os saberes pedagógicos tentando de forma sistemática integrar os resultados das pesquisas às teorias pedagógicas.

Essa prática não acontece isoladamente, está interligada a todos os sujeitos que compõem o contexto educacional e discente de uma escola, família e comunidade. Portanto, a prática docente exige do professor a capacidade de fazer com que o aluno aprenda a pensar criticamente. Para tanto, o educador deve ser criativo, instigador, curioso e persistente.

Desse modo, a atuação do professor em sala de aula é, sem dúvida, um dos principais fatores que influenciam na qualidade do ensino. Portanto, é fundamental que a formação inicial instrumentalize o docente para exercer a profissão de forma eficiente. Logo, faz-se necessária uma reflexão sobre o seu trabalho. Libâneo (2010, p. 25) afirma que “a refletividade se propõe a ajudar os professores no fazer-pensar o cotidiano”, trabalhando dessa forma, alguns problemas da sala de aula que poderão ser resolvidos, sobretudo, quanto ao método utilizado pelo professor em suas aulas, melhorando assim a qualidade do ensino.

O trabalho docente deve estar centrado na formação do educador; devendo, portanto, priorizar a prática como o foco de formação de professores

e principalmente destacando os desafios que os professores encontrarão em sala de aula.

Um professor profissional deve ser capaz de escolher, dentre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados para sua atuação. No entanto, estes conhecimentos e técnicas devem ser adquiridos em âmbito institucional, para que o professor possa, de acordo com o contexto de sua sala de aula, utilizar as melhores estratégias de ensino, priorizando o aluno como fator principal de seu trabalho.

É esperado que durante a formação o professor tenha adquirido pleno conhecimento do que irá encontrar durante a sua prática, ou, que pelo menos, tenha conhecimento da realidade de uma verdadeira sala de aula, não deixando apenas para o estágio, ao final do curso. Com isso, no decorrer dos estudos, o futuro professor já irá se preparar procurando assim formas de trabalhar e desenvolver técnicas que possam contribuir de maneira efetiva em sala de aula, além de tornar-se consciente de suas atitudes e de sua função na sociedade. Tardif (2002) afirma que o trabalho docente exige conhecimentos específicos referentes à sua formação, então a formação deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Com isso, ele reforça a ideia de que é na formação que os professores devem ter acesso aos conhecimentos necessários à sua prática.

A formação inicial para professores necessita de uma docência de qualidade, pois é importante que essa formação busque capacitá-lo a refletir sobre sua prática e desempenhar habilidades necessárias à prática pedagógica. Tais questões não podem estar estagnadas, e sim incorporadas tanto na formação como na prática docente. Para Gomes (2009), uma identidade profissional constrói-se do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano.

A formação inicial de professores envolve, assim, a relação entre teoria e prática, que é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, pois a teoria é importante para orientar a prática e construir um ambiente de aprendizagem que propicie a formação dos alunos.

Desse modo, é a relação da teoria e da prática durante o processo formativo do professor que vai significar a aprendizagem dos alunos mediante o ensino. Portanto, o professor tem o papel fundamental de exercer sua criticidade diante dos alunos e do conhecimento, e também possibilitar que os alunos

exercem sua criticidade e que construam suas próprias percepções do conhecimento, sempre auxiliado e orientado pelo docente. Consoante Veiga e Ávila (2012, p. 15),

A formação de professor constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

A formação de professores é também instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, no seu artigo 62, o qual determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, e na modalidade normal (BRASIL, 1996)<sup>2</sup>.

Assim, a formação inicial de professores é um componente importante para a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, visto que permite aos futuros professores construir seus próprios conhecimentos, tornarem-se agentes eficientes na construção da profissão e desenvolverem uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Desse modo, a formação inicial de professores deve compreender conhecimentos específicos, pedagógicos e interdisciplinares.

Portanto, é fundamental que os professores desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Para Veiga (2001),

A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente.

Em vista disso, a importância do professor reflete no processo de formação inicial, uma vez que essa ação exerce uma mediação significativa na formação dos licenciandos e na formação continuada de professores. Logo, o professor

2 NOTA: A fonte consultada não é paginada.

aprende durante sua formação inicial e vai se construindo enquanto profissional. Durante esse processo, é preciso reconstruir a sua prática pedagógica e essa representa os vários saberes que o docente precisa para exercer sua função. No entanto, é importante repensar a formação inicial a partir da reflexão das práticas pedagógicas docentes. Veiga e Ávila (2012, p. 17) salientam que

A formação de professores desenvolve-se a um contexto de coletividade. Articula-se com as escolas, com seus projetos, no sentido de que o profissional muda a instituição e muda com a instituição, como defende Nóvoa (1991). A formação busca a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios.

A prática pedagógica dependerá da concepção que o professor tem do próprio trabalho. Logo, o professor poderá aprimorar uma prática que seja transformadora, significativa, propícia ao contexto social dos alunos. Posto isto, o professor deve analisar sua prática, meditar a respeito das suas necessidades apresentadas e voltar-se para si mesmo com uma análise construtiva de sua prática, para que assim ele possa procurar uma provável melhoria.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Ao serem indagadas acerca da importância da formação continuada para si como professora, elas destacaram que é fundamental, pois contribui com o processo de formação para uma prática mais humanizada e possibilita aprendizados, novas metodologias, bem como procedimentos necessários para suas práticas desenvolvidas em sala de aula.

É importante salientar que a prefeitura tem um centro de formação e realiza formação com cada segmento de quinze em quinze dias. E as professoras ressaltaram dizendo que as atividades realizadas nesse encontro contribuem de forma significativa no desenvolvimento profissional, refletindo em sala de aula. Conforme Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4), “a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo, entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente”.

2. Quando questionadas sobre: “Quais foram as competências desenvolvidas no seu curso de formação inicial?”, tanto a professora A quanto a B responderam que foram desenvolvidos conhecimentos da sua área de atuação e da sua ação didático-pedagógica, e a aprendizagem da cidadania.

Desse modo, o professor é aquele que deve adquirir competência de sua disciplina, do conhecimento da sua matéria, além de possuir conhecimentos relativos à educação e à pedagogia e desenvolver um saber baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Para Tardif (2003), a competência é formada por um conjunto de saberes representados pelas experiências de vida, pela formação acadêmica, pela docência em sala de aula, em suma, tudo que possa corroborar para a construção de uma ação docente e única.

3. Quanto à pergunta, “A formação inicial atende às suas expectativas em relação à prática docente?”, a investigação apontou que a professora A ficou satisfeita com a formação recebida na sua universidade. A professora B explicou que a sua formação inicial foi importante em seu processo de desenvolvimento profissional, auxiliando na sua prática pedagógica.

Conforme Veiga e Ávila (2012), a formação de professores concebe o ato de formar o professor, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Portanto, envolve uma ação a ser desenvolvida pelo professor que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. A formação não tem um caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim por meio de reflexão crítica sobre a própria experiência.

4. Ao serem questionadas sobre o tempo destinado ao estudo da teoria e da prática na sua formação de educador da educação infantil, as entrevistadas responderam que esse confronto só acontece no estágio e o que se aprende na universidade não corresponde à prática da sala de aula. Para Vercelli e Stangherlim (2015, p. 39),

Os docentes, no início da sua prática profissional, encontram inúmeros constrangimentos (isto é, se o choque com a realidade

ocorre); torna -se muito importante compreender o porquê, relacionando as suas causas, para, assim, se poder estabelecer uma estratégia de intervenção, com vistas à sua minimização ou erradicação.

Visto isso, é no período da inserção profissional na docência que estes novos professores confrontarão, pela primeira vez, a realidade cotidiana do trabalho docente em sua qualidade plenamente qualificados. Assim, “a identificação teoria-prática deve apresentar-se como ato crítico, no qual se demonstra que a prática é racional e necessária e a teoria, realista e racional” (FÁVERO, 2001, p. 65).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos objetivos propostos, foi observado que a formação inicial de professores constitui um dos fatores determinantes da qualidade de ensino oferecido nas escolas e de seu efetivo exercício, portanto, o professor deve adquirir competências e conhecimentos tanto no âmbito de uma instituição formadora como fora da mesma. Internamente, obtém-se conhecimento com o estudo de teorias e diretrizes que nortearão o trabalho docente. E externamente, o conhecimento ocorrerá através de sua prática em sala de aula, aplicando o que se aprendeu durante a formação, transformando teoria em prática e refletindo sobre seu trabalho, sobretudo quanto aos resultados obtidos.

Nesse sentido, o ofício de ser professor conduz a pessoa, ou seja, o profissional, a comprometer-se com um discurso que evidencia os valores da democratização, da cooperação e da solidariedade. Um ponto importante em relação à formação é que se faz necessário considerar uma visão mais integrada entre as disciplinas específicas e pedagógicas, o conhecimento e compreensão do papel da educação na história das sociedades, como, também, dos seres humanos nos aspectos biológico, psicológico, econômico e sociocultural, auxiliando o professor em processo de formação a entender que sua prática profissional é também uma prática social, que interfere na construção de transformações que envolvem a vida de muitos indivíduos.

Portanto, o educador deve receber uma formação que o torne consciente do seu papel como sujeito, através de seu trabalho, não só de sua própria vida, mas acima de tudo do processo de ensino-aprendizagem. Esse educador também deve investir na sua formação continuada, pois assim poderá desenvolver

sua função com eficácia contribuindo substancialmente para a melhoria da qualidade da educação no país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 set. 2024.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (org.). **Formação de Professores - Pensar e Fazer.** São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época, n. 1).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2003.

VEIGA, I. P. A.; ÁVILA, C. M. D. (org.). **Profissão docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

VERCELLI, L. de C. A.; STANGHERLIM, R. (org.) **Formação de professores e prática pedagógica na Educação Infantil.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 30 ago. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.099

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E NECESSIDADES

Giseli Will<sup>1</sup>  
Gilmene Bianco<sup>2</sup>

## RESUMO

Na formação de professores, disciplinas que trabalhem a educação inclusiva e discutam metodologias para alcançar este objetivo, contribuem para formação inclusiva destes profissionais. Justifica-se este estudo devido a necessidade de dissertar sobre como a formação de professores da disciplina de Química contribui, ou pode contribuir, para a prática docente inclusiva. Sob este viés, este trabalho objetivou dissertar sobre quais contribuições a formação inclusiva tem, ou necessita ter, para instruir as práticas inclusivas de professores de Química. Como procedimento metodológico, optou-se por aplicar um questionário com seis questões objetivas e duas discursivas, para dez professores regentes da disciplina de química, em diferentes escolas estaduais do município de São Mateus – ES, a fim de identificar quais foram as discussões sobre educação inclusiva que tiveram durante sua formação e/ou quais eles entendem que precisariam ter tido. Como resultados da pesquisa, as questões fechadas refletiram um cenário em que a educação inclusiva era pouco discutida na formação, para professores graduados a mais dez anos, e passou a ser mais discutida, para graduados nos últimos dez anos. Porém, nas questões abertas,

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, [giseli\\_will@outlook.com](mailto:giseli_will@outlook.com);

2 Doutora em Química (Físico-Química) no Instituto de Química de São Carlos da Universidade de São Paulo – USP. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo, no Campus São Mateus, e no programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica como professora permanente na área de Ensino de Química e Ensino de Ciências, [gilmene.bianco@ufes.br](mailto:gilmene.bianco@ufes.br).

ambos os grupos descrevem que a educação inclusiva precisa ser mais expressiva na formação de professores e indicam temáticas a serem tratadas.

**Palavras-chave:** Ensino de Química. Inclusão. Formação de professores. Educação inclusiva.

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva deveria ser centro de discussão na formação de professores, já que, segundo a Constituição Federal de 1988, Art. 205, a educação é direito de todos e, de acordo com o Art. 208, cabe ao estado ofertar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Quanto a isso, Da Silveira (2020) defende que, o processo educativo deve ser voltado para a inclusão, de forma que, é na escola que a inclusão deve ser iniciada, tornando os discentes, agentes multiplicadores destas ideias. Além disso, este autor destaca que:

A sociedade em si, deveria ser um ambiente de forte inclusão, onde diferentes atividades do cotidiano são realizadas com o auxílio das diferentes pessoas que nos cercam. Entretanto, não é o que realmente acontece, tendo em vista que as camadas da exclusão passam pelos diferentes setores: social, cultural, digital, racial, entre outros. A inclusão ainda não é um ato praticado pela grande parcela da população. (Da Silveira, 2020, p. 21)

Este cenário perpetua-se em todas as áreas de ensino, de forma que, para Retondo e Silva (2008), apesar da realidade atual do Brasil defender que pessoas com necessidades especiais possam frequentar classes regulares de ensino, os docentes não estão devidamente preparados, o que as autoras descrevem no trecho:

A Educação Especial e Inclusiva é uma realidade em nosso país. Hoje em dia, crianças e adolescentes com necessidades especiais freqüentam classes regulares de ensino e não mais ficam fora da escola ou exclusivamente em escolas especializadas. No entanto, ainda existem muitos professores que se sentem “despreparados” para trabalhar com esse tipo de alunado, o que torna o sonho da integração um pouco distante. Investigações sobre esse tema e a formação docente tornam-se assim cada vez mais imprescindíveis.

Para a formação de professores de Química observa-se esta similaridade, de forma que, diversos repositórios que empregam a educação inclusiva ao ensino de Química, discorrem sobre a insuficiência dos docentes e na falta de discussão sobre a temática.

Por exemplo, no trabalho dos autores Gonçalves et. al (2013) e Mariano e Regiani (2014), observa-se o posicionamento de que há a insuficiência na discussão sobre a temática do ensino de Química para estudantes Cegos ou com deficiência visual. No trabalho de Fernandes e Freitas-Reis (2016) os autores defendem que há a insuficiência na discussão do ensino desta área do saber para atender a estudantes Surdos. Já no trabalho de Godoi et. al (2019), os autores defendem que há a insuficiência na formação e na discussão quanto ao ensino de Química para estudantes que possuam a Síndrome de Asperger ou Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Assim, em concordância com a perspectiva de Retondo e Silva (2008), nota-se uma semelhança entre os trabalhos publicados sobre educação inclusiva no ensino de Química, que destacam a problemática das insuficiências na formação docente, evidenciando a falta de preparo dos profissionais para lidar com as especificidades.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições que a formação inclusiva oferece, ou deve oferecer, para orientar as práticas pedagógicas inclusivas de professores de Química, com base nas respostas obtidas em um questionário aplicado a dez docentes da disciplina no município de São Mateus – ES.

## METODOLOGIA

Como procedimento metodológico, optou-se por aplicar um questionário, em formato digital, pela plataforma Google Forms, com seis questões objetivas e duas discursivas, para dez professores regentes da disciplina de química, em diferentes escolas estaduais do município de São Mateus – ES, a fim de identificar quais foram as discussões sobre educação inclusiva que tiveram durante sua formação e/ou quais eles entendem que precisariam ter tido.

A análise das questões objetivas foi realizada pelo método de análise estatística e, para as questões discursivas, foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (2011), com a finalidade de estabelecer as temáticas emergentes nas respostas obtidas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Mittler (2015), a educação reflete a sociedade, ou seja, as escolas e o sistema educacional, não atuam em modo isolado do ambiente externo e refletem crenças e preconceitos que permeiam a comunidade em que atua. No âmbito da educação inclusiva, ainda segundo este autor, nota-se que, atualmente, discutem-se formas de ensino que permitam a inclusão, o que também é tema de discussão no governo federal e no ambiente externo a escola. Assim, Mittler (2015, p. 19) define que:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.

Quanto a educação inclusiva, Da Silva (2017) estabelece que as diretrizes atuais da educação brasileira, definem que a educação é um direito de todos e, para isso, devem-se proporcionar condições para que pessoas com necessidades especiais convivam e interajam com os demais, preferencialmente, na rede regular de ensino. Quanto a isso, a autora destaca:

A educação inclusiva é um conceito recente no Brasil, que vem tomando forma com o passar do tempo e a criação de políticas públicas voltadas ao atendimento dos alunos com deficiência. A inclusão se define como o processo por meio do qual a sociedade se reestrutura e se adapta para receber, nos seus sistemas, pessoas consideradas diferentes das demais. Nesse processo, tanto a comunidade quanto as pessoas com deficiências (sejam elas físicas, mentais ou de qualquer outra ordem) precisam discutir e buscar soluções adequadas de adaptação; ou seja, a sociedade precisa ser capaz de receber efetivamente as diferenças, promovendo a igualdade de oportunidades para todos. Com a educação não seria diferente. (Da Silva, 2017, p. 16)

Com objetivo de assegurar as devidas medidas para garantir a inclusão de pessoas com necessidades especiais Brasil (2013) implementou nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão”, a definição de que:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino. (Brasil, 2013, p. 160)

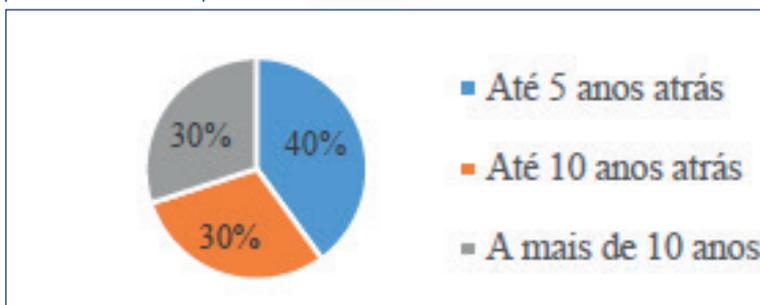
Desse modo, compreende-se que, o ensino regular deve ser disponibilizado para todos os estudantes, independente de suas especificidades, durante o horário comum de aula. Desse modo, ainda de acordo com as diretrizes estipuladas por Brasil (2013) o papel do corpo docente é de fornecer adaptações para suas aulas e formas avaliativas, em colaboração com os professores de atendimento educacional especializado (AEE).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise das questões objetivas do questionário, optou por utilizar o método estatístico descrito, sob o qual, pode-se estipular os padrões de respostas dos participantes da pesquisa e interpretá-los mediante a análise dos percentuais. Assim, os resultados obtidos, foram expressos em formato de gráfico para permitir a visualização destes percentuais.

A primeira questão solicitou: “Marque a opção que indique a quantos anos você terminou a graduação em Química”, ou seja, que o professor marcasse a opção que indicasse a quanto tempo ele concluiu sua graduação em Licenciatura em Química. Assim, na Figura 1, estão descritos em formato de gráfico, os percentuais obtidos na questão 1, por opção de resposta.

**Figura 1** – Respostas obtidas na questão 1

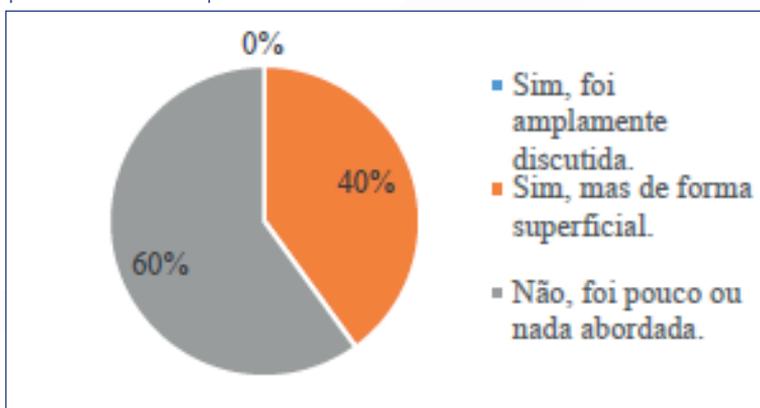


**Fonte:** Autoria própria, 2024

Analisando as respostas obtidas, constatou-se que 40% dos participantes concluíram a graduação nos últimos cinco anos, enquanto 30% se formaram entre cinco e dez anos atrás. Além disso, 30% dos professores finalizaram a graduação há mais de dez anos. Esses dados revelam uma diversidade no tempo de formação dos docentes, o que pode refletir diferentes experiências e abordagens no ensino de Química.

A segunda pergunta questionou aos participantes quanto a abordagem da temática educação inclusiva em sua graduação a partir do enunciado: “Durante a sua formação em Química, a educação inclusiva foi abordada de forma significativa?”, objetivando entender se o tema foi amplamente discutido. Assim, na Figura 2, estão descritos em formato de gráfico, os percentuais obtidos na questão 2, por opção de resposta.

**Figura 2** – Respostas obtidas da questão 2

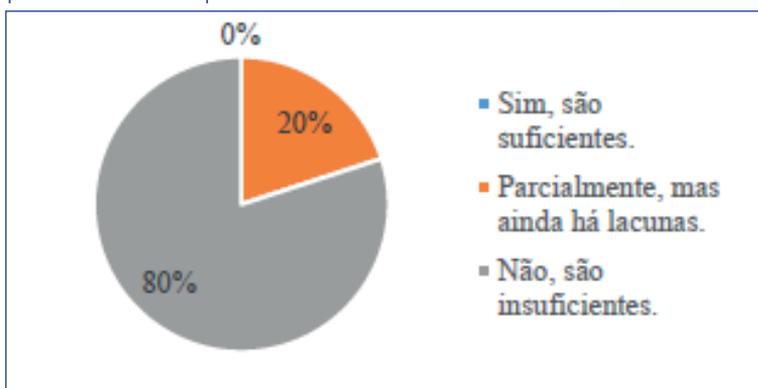


**Fonte:** Autoria própria, 2024

As respostas obtidas indicam um cenário em que todos os participantes relataram que a educação inclusiva foi abordada de maneira superficial, pouco explorada ou não discutida durante a formação. Ao analisar as respostas em relação ao tempo de formação dos docentes, observa-se que todos os participantes que selecionaram a opção “não, foi pouco ou nada abordada”, concluíram a graduação há mais de cinco anos. Isso sugere uma possível lacuna na formação docente em relação à temática da inclusão, especialmente entre os profissionais que se formaram há mais tempo.

A terceira pergunta questionava: “Você considera que as metodologias aprendidas durante sua formação são suficientes para lidar com a diversidade em sala de aula?” e teve objetivo de analisar se, durante a graduação, as metodologias discutidas os auxiliaram em sua prática profissional. Assim, na Figura 3, estão descritos em formato de gráfico, os percentuais obtidos na questão 3, por opção de resposta.

**Figura 3** – Respostas obtidas na questão 3



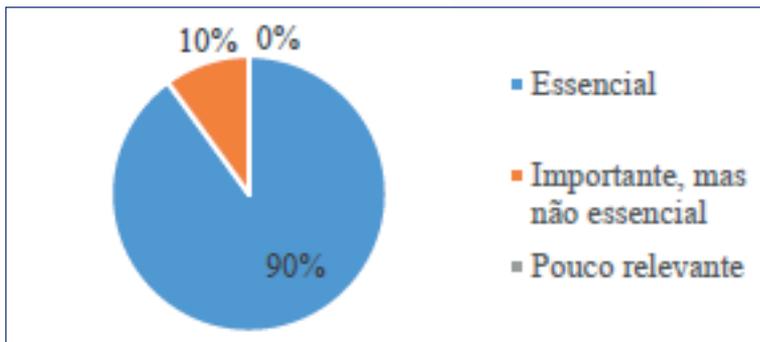
**Fonte:** Autoria própria, 2024

Analisando as respostas a esta questão, fica claro que 80% dos participantes indicaram que as metodologias discutidas durante a graduação foram insuficientes para apoiá-los em sua prática profissional. Essa alta porcentagem resalta uma lacuna significativa na formação docente, sugerindo que os professores não se sentem plenamente preparados para lidar com a diversidade em sala de aula com base nas metodologias aprendidas.

A quarta questão do formulário teve o enunciado: “Em sua opinião, a inclusão de disciplinas voltadas para a educação inclusiva na formação de professores é:” e teve como objetivo, identificar se, sob o olhar deste grupo de participantes a discussão quanto a educação especial e inclusiva é essencial

para a formação de professores. Assim, na Figura 4, estão descritos em formato de gráfico, os percentuais obtidos na questão 4, por opção de resposta.

**Figura 4** – Respostas obtidas na questão 4

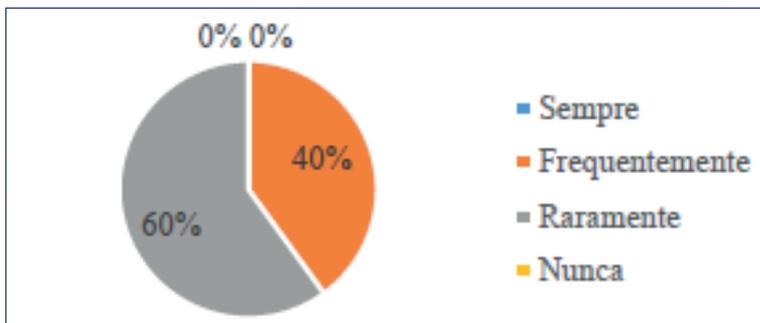


**Fonte:** Autoria própria, 2024

As respostas a esta questão demonstraram que 90% dos participantes reconhecem a necessidade da implementação de disciplinas voltadas para a educação inclusiva na formação de professores. Esse dado reforça a importância de integrar discussões sobre educação especial e inclusiva no currículo, evidenciando que a maioria dos docentes vê essa abordagem como essencial para prepará-los adequadamente para enfrentar a diversidade em sala de aula.

A quinta questão questionava: “Com que frequência você utiliza práticas inclusivas em suas aulas de Química?”, como forma de identificar se, mesmo com as lacunas da educação inclusiva, os professores desta amostragem utilizam práticas inclusivas durante suas aulas regulares. Assim, na Figura 5, estão descritos em formato de gráfico, os percentuais obtidos na questão 5, por opção de resposta.

**Figura 5** – Respostas obtidas na questão 5

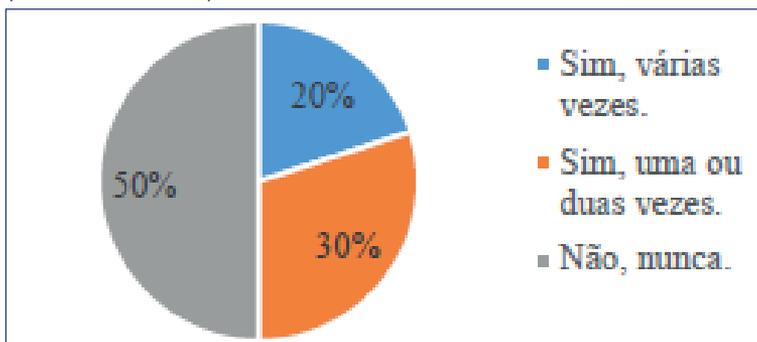


**Fonte:** Autoria própria, 2024

As respostas obtidas revelaram um cenário em que 40% dos participantes afirmaram utilizar práticas inclusivas frequentemente em suas aulas de Química, enquanto 60% relataram empregar essas práticas raramente. Ao analisar esses percentuais em relação à faixa de formação dos participantes, constatou-se que todos os docentes que afirmaram usar práticas inclusivas com frequência concluíram sua graduação nos últimos cinco anos. Essa divisão sugere que a formação mais recente pode ter proporcionado uma maior conscientização sobre a importância da inclusão em sala de aula.

A sexta questão teve como enunciado: “Você teve contato com alguma formação continuada sobre educação inclusiva após sua graduação?” e teve como objetivo, estipular se, após a conclusão da graduação, os profissionais participaram de formações continuadas sobre esta temática. Assim, na Figura 6, estão descritos em formato de gráfico, os percentuais obtidos na questão 6, por opção de resposta.

**Figura 6** – Respostas obtidas na questão 6



**Fonte:** Autoria própria, 2024

As respostas a esta questão indicaram que 20% dos participantes relataram ter participado de diversas formações continuadas sobre educação inclusiva, enquanto 30% informaram ter realizado uma ou duas formações. Em contraste, 50% dos participantes afirmaram nunca ter participado de qualquer formação sobre essa temática. Esses dados sugerem uma lacuna significativa na formação continuada dos professores em relação à educação inclusiva, o que pode impactar diretamente a capacidade desses profissionais de implementar práticas inclusivas em suas aulas de Química.

As últimas duas questões foram elaboradas para serem respondidas em formato discursivo, sendo que, as respostas foram transcritas e, por convenção, enumeradas e dispostas em formato de Quadros de informação. Para análise

destas respostas, foi o utilizado o método de análise de conteúdo, por meio da definição das temáticas emergentes.

Assim, a sétima questão teve como objetivo identificar se o grupo de professores em análise, possui experiências prévias quanto ao emprego da educação inclusiva em sala de aula e, formas como se posicionaram diante destas situações. No Quadro 1 estão dispostas as respostas obtidas na questão 7.

**Quadro 1** – Respostas obtidas na questão 7

Nº	7- Descreva uma situação em que você sentiu a necessidade de aplicar uma metodologia inclusiva em sua aula de química. Como você lidou com isso?
1	Ao início de um período letivo, um aluno apresentava transtorno de déficit de atenção, o que acarretou em uma enorme dificuldade em compartilhar os assuntos da aula. Infelizmente não tive a oportunidade de debater técnicas apropriadas para esta questão durante a graduação. Deste modo, minha abordagem foi recorrer a vídeos na internet sobre a maneira de se portar, logo, tentei dar uma atenção especial para este aluno, utilizando menos o quadro, conversando com a turma, mas sempre dando um foco maior para este aluno. De maneira geral, está abordagem foi positiva, uma vez que o aluno começou a questionar (brevemente) acerca dos assuntos, demonstrando interesse em aprender a disciplina.
2	Conteúdo de ligações químicas. Construir moléculas durante a aula utilizando kits de modelos moleculares.
3	Sou formada em licenciatura pedagoga. Sei que não é fácil lidar com alunos com algum transtorno e não saber o que fazer. Quando uma entrou em crise de choros do nada, ela tem autismo nível 1 e eu fiquei falando pare de chorar e quanto mais eu pedia aí mesmo que ela gritava. Fiquei muito preocupada com a criança. Isso é essencial ser pesquisado.
4	Quando tive a oportunidade de dar aulas para alunos especiais.
5	Muito comum termos alunos com deficiência intelectual e nesses casos adaptarmos materiais com níveis de dificuldade menores.
6	Quando comecei a trabalhar, minha primeira aula foi em uma turma que tinha uma aluna surda. Eu não consegui nem dar oi pra ela. Isso me deixou muito preocupada, me perguntei: como posso dar aula pra ela sem nem saber dizer oi? Naquele dia voltei pra casa e me inscrevi num curso de Libras.
7	Dei aula para uma aluna com Síndrome de down que não era alfabetizada e estava cursando a segunda série do ensino médio, eu não fazia ideia de como ensinar química se ela não conseguia nem ler o que eu escrevia no quadro. Comecei a separar um tempo de aula para explicar os conteúdos só pra ela.
8	No meu último emprego trabalhei com uma turma que tinha 5 alunos especiais, como especificidades diferentes. Não consegui dar a devida atenção para todos. Solicitei que tivesse sempre uma profissional do AEE nas minhas aulas.
9	Quando dei aula para um aluno cego e precisei explicar as diferenças de pH. Eu tentei explicar só falando, mas não senti que funcionou mesmo.
10	Dei aula para um aluno que possuía TEA grau 3. Não consegui me aproximar dele, então tentei produzir materiais didáticos para entregar em todas as aulas.

**Fonte:** Autoria própria, 2024

Com base nas respostas fornecidas, observa-se uma diversidade de experiências entre os professores no que se refere à necessidade de aplicar metodologias inclusivas em sala de aula. A maioria dos participantes relatou situações desafiadoras, em que se depararam com a falta de preparo ou conhecimento adequado para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência ou transtornos. As narrativas sugerem que muitos professores precisaram adotar estratégias improvisadas ou buscar recursos externos, como vídeos online e cursos de formação continuada.

Esses relatos evidenciam uma realidade em que os professores, muitas vezes, não se sentem preparados para aplicar metodologias inclusivas com eficácia, refletindo a importância de uma formação mais sólida e direcionada à inclusão durante a graduação e a necessidade de formação continuada para lidar com as diferentes demandas da sala de aula.

A última pergunta dos questionários, teve como objetivo delimitar, sob a visão dos participantes, quais são as temáticas que deveriam ser tratadas na formação de professores, como forma de auxiliá-los quando forem atuar em sala de aula. Assim no Quadro 2, estão dispostas as respostas obtidas na questão 8.

**Quadro 2** – Respostas obtidas na questão 8

Nº	8- Na sua opinião, quais são os principais temas sobre educação inclusiva N° que deveriam ser abordados durante a formação de professores de Química?
1	Principalmente como se portar nessas situações e quais práticas podem ser aplicadas para facilitar a interação entre o aluno e o professor.
2	Treinamento para elaboração de atividades diferenciadas para todos os neuro atípicos. Precisamos disso o tempo inteiro.
3	Como lidar com alunos especiais em sala de aula.
4	Técnica de ensino de química geral para alunos especiais. Acho que os professores deveriam ser preparados para a realidade mesmo: na maioria das escolas, o professor é o responsável por adaptar todas as atividades de inclusão. A partir disso, trabalhar todas as deficiências: auditiva, intelectual, visual, motora, etc. dando ênfase para comunicação, estratégias de ensino e avaliação.
6	Diferentes especificidades, explicando quais são os transtornos e deficiências.
7	Formas de adaptação de conteúdo.
8	Acho que deveria disponibilizar uma disciplina para análise dos trabalhos já publicados que deem sugestões de práticas inclusivas.
9	Pesquisa sobre formas de adaptação de aulas.
10	História da educação inclusiva, leis, direitos e deveres do professor.

**Fonte:** Autoria própria, 2024

Com base nas respostas fornecidas pelos participantes, pode-se observar uma preocupação significativa com a necessidade de capacitação prática e específica para lidar com a educação inclusiva. As sugestões destacam temáticas, como: postura e práticas inclusivas; elaboração de atividades diferenciadas; metodologias para o ensino inclusivo; pesquisa e análise de práticas publicadas; fundamentação teórica sobre educação inclusiva.

Assim, as respostas obtidas no questionário demonstram que, nas questões fechadas, a educação inclusiva foi pouco discutida na formação de professores graduados há mais de dez anos, enquanto para aqueles formados nos últimos dez anos, o tema tem sido abordado com maior frequência. No entanto, nas questões discursivas, ambos os grupos expressam que a educação inclusiva ainda precisa ser tratada de maneira mais significativa na formação docente, sugerindo temas específicos que devem ser incluídos para aprimorar a prática pedagógica em sala de aula

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre educação inclusiva na formação de professores no Brasil tornou-se mais presente nos últimos anos, porém, ainda há diversas lacunas em relação à aplicação da inclusão em sala de aula. Esse cenário também se reflete na formação dos professores de Química, com repositórios que, em geral, destacam o despreparo dos profissionais e a necessidade de implementar metodologias que possam auxiliá-los e capacitá-los adequadamente.

Ao observar as respostas dos dez professores de Química do município de São Mateus – ES, pôde-se observar que a maioria dos profissionais estipula que não houveram formações suficientes sobre educação inclusiva durante sua graduação, cenário que fica ainda mais expressivo para os profissionais formados a mais de dez anos. Além disso, fica evidente que há necessidade da implementação de disciplinas, nos cursos de Licenciatura em Química, que objetivem informar e preparar os estudantes para exercerem sua função de professor de forma ampla e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 12 de out. de 2024.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/ptbr/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/ptbr/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf) Acesso em: 12 de out. de 2024.
- DA SILVA, Michela C. Educação Inclusiva. Porto Alegre: SAGAH, 2017
- DA SILVEIRA, Jader Luís. Abordagens sobre educação inclusiva. Formiga (MG): Editora MultiAtual. 2020.
- FERNANDES, Jomara M.; FREITAS-REIS, Ivone. Estratégia Didática Inclusiva a Alunos Surdos para o Ensino dos Conceitos de Balanceamento de Equações Químicas e de Estequiometria para o Ensino Médio. Revista Química Nova na Escola, v. 39, n. 2, p. 186 – 194, 2017.
- GODOI, Marcelo; IGNÁCIO, Patrícia; SOARES, Jéssica. Práticas docentes que podem contribuir para a inclusão de alunos com síndrome de Asperger: uma abordagem alternativa para o ensino de química. Revista Química Nova na Escola, v. 42, n. 1, p. 68 – 76, 2020.
- GONÇALVES, Fábio Peres, et. al. A educação inclusiva na formação de professores e no ensino de Química: a deficiência visual em debate. Revista Química Nova na Escola, v. 35, n. 4, p. 264 – 271, 2013.
- MARIANO, Lidiane dos Santos; REGIANI, Anelise Maria. Reflexões sobre a Formação e a Prática Pedagógica do Docente de Química Cego. Revista Química Nova na Escola, v. 37, n. especial, p. 19 – 25, 2015.
- MITTLER, Peter. Educação Inclusiva. Porto Alegre: ArtMed, 2015.
- RETONDO, Carolina Godinho; DA SILVA, Glaucia Maria. Ressignificando a Formação de Professores de Química para a Educação Especial e Inclusiva: Uma História de Parcerias. Revista Química Nova na Escola, n. 30, p. 27 – 33, 2008.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.100

# A MOTIVAÇÃO DOCENTE E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ESCOLA PÚBLICA

Fernanda de Oliveira Silva<sup>1</sup>  
Maria de Fátima Martins de Oliveira<sup>2</sup>  
Fabricia de Oliveira Silva<sup>3</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar os fatores que provocam a motivação e a desmotivação de professores do Ensino Fundamental anos finais de uma escola pública situada no alto sertão paraibano e como isso pode refletir no desenvolvimento de sua prática pedagógica. De natureza descritiva e com abordagem qualitativa, utilizou-se de questionários com perguntas abertas e fechadas para obtenção dos dados. Buscamos sustentação em autores como, Freire (1992), Bauman (2001), Nóvoa (1992), dentre outros, dos quais discutiam temáticas como identidade docente, motivação, formação de professores e prática pedagógica. Os resultados obtidos apontaram que os professores são sujeitos motivados e encaram de forma positiva as adversidades da profissão, estabelecendo uma relação satisfatória entre anos de profissão e os aspectos motivacionais, sendo esses, muitas vezes, subjetivos, necessitando ser alimentados diariamente pelo próprio professor. Indicaram ainda que fatores como desvalorização profissional, más condições de trabalho e a falta de parceria escola/família, influenciam decisivamente na motivação docente. Outro ponto que merece destaque é que os sujeitos acreditam que manter-se motivado é essencial para o bom funcionamento do trabalho, o que implica no desenvolvimento das relações interpessoais dentro da escola. Os resul-

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Ceará - UFC, [nandamadrid5@hotmail.com](mailto:nandamadrid5@hotmail.com);

2 Professora da Rede Municipal de Ensino – Joca Claudino - PB, [fatimamartins1305@gmail.com](mailto:fatimamartins1305@gmail.com);

3 Professora da Rede Estadual de Ensino – SEEC/RN, [fabrica.1988@hotmail.com](mailto:fabrica.1988@hotmail.com)

tados sinalizaram ainda para o investimento em políticas públicas de valorização dos professores da educação básica como alternativa para melhorar os aspectos motivacionais da carreira docente. Por fim, acreditamos que os professores alvo da pesquisa, compreendem a motivação como aspecto essencial para desenvolver-se na profissão e que trabalhar em um ambiente motivado interfere positivamente nos resultados que serão obtidos, mas que isso exige esforço individual e coletivo. Fica nítido, então, que os professores necessitam de mais espaço para diálogo, reflexão e valorização do seu trabalho, como também necessitam ser instigados cotidianamente a sair da zona de conforto e procurar alternativas criativas para resolverem os desafios da docência

**Palavras-chave:** Motivação docente, Prática pedagógica, Escola pública.

## INTRODUÇÃO

A liquidez da sociedade contemporânea requer rápidas adaptações sem dar tempo de realizar um exercício de reflexão já que muitas vezes encaramos essas mudanças como fluxo normal dos acontecimentos. Dessa forma, um montante de informações nos é arremessada porta a dentro e nos impõe desventura ou comodidade. Quando relacionamos esse cenário com a educação, aqui propriamente falando da educação básica, as informações parecem que chegam lentamente aos professores e em forma de avalanche aos alunos e é aí que acontece na maioria das vezes o distanciamento entre esses dois polos principais que fazem a educação – alunos e professores.

Dito de outro modo, essa falta de conexão entre esses sujeitos que compõem um quadro muito importante da sociedade acaba gerando um tumulto no entendimento dos papéis de cada um, dos seus direitos e deveres e das suas ações perante o bom funcionamento do ato educacional. Para tanto, embasadas em experiências ao longo de tantos anos atuando como professoras da educação básica e também a partir de estudos e reflexões, tomando esse como um dos tantos entraves no processo educacional e entendendo que se houver um bom relacionamento entre professor e aluno haverá mais empenho e em consequência a prática pedagógica flui melhor, surge a necessidade de se pensar nos fatores que motivam e desmotivam os professores ao longo da sua carreira docente.

Essas inquietações, deram o pontapé inicial para o desenvolvimento desse estudo. Se o professor está insatisfeito em realizar o seu trabalho profissional, na maioria das vezes, não há como desencadear uma atividade inspiradora e de reflexão, e isso acaba refletindo nos alunos. Topia e Fita (2003, p.88) complementam a ideia ressaltando que “se o professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares é definitivamente muito difícil que seja capaz e motiva-los”.

A motivação no sentido próprio da palavra se caracteriza como fator determinante para direcionar nossas condutas e comportamentos afim de termos objetividade nas decisões que precisa ser tomada, isso configura como elementar para estarmos dispostos ao que de fato estamos a realizar. Maximiano (2011, p. 237) acredita que “[...] quando uma pessoa está motivada para o trabalho quer

dizer que essa pessoa apresenta disposição favorável ou positiva para realizar o trabalho”.

A motivação pode ser entendida também como a busca inconsciente de conseguir algo, como um desejo, um impulso para a satisfação, em geral, visando o crescimento e desenvolvimento pessoal e como consequência a chamada satisfação pessoal.

O que aprendemos com a prática e com nossa vida acadêmica é que ensinar envolve múltiplos sentimentos, seja em que modalidade for, pois só existe o ensino quando existe aprendizagem e como iremos construir esse processo de aprendizagem se não tivermos motivação para gerenciar o desejo de conduzir este saber, a vontade, a maestria em envolver os alunos no que temos a ensinar, pois acreditamos que necessariamente só conseguimos despertar no outro o desejo de aprender, quando carrego em mim o desejo de ensinar. Assim, usar a ideia de Freire (1999, p. 75) é atentar para a grandiosidade da profissão: “como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade ao educando com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”. É fundamental discutir sobre esses aspectos e encontrar as chaves para essas questões que podem estar presentes dentro dos aspectos motivacionais da profissão.

Muitos desafios da educação no país – condições dignas de trabalho, salário, valorização da carreira docente, aposentadoria garantida, entre outros – ressaltam a precarização da profissão docente. Todavia, será que teremos que esperar tais fatores serem resolvidos, que muitas vezes dependem muito mais de políticas de governo, para darmos um passo em relação a uma atuação mais comprometida? Para isso, é necessário investigarmos o que mantém os professores motivados ou não ao longo dos anos de carreira docente e a partir disso lançarmos mão de estratégias para começarmos a articular uma melhoria na realidade pesquisada – a Escola José Gualberto de Andrade da cidade de Joca Claudino situada no sertão da Paraíba.

Deste modo, diante do recorrido acima, a pergunta de partida que alavancou as ideias deste estudo: quais fatores provocam a motivação e a desmotivação dos professores da Escola José Gualberto de Andrade da cidade de Joca Claudino/PB e como tais aspectos podem refletir na prática pedagógica do professor?

Assim, com intuito de responder a esse questionamento destacamos como objetivo geral da pesquisa investigar os fatores que provocam a motiva-

ção e a desmotivação dos professores de ensino fundamental II da escola José Gualberto de Andrade e como isso pode refletir no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Ressaltamos como objetivos específicos identificar os fatores que influenciam a carreira docente e investigar possibilidades de melhorias da prática pedagógica através dos fatores motivacionais.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório, sendo que o viés da compreensão é proporcionar maior familiaridade com o problema em questão, com crivo maior e torná-lo mais explícito ou construir hipóteses (GIL, 2007, p.14). Também apresenta características de uma pesquisa descritiva, pois, tem a finalidade de apresentar fenômenos interpessoais, ou seja, descrevendo as respostas dos sujeitos (professores) que participaram do estudo. Sendo uma pesquisa exploratória e descritiva, a abordagem utilizada é a qualitativa, uma metodologia que vem sendo adotada crescentemente por diversos autores.

A pesquisa qualitativa apresenta elementos com o intuito de narrar a realidade dos indivíduos em seus aspectos mais subjetivos, com foco nos detalhes e possibilitando uma descrição efetiva dos mesmos. Para Fraser e Gondim (2004), a abordagem qualitativa além de fazer conhecer as opiniões das pessoas sobre determinados assuntos, abrange o entendimento das motivações na abordagem qualitativa, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das motivações “os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras é dar voz ao outro e compreender de que expectativa ele fala” (FRASER e GONDIM, 2004 p. 08).

Esse tipo de pesquisa fornece dados relevantes para o pesquisador, pois, apresenta, por meio das respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, dados e bases para compreender em que processo os níveis de informações passadas atende ao propósito da pesquisa. Assim, tem o intuito de o significado do fenômeno, centralizando sua atenção no que é específico e não se preocupando com generalizações.

O instrumento utilizado para coletar os dados foi o questionário eletrônico, por meio da plataforma *Google Forms*. Esta plataforma apresenta ferramentas direcionadas a elaboração de questionários *online* e pode ser utilizada para diferentes tipos de pesquisa. O instrumento foi composto por perguntas abertas e fechadas que se organizaram em três blocos: os aspectos pessoais que dizem

respeitos aos dados pessoais do professor, formação acadêmica e anos de profissão, assim como perguntas mais direcionadas para esse foco; os aspectos sociais, que continham perguntas de cunho mais social; e os aspectos profissionais que versavam sobre a motivação e seu entrelaçamento com a profissão docente. A justificativa para escolha e utilização desse instrumento aborda diz respeito a sua praticidade e organização, como também a facilidade de ser um meio acessível diante do cenário mundial. As perguntas foram elaboradas pelas pesquisadoras com base nos objetivos da pesquisa.

A instituição de ensino escolhida para a realização do trabalho foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Gualberto de Andrade, localizada na cidade de Joca Claudino, situada no alto sertão paraibano. A razão pela qual foi escolhida, é o contato direto de uma das pesquisadoras com esse ambiente, já que atua como coordenadora pedagógica. Utilizamos como critério de inclusão da amostra: ser professor da referida escola; lecionar no ensino fundamental anos finais; estar atuando efetivamente como docente na escola. Foram excluídos os sujeitos que não preencheram esses critérios ou que não responderam à pesquisa.

Assim, entramos em contato previamente com os professores para saber sobre o seu interesse em responder a pesquisa e assim enviamos o link. Ao todo 10 professores responderam à pesquisa, de um total de 13 professores. Os demais não responderam e nem enviaram justificativas da não participação. Os professores também tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentido a permissão da divulgação desses dados.

De início foi feita uma leitura prévia dos questionários para melhor familiarização com as respostas. Em seguida foi realizada uma leitura criteriosa com o objetivo de identificar pontos em comum entre as falas dos sujeitos. Para Flick (2009) neste momento “as principais atividades são buscar partes relevantes dos dados e analisá-los, comparando com outros dados e lhes dando nomes e classificações” (p.132).

Os dados foram organizados e interpretados de acordo com as aproximações estabelecidas durante as falas. As falas dos sujeitos se transformaram em pontos de análise a partir do momento em que continham informações direcionadas aos objetivos da pesquisa. Vale ressaltar que, para garantir o anonimato dos professores pesquisados, estes foram identificados a partir da ordem de recebimento do questionário, sendo professora 1, 2, 3 e assim por diante.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento da análise dos dados delinearemos um perfil dos sujeitos. O questionário online foi respondido apenas por mulheres, que apresentaram um perfil de idade natalícia entre 36 a 60 anos, variando bastante no campo da experiência em que a maioria tinha mais de 20 anos de profissão. Percebe-se que o público em análise, busca consideravelmente fazer cumprir as exigências das leis que regem a formação, qualificando-se e aperfeiçoando sua prática, visto que a maioria possui o título de especialista. Das 10 professoras que responderam o questionário, 9 são especialistas e uma possui apenas a graduação.

Ao serem questionadas se sentem pessoas motivadas o grupo de professoras veem que sua motivação pessoal, está relacionado ao bem estar docente, pois é notório a satisfação em mensurar a sua motivação com o trabalho e realizá-lo com prazer “trabalho com muito prazer”. Também é perceptível nas falas, o gosto pelo o que faz, o entusiasmo e interesse em exercer com maestria a arte de ensinar, o que podemos considerar como fatores intrínsecos ligados a uma satisfação pessoal.

Nestes registros de falas, reporta-se a uma reflexão de que o professor precisa constantemente analisar em sua própria atuação docente o que influencia suas expectativas, o que é compensador para ele, para fazer das suas aulas fatores de qualidade para seus alunos. Professores que tem autoestima no aprender e ensinar, não fica esperando/dependendo de fatores externos. Ele toma as devidas iniciativas, para melhorar a qualidade de ensino no qual ele é protagonista. Desse modo, Favero, Tonieto e Roman (2013) entendem que as percepções do contexto social, a maneira como cada professor compreende o seu processo formativo e sua prática docente, como cada professor reflete, discute e articula os desafios da sua prática são um fator decisivo na orientação desse processo de produção de significados.

As falas das professoras acima demonstram que elas são pessoas motivadas ou procuram pensar e agir positivamente, para assim, desenvolver seu trabalho com prazer, dar sentido ao que estar fazendo, encontrar “motivos” que gerenciem uma maior reciprocidade entre o motivado e os que estão diretamente ligados na sua convivência. A partir dessa perspectiva podemos fazer um contraponto com Cortela (1999), quando nos faz entender que o professor quando ensina com gosto e prazer, acaba despertando interesse no aluno. Para o autor

“quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar” (CORTELA, 1999, p.72).

No decorrer das análises, quando as professoras foram indagadas se escolheriam outra profissão caso pudessem, percebemos um contentamento e uma realização quanto a escolha da maioria das professoras. Dessa forma, entende-se que, mesmo diante as adversidades da profissão ainda há um encanto pela docência e este é um fator imprescindível para alcançar os objetivos da qualidade de ensino. Um motivo gerenciador desses fatores da certeza da escolha da profissão é a satisfação docente. Assim, as professoras pesquisadas afirmam gostar da profissão que escolheram, não se vendo desempenhando outra função (professoras 2 e 7). As professoras 1 e 10 afirma que se realizam na profissão.

Constatamos ainda que na escolha da profissão, fatores que influenciam de forma direta na prática, como por exemplo, a problemática que a docência enfrenta, são alvo de ressalvas mesmo gostando daquilo que fazem. As professoras pesquisadas fazem nuances na sua escolha mediante alguns aspectos, como podemos observar nas falas abaixo:

*Embora ame o que faço a desvalorização do profissional docente muitas vezes me faz pensar se realmente vale a pena tantas doações (Professora 3).*

*Porque este é um sonho desde criança que se tornou realidade. Apesar de ser uma profissão tão desafiadora, em certos momentos decepcionantes, sou feliz em ser professor (Professora 5).*

*Por contada falta de respeito com a categoria. Professor não é qualquer coisa, somos formadores de opinião (Professora 6).*

*Por que acho a profissão de professor uma das profissões mais brilhantes e por achar que a educação vale muito apenas. Apesar do professor não ser valorizado (Professora 8).*

*Por que gosto de ser educadora. Mesmo com a desvalorização, ainda assim me realizo na minha profissão (Professora 9).*

Nas respostas acima, é claro como as professoras evidenciam a importância da docência, no entanto, apontam a desvalorização de classe como fator para a desmotivação. Em paralelo, retratam circunstâncias de insegurança, mediante o exercício da docência. Assim, Guerra (2000) entende que o problema da motivação dos professores é complexo porque conduz a um ciclo vicioso: “senão estão motivados, não se entregarão de corpo e alma à sua profissão, desfrutarão

das suas dimensões mais reconfortantes. Por seu turno, se o exercício da profissão não lhe traz recompensas, não se sentirão motivados (GUERRA, 2000, p.71).

O contínuo desenvolvimento profissional exige do professor, não só uma preparação profissional, mas um preparo psicológico. O docente tem que estar com boa autoestima, estes modelos, levarão uma responsabilidade grande ao profissional se não estiver bem e motivado, conseqüentemente, não estimulará seus alunos e possivelmente caminhará para o fracasso. A falta de motivação não é somente um problema do professor, mas constitui um grande aparato em meio a um sistema de poder.

Das dez professoras que responderam ao questionário, 60% consideram que o tempo de profissão pode influenciar na motivação docente. Algumas respostas apontam aspectos relevantes em relação as experiências e ao tempo na profissão, no sentido de influência e motivação. No desempenho da profissão, com o passar do tempo você consegue avaliar melhor sua escolha. Se foi uma escolha certa, irá melhorar na atuação, mesmo as vezes sofrendo algumas interferências; Nota-se que o prazer em realizar o seu trabalho, influencia na qualidade e na sua realização pessoal.

Outra professora considera que o tempo pode trazer ao docente a desmotivação. A professora 5 diz que “talvez o tempo de profissão torne o docente desmotivado, apenas pelo cansaço físico ou as frustrações que podem ocorrer ao longo da carreira profissional. O que pode ocorrer com uns e outros não”. A professora 3 apresenta um raciocínio parecido quando afirma que: “Percebo que quando o profissional tem muitos anos de trabalho e não conseguiu grandes transformações como desejava e também não viu sua profissão ser valorizada ele acaba ficando desmotivado”. Para a professora 7, não somente o tempo pode influenciar na motivação docente “mas principalmente as situações adversas que se tornarem um desafio diário, como o estímulo e a qualidade dada ao docente para que desenvolva um bom trabalho”.

Os desafios apresentados pelos professores têm a ver com a fragilidade e a desvalorização que o docente enfrenta no cotidiano escolar. E isto reflete diretamente no seu desempenho. Segundo Perrenoud (2002) o profissional reflexivo precisa ser um profissional com autonomia e responsabilidade, pois é preciso possuir capacidade de refletir sobre sua ação, que está sempre se desenvolvendo pela experiência e saberes profissionais medidas pela natureza e pelas conseqüências da reflexão do cotidiano do professor.

É importante ressaltar que todas as professoras questionadas consideram que a motivação docente é um fator imprescindível no processo ensino aprendizagem. Isso pode ser percebido nas respostas das professoras:

*É visível um profissional que chega motivado tudo parece mais legal na visão dos alunos (Professora 1).*

*Uma pessoa que não vê positividade no que faz não pode oferecer um trabalho de qualidade (Professora 2).*

*Um professor motivador torna as aulas mais prazerosas (Professora 3).*

*Porque a motivação é um impulso que vai te levar a atingir seu objetivo, e isso é essencial no processo ensino aprendizagem (Professora 4).*

*Porque o professor motivado, produz mais tem sua autoestima elevada e é respeitado pelo trabalho que exerce (Professora 5).*

*Porque a motivação desperta o ânimo e o fazer (Professora 6).*

*Porque acredito que não é possível motivar meus alunos a aprender, quando eu não tenho motivação (Professora 7).*

*Um professor motivado é um professor completo em sala de aula, pois em sua atuação ele tem condições de superar barreiras no desempenho da prática pedagógica (Professora 8).*

*Porque, como a educação já está sendo desvalorizado, precisamos de muito estímulo, coragem, para conseguir uma educação de qualidade e é dessa motivação que depende o sucesso do nosso trabalho no processo de ensino e aprendizagem (Professora 9).*

*Porque quando ele é motivado, tem mais espontaneidade de oferecer o seu melhor (Professora 10).*

A partir do analisado nas respostas das professoras, entende-se que para motivar o aluno no processo de ensino e a aprendizagem, o professor deve estar ou buscar a motivação. Com este pensamento numa concepção estratégia de reconhecimento Schwartz (2014, p.18). afirma que:

Motivação é palavra que muitas vezes utilizamos na tentativa de explicar, compreender o porquê de uma ação. É uma das respostas passíveis a pergunta referente aos motivos de determinado comportamento. Porém, as causas que podem determinar uma ação não são apenas motivacionais. As escolhas de atuação de uma pessoa podem ser explicadas, compreendidas também por determinantes sociais, cognitivas, afetivos [...].

Desse modo, falar da prática docente pressupõem falar de motivação em todos os aspectos, pois esse processo está diretamente ligado aos pressupostos que envolvem a prática escolar, que para um bom resultado, é necessário o

envolvimento afetivo e psíquico. Como Knuppe (2006, p. 142) aponta “motivação como uma condição prévia para aprendizagem, tendo em vista, qualquer que seja a ação dos indivíduos que envolvam atividade cognitiva, necessitam de motivação para concretizar-se”.

Levantamos outro questionamento em que direcionou as professoras a pensarem sobre como a motivação e a desmotivação docente podem refletir na sua prática pedagógica. E as mesmas apresentaram um paralelo entre a motivação e a desmotivação, evidenciando que para o professor ser motivado necessita ser valorizado. Algo que já havíamos identificado em respostas anteriores.

Sobre a motivação, muitas professoras ressaltaram que esta age de forma positiva, estabelecendo uma relação entre motivação e trabalho de qualidade, estando apto a sempre buscar novas alternativas para desenvolver sua prática pedagógica, sentindo gosto pelo que faz, como também transmitir essa motivação ao aluno (professoras 1, 2, 9 e 10). A professora 4 argumenta que “a motivação faz com que sintamos mais prazer em nossa prática pedagógica com aulas mais dinâmicas e assim teremos um bom retorno do aluno”.

Para as professoras a desmotivação reflete na prática pedagógica, quando deixa o profissional fragilizado, com falta de entusiasmo para desenvolver suas atividades, tem a ver com sentimentos de incapacidade e pessimismo. Desse modo, fica notável perceber que as professoras relacionam a motivação ao bom desempenho nas atividades e isso acaba repercutindo diretamente na aprendizagem dos alunos.

Ao longo das perguntas, as professoras foram indagadas sobre os fatores que podem influenciar na motivação docente. De acordo com as respostas, os aspectos que mais foram citados foram: ambiente saudável, parceria, respeito, valorização, trabalho, aprendizagens, influência, reconhecimento.

Parafraseando as professoras da pesquisa, para a motivação se manter viva no ambiente de trabalho é necessária uma maior valorização profissional, que inclui salários em dia e respeito a classe, tópico este que foi abordado praticamente em todas as perguntas dessa pesquisa mesmo que forma indireta, boas condições de trabalho oferecidas pela escola, o que nos leva a pensar nas relações estabelecidas entre professor/aluno, professor/gestão, professor/professor e professor/pais.

Outro fato que merece destaque é a parceria escola família. Esta parceria entre a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão, só que

na maioria das vezes as escolas se veem desamparadas por que os pais não tomam essa responsabilidade para si. Dessen e Polonia (2007, p. 22) afirmam que “ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente”.

Vale ressaltar que as professoras citaram também o prazer pelo trabalho e as boas relações no trabalho como fatores fundamentais para um bom desempenho docente. Elas compreendem ainda que se trabalharem alinhadas a uma mesmo objetivo o trabalho tende a se focar em um ambiente saudável. Desse modo, fica evidente que os fatores elencados vão de encontro com a própria realidade do docente onde, os mesmos encontram mecanismos para relacionar sua motivação. Conforme Levy Leboyer (1994, Pg.138) afirma que “a motivação não é nem uma qualidade individual, nem uma característica do trabalho: não existem indivíduos que estejam sempre motivados nem cargos igualmente motivadores para todos, resulta da relação que se estabelece entre cada indivíduo e o seu cargo específico [...]”

Dos fatores ressaltados alguns pontos merecem destaque, que ainda não foram citados. As professoras referem-se a falta de motivação ao mau comportamento dos alunos, a falta de disciplina, como também a não aprendizagem dos conteúdos escolares. Uma professora aponta para a necessidade de maior diálogo com a equipe pedagógica e gestora (professora 8). A jornada de trabalho também foi citada (professora 9), como também os baixos salários. A professora 10 cita que é o domínio de turma pode influenciar também na desmotivação.

Adentrando ao último aspecto da pesquisa, o aspecto social, as professoras foram indagadas sobre o papel da escola e da comunidade na motivação docente. Para a professora 1 “a escola tem o papel acolhedora, onde nos sentimos bem. A comunidade por sua vez nos cobra o resultado do que aprendemos no espaço escolar. Ambos são essenciais para nossa motivação”. Entendemos que uma vez fazendo o reconhecimento do papel da escola e da comunidade na contribuição da motivação docente, em que quando esses seguimentos apoiam os docentes estimulando, incentivando e acreditando no seu trabalho, o professor sente-se mais motivado, pois, o aspecto motivacional junto aos docentes é imprescindível, sendo o mesmo motivado, acontece a aprendizagem, fortalece os vínculos com o aluno e a família.

As professoras foram indagadas sobre como as políticas públicas podem ser organizadas para contribuir na motivação docente. No sentido de apoio pes-

soal e profissional, tendo em vista a necessidade de ajuda diante de tudo que vivenciamos.

As políticas públicas deveriam ser organizadas de forma a oferecer valorização profissional, melhores condições de trabalho, apoio pedagógico e psicológico para os professores das redes de ensino. É interessante citar na íntegra as respostas das professoras a essa questão, que selecionamos como mais importantes, como podemos observar abaixo:

*No sentido de apoio pessoal e profissional, tendo em vista a necessidade de ajuda diante de tudo que vivenciamos (Professora 1).*

*As políticas públicas deveriam ser organizadas de forma a oferecer valorização profissional, melhores condições de trabalho, apoio pedagógico e psicológico para os professores das redes de ensino (Professora 2).*

*Pagando salários em dia valorizando mais a profissão com programas de incentivo (Professora 3).*

*Se na verdade as políticas públicas funcionassem como devem o docente teria outra roupagem. A valorização docente é algo imprescindível nesse processo. A sua formação continuada, essencial a prática entre outras (Professora 5).*

*Acredito que as políticas públicas educacionais poderiam motivar o docente buscando implantar projetos que visem a valorização dos mesmos e que contribuam para melhor desempenho de sua função (Professora 7).*

*Começando a partir da valorização de todos os profissionais da educação, as condições do espaço escolar, os investimentos a serem feitos e consequentemente um trabalho bem desenvolvido por todos. (Professora 8).*

*Desenvolvendo ações que auxiliem o docente a realizar o seu trabalho, obtendo assim resultados mais satisfatórios (Professora 10).*

A grande problemática hoje no cenário educacional, quanto ao investimento na formação e o reconhecimento do professor, como também a necessidade da ação docente e um direcionamento as políticas públicas e novas ações educacionais que atenda a necessidade do professor. Sendo que elas são apresentadas teoricamente muito bem, porém, essas políticas públicas de assistência ao professor ficam longe de acontecer na prática.

É incontestável os discursos dos professores, frente as suas necessidades docentes, pois os mesmos deixam claro que não são só os recursos materiais para se ter uma escola de qualidade é necessário também e principalmente os recursos humanos, no sentido de estabelecer como objetivo principal a harmonia entre os que fazem o processo educacional. Colocando também como base elementar o respeito entre todos, adicionando nas suas rotinas curriculares o

diálogo, pois esse é um dos fatores contribuidor para uma boa convivência e também para a construção de um ambiente saudável e harmonioso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação envolve fatores externos e internos. No tocante a pesquisa realizada, as professoras participantes da pesquisa elencaram que para ser um docente motivado, necessita de vários fatores que contribuem para a motivação pessoal, como também profissional, porém, em alguns depoimentos a motivação aparece a partir de uma perspectiva intrínseca, o que exige a busca por elementos que o possibilite a ser um indivíduo de autoestima elevada, aberto as mudanças e inovações que a própria carreira impõe, como também, as próprias cobranças que a vida se encarrega de fazer constantemente.

As professoras alvo da pesquisa, compreendem a motivação como aspecto essencial para desenvolver-se na profissão e que trabalhar em um ambiente motivado interfere positivamente nos resultados que serão obtidos, mas que isso exige esforço individual e coletivo. Fica nítido, então, que as professoras necessitam de mais espaço para diálogo, reflexão e valorização do seu trabalho, como também necessitam ser instigados cotidianamente a sair da zona de conforto e procurar alternativas criativas para resolverem os desafios da docência.

As professoras em análise, após a pesquisa, começaram a pensar e refletir sobre a motivação e os possíveis fatores que influenciam nesse processo e como esse aspecto age diretamente na sua atuação profissional. Portanto, discutir sobre motivação docente abre perspectiva para que os professores se autoavaliem como sujeitos críticos e reflexivos e reflitam sobre sua prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 255p.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 209 p.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.17 no.36 Ribeirão Preto Jan./Apr. 2007.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. **A formação de professores reflexivos: à docência como objeto de investigação.** Santa Maria | v. 38 | n. 2 | p. 277-288 | maio/ago. 2013.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. **Revista Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUERRA, M. A.S. **A escola que aprende.** Cadernos do CRIAP. ASA. 2ª edição. Porto. 2000.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar**, Curitiba; n. 27, p. 277-290, 2006.

LÉVY – LEBOYER, C. **A crise das motivações.** Trad. de Cecíli W. Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Editora Atlas, s. A, 1994.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução a administração.** São Paulo: Atlas, 2011.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: Nóvoa (org.) **Os professores e a sua formação**, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Ph. (2002). **A escola e a aprendizagem da democracia.** Porto : ASA Editores.

SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAPIA, J. A., FITA, E. C. Contexto, motivação e aprendizagem. In: TAPIA, J.A. **A motivação em sala de aula: o que é, como faz.** 5ª Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.101

# FOTOGRAFIA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE REGISTRO VISUAL DE APRENDIZAGENS NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS

Maria da Conceição Carvalho Costa<sup>1</sup>

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da pesquisa sobre o uso da fotografia associado a intencionalidade pedagógica de práticas de ensino e avaliação para construção das aprendizagens das crianças nas escolas das infâncias. Essa pesquisa foi realizada junto a um coletivo de professores da rede municipal de ensino da cidade de Macau RN. A pesquisa foi feita através de um questionário na plataforma Google forms. Na abordagem teórica dialogamos com os autores Kossoy (2020), Mauad (2008), Fochi (2016), Cunha (2015), Hoffmann (2011), Farias e Salles (2012) entre outros. A partir da coleta de dados, a pesquisa apontou que a fotografia aliada a intencionalidade pedagógica se mostra como um instrumento potencializador do ensino e avaliação e que requer do educador uma tríade de saberes composta pela técnica, o olhar reflexivo sobre a prática e o afeto na configuração do verbo afetar, sob o viés de observação e negociações de significados e sentidos de narrativas evocadas pelo texto visual.

**Palavras Chaves-** Fotografia, intencionalidade, crianças, escola das infâncias.

1 Mestre em Ciência da Educação WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL. [ceicaocarvalhocs@gmail.com](mailto:ceicaocarvalhocs@gmail.com);

## INTRODUÇÃO

As discussões e reflexões sobre a fotografia aplicada a contextos de intencionalidade pedagógica aponta que enquanto registro visual a fotografia transita entre sujeitos históricos que são ao mesmo tempo produtores e receptores de imagens. Na educação, é no olhar sobre o tenuous entrelaçamento entre fotografia e observação que reside a oportunidade destes sujeitos estabelecerem uma negociação de significados e sentidos na construção de narrativas evocadas pelo texto visual, a partir de vivências e experiências de currículo que abrange dimensões cognitivista, e, principalmente, a importância das interações infantis no processo educativo.

Imagem 01



**Fonte:** Acervo fotográfico da Escola Municipal Professora Maria Tereza Pimentel pertencente a rede municipal de ensino do município de Macau RN-

Uma vez que a sociedade avançou e superou o diálogo dúbio sobre a fotografia e sua definição enquanto documento, a presente pesquisa faz uso deste benefício histórico para estreitar a relação entre fotografia e documentação pedagógica que aqui, *a priori*, é entendida como conjunto de registros produzidos por professores, educadores e instituições educacionais para documentar e analisar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a documentação peda-

gógica pode assumir várias formas, dependendo do contexto e dos objetivos específicos da instituição ou do educador.

Segundo Luff (2010) há um leque de aspectos importantes para que tais objetivos sejam alcançados:

[...] a observação e a documentação da aprendizagem [...] o trabalho baseado na observação e documentação [...] a documentação constituir uma base sólida para o trabalho colaborativo [...] e a observação e a documentação que acontecem durante o processo de aprendizagem e são vistas como parte integral desse processo podem melhorar a qualidade das experiências educacionais para todas as crianças (LUFF, 2010, p. 210-211).

Para este autor, a observação e a documentação valorizam a escuta das crianças, sendo que a ação pedagógica embasada no observar e documentar resulta em aprendizagens colaborativas e significativas para os educadores que se dedicam a educar na primeira infância de modo que a observação e a documentação não como produto, mas enquanto processo que permeia os contextos de aprendizagens pode resultar em melhoria das qualidades de experiências educacionais das crianças.

Desse conjunto de desdobramentos ressalta-se a prestatividade da fotografia não como um produto final, mas como um meio pelo qual o processo de enxergar a criança capaz de falar, de ter seu lugar de fala e de emprestar essa fala não apenas a escuta auditiva, mas a uma escuta ativa Fochi (2013, p.07).

Sob este ponto de vista abordado aqui, destaca-se a capacidade da criança em exercer seu protagonismo nato em situações corriqueiras, ordinárias mas que potencializam o cotidiano ao perspectivar descobertas, experiências em tempos, espaços e materiais para invenções que fogem a lógica condicionante da aula enquanto ensino e abraça o mundo de possibilidades de um aprendizado e desenvolvimento vivido experienciado onde ocorre a fusão entre o brincar e o pesquisar na ação da criança enquanto produtora de conhecimento frente a uma “pedagogia mais aberta aos acontecimentos extraordinários” Carvalho; Fochi, (2016,p.158).

E é justamente esse trato da fotografia que faz da documentação pedagógica uma prática não tão simples assim ocasionando na proposição de Veia Vecchi (2017) quando afirma que “uma pedagogia que utiliza a linguagem das imagens ainda não é um fato consumado”. Sobre este ponto de vista, Hernandez não deixa de reconhecer que não poucas vezes é delegado a fotografia um

papel subalterno, contudo o autor segue afirmando que “o universo do visual é, na atualidade, como sempre foi, mediador de valores culturais [...]. mas o visual é hoje mais plural, onipresente e persuasivo do que nunca” (HERNÁNDEZ, 2000, p 23).

Desse modo, a concordância com o pensamento de Hernandez, e é exatamente a partir dessa proposição, unida em esforços de uma contrapartida, que esta pesquisa, se ocupa em contribuir para níveis mais elevados de reconhecimento e uso de uma literacia visual que seja capaz de revelar no território da comunidade educativa os avanços nas formas de interação e processos educativos que tornem visíveis a aprendizagem da criança enquanto sujeito capaz, traz para o diálogo um entendimento mais abrangente, porém objetivo do uso da fotografia para a elaboração de um conceito de documentação pedagógica, para isto recorreremos a Fochi o qual afirma:

A prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos. (Fochi 2016, apud Pinazza e Fochi 2018, p. 04)

Exposta essa capacidade convém aqui não definir, mas conceituar o termo documentação pedagógica num esforço de que o termo não signifique uma palavra nova para velhas práticas “A urgência de descobrir e resgatar a criança na ação, na experiência, na interação é enorme, fugindo à estratégia de meramente enriquecer o discurso mantendo a pobreza das práticas”.

E, é neste contexto de fala situado num patamar de harmonia entre as narrativas escritas e narrativas visuais, respeitando suas distintas dimensões, que está posta a lógica em que a documentação pedagógica ao fazer uso da escrita não se resume a descrever o que foi fotografado, nem a fotografia ao acompanhar o texto se limita a ilustrar que desencadeasse esta necessária relação e seus processos de ressignificações no qual a documentação ao fazer uso da fotografia se beneficia do processo de memórias os quais só são possíveis pelo viés da reflexão.

Nesta toada e numa busca de ratificar o caráter de intencionalidade educativa, e portanto reflexiva, contida na fotografia em contextos de documentação pedagógica é que recorre-se a Oliveira Formosinho e Formosinho (2011, p.36) quando afirmam que esta deve ser “entendida como um processo

de construção de significado para as situações pedagógicas”, em que é possível “o cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos contextos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo”, de modo que, ao fazer um recorte preciso no que se refere a escola das infâncias no contexto da etapa da educação infantil, tal proposição, a importância da intencionalidade no planejamento de práticas educativas, também já tinha sido anunciada em 2009 pelo parecer das DCNEI no qual afirma-se que:

[...] As práticas que estruturam o cotidiano das instituições de educação infantil devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagens que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (CNE/CEB/2009, p.6).

E é sob este prisma que este diálogo, avança para o entendimento de que a fotografia como prática na estratégia de documentação pedagógica, é responsável por promover um verdadeiro incentivo à criação de memórias cujas vivências foram fruto de esforços ainda que naturais da fase de crescimento e desenvolvimento nas crianças.

E assim, este artigo traz como objetivos alargar a discussão pelo viés da fotografia pedagógica, acerca dos termos criança, infância e escola das infâncias sob uma ótica de colaboração e eco no entendimento do ser criança como sujeito de direito, infância como uma construção sociocultural e escola das infâncias como o *lócus* que acolhe a diversidade e adversidades que reside no modo de viver das crianças.

Nesta perspectiva a fotografia se presta a revelar para além de suas superfícies, alcançando o entendimento de modo mais específico e plurais nas vivências contidas nos currículos reais, geradores de narrativas cotidianas sensíveis e passível da educação do olhar no intuito de que chegue a patamares maiores e melhores de transformação dessa intencionalidade pedagógica.

## METODOLOGIA

Galliano (citado por Zanella ,2013, p.18) afirmam que ciência “é o conhecimento racional, sistemático, exato e verificável da realidade”. Köche (1997)

endossa esta perspectiva ao dizer que “o que leva o homem a produzir ciência é a busca por respostas dos problemas que levam à compreensão de si e do mundo em que ele vive”.

É sobre este prisma que a pesquisa como atividade humana se apresenta ao dispor da ciência numa constante descoberta de novos saberes diante a uma realidade analisada sob a ótica de problematizações teóricas e práticas, o que para Zanella (2013) significa dizer que “ciência e pesquisa andam de mãos dadas. Uma não pode viver, ou melhor, não pode existir sem a outra. Só se faz ciência e se produz conhecimento fazendo pesquisa”

Alargando as reflexões no âmbito das investigações da fotografia enquanto ferramenta pedagógica, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa empírica fenomenológica a qual ancorada na problemática: que saberes são necessários para o educador que busca fotografar do mero ver para a observação pedagógica numa perspectiva de tornar visível a aprendizagem das crianças? traz em seu escopo o objetivo de compreender a fotografia enquanto ferramenta de análise e (re) construção do pensamento crítico frente os processos de ensino que permeiam a avaliação para as aprendizagens da criança nos diversos contextos de infâncias sob a ótica dos professores da rede municipal do município de Macau RN.

Conforme Lakatos (2003) esta pesquisa por possui natureza reflexiva, requer sistematização, ordenação e interpretação de dados. Nesta perspectiva de Salomon citado por Lakatos (2003) esta pesquisa se classifica como científica, cabendo também aqui classificá-la tanto como expositiva quanto argumentativa.

A fotografia tem hoje seu lugar de destaque nos acentos escolares. E, assim, pede da atual sociedade docente a construção de uma educação do olhar que dialogue com a avaliação para a aprendizagem inclusive não só do educando, mas do sujeito educador que tem também a oportunidade de visualizar recortes de uma realidade que resultará na ratificação ou retificação de suas estratégias de ensino para a promoção da aprendizagem.

Dito isto, a educação do olhar transcende o ato de ver e adentra o campo do observar o que muito pode corroborar para estágios de revoluções cotidianas, cujo termo revolução é aqui trazido na perspectiva de Barbosa (2007) quando diz que “Uma das características [...] de revolução é [...] a de tê-la como produtora da emancipação de todos os homens, numa espécie de redenção. Revolução é, assim, mundial e permanente, até que seu objetivo seja atingindo”

Para o desenvolvimento desse trabalho os sujeitos da pesquisa foram as narrativas acerca da percepção do uso da fotografia do cotidiano escolar sob a ótica de 21 professores da rede municipal de ensino do município de Macau/RN mediante vivências e experiências do currículo real promotor de ensino e aprendizagem.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado disponibilizado pela plataforma virtual google forms, para este estudo 5 perguntas 03 objetivas e 02 abertas. Assim, foi disponibilizado o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE e todos as premissas que antecederam a condição de autorização do uso das respostas dadas no ato da pesquisa via *google forms*.

Deu-se aos participantes a garantia de sigilo de suas identidades bem como foi também exposto benefícios que a pesquisa traria para a escola numa perspectiva de revelar as práticas docentes não só do ensino aprendizagem, mas também as evidências de um avaliar cotidiano não da aprendizagem, mas para a aprendizagem e diante dos resultados colhidos, optou-se por fazer a exposição das questões com a presença dos gráficos, nuvens de palavras e mapas mentais que sintetizam as respostas e posteriormente suas descrições, interpretações e fundamentações, conforme se vê a partir deste momento de escrita.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A descrição, a interpretação e as fundamentações contidas nesta pesquisa estão relacionadas aos indicadores, as variáveis e aos contextos de produção e recepção das devolutivas. Nesta perspectiva, não deve ser visto de modo rígido ou imutável a prática dos professores, mas caracteriza-se muito mais num esforço de análise deste lugar e tempo de fala que a pesquisa oportunizou acerca do elo entre a fotografia, a concepção de currículo, de ensino e avaliação para a aprendizagem nas escolas das infâncias.

Inicialmente, as duas primeiras perguntas, se referiam a faixa etária e trajetória docente, numa perspectiva de traçar um perfil acerca de visões de currículo, do uso da fotografia que o público já trazia em suas vidas e em suas trajetórias docente. Dentre os participantes dessa pesquisa (28,6%) informaram ter entre 30 e 39 anos. (47,6%) aparecem com a idade média de 40 a 49 anos, (19%) a idade média que tem entre 50 e 59 anos e (4,8%) tem 60 ou mais anos.

E no que concerne ao tempo de docência, a pesquisa apontou que 33,2% dos profissionais afirmaram que estão há mais de 5 e menos de 10 anos, que 38% tem entre 10 e 20 anos de docência e que 28,8% exercem à docência há mais de 20 anos.

Para Schwartz (1997) citado por Raymond e Tardif 2000, p. 2010

A experiência viva do trabalho ocasiona sempre “um ‘drama do uso de si mesmo’, uma problemática negociação entre o uso de si por si mesmo e o uso de si pelo(s) outro(s)”. se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. em suma, com o passar o tempo, ela tornou-se aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros um professor, com sua cultura seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.

Percebe-se assim que entre os colaboradores existe três estágios de maturação docente. Tais estágios nos contextos escolares geram não só percepções diferentes que podem vir ou não a resultar em trocas, porém uma vez que se transpasse a barreira da resistência, chega-se ao manancial das trocas entre estes docentes detentores de saberes de natureza diversas, e neste estágio ocorre a mudança da perspectiva e ao se mudar de perspectiva, se muda de foco, pois em conformidade com Tardif (2014) os docentes, detentores de saberes distintos, constituem novos saberes por meio de suas práticas em meio a associação dos saberes do coletivo

Assim, Silva *et al.* (2021) corroboram com essa proposição ao afirmar que:

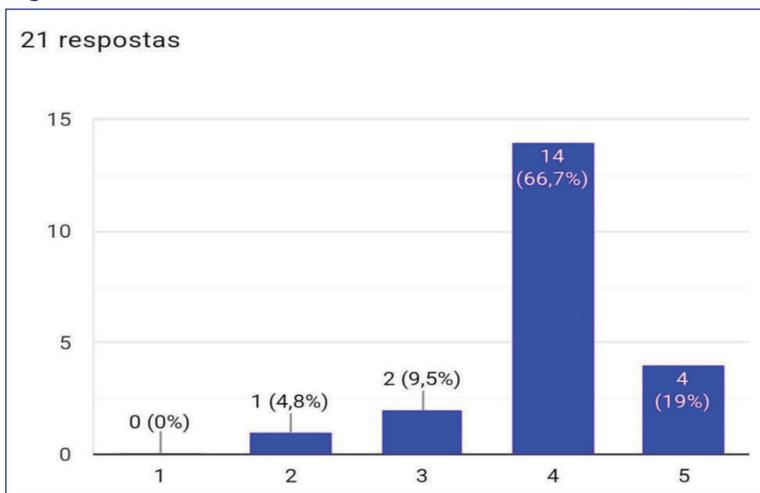
A docência em si consiste em uma profissão peculiar, em que o aprendizado prático se objetiva para além do estágio de observação realizado durante a graduação, inicia-se bem antes da formação inicial como professor e de sua atuação com o aluno em uma sala de aula. Ao tornar-se professor, o indivíduo já traz o conhecimento docente e adquire modelos que podem ser replicados e/ou evitados. (Silva *et al* 2021 p. 106)

Dando sequência ao questionário, foi aplicada a primeira questão aberta: qual o seu conceito sobre fotografia? A nuvem de palavras abaixo traz um recorte preciso das presenças conceituais dadas como resposta pelos professores participantes.



o menor valor condiz com o maior grau de discordância total e consequentemente o maior valor corresponde ao apogeu da concordância com a afirmativa proposta para análise.

**Gráfico nº 01** - A fotografia enquanto narrativa do cotidiano ajuda a conduzir o processo de avaliação para a aprendizagem?



**Fonte:** Questionário aplicado pela pesquisadora.

Quando perguntados acerca da crença do potencial da fotografia para conduzir o processo de avaliação para a aprendizagem, a leitura deste gráfico 01, aponta que as 3 primeiras variáveis vão dar a somatória de 14,3% de um distanciamento dessa perspectiva.

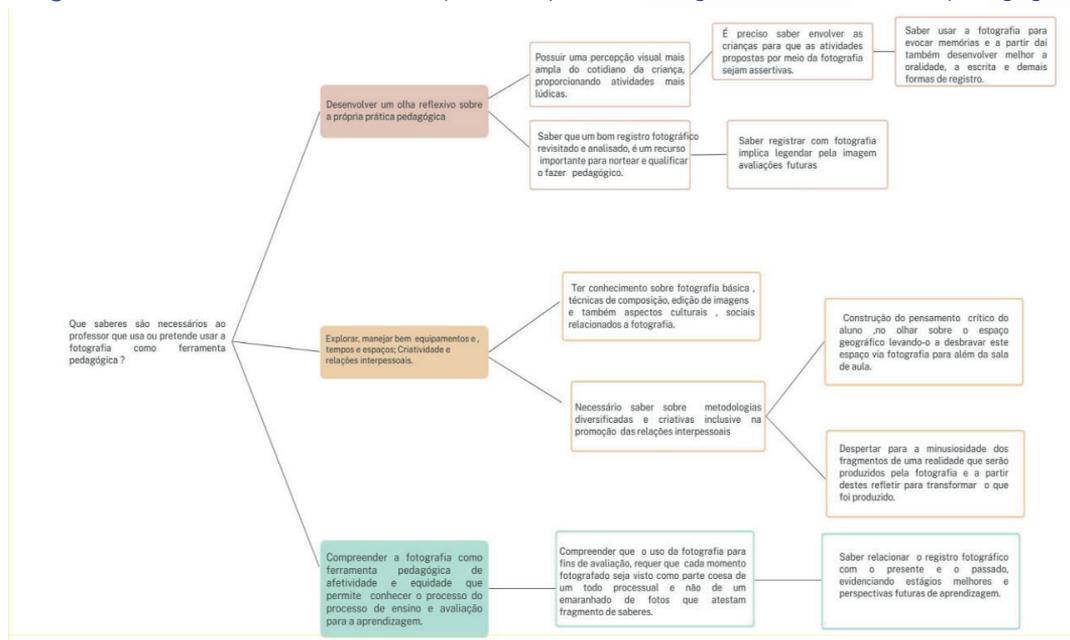
Porém ao colocarmos o foco entre os que reconhecem o potencial da fotografia como ferramenta que auxilia o processo de avaliação das narrativas do cotidiano na escola das infâncias, vamos ver que há um total de 85,7 dos quais 66,7 afirmaram que tal proposição se assemelha bastante com suas opiniões em detrimento de 19 % dos participantes que afirmaram que a crença no potencial da fotografia para conduzir o processo de avaliação para a aprendizagem, traduz perfeitamente suas opiniões.

Sob este prisma da análise, corroboramos com Cunha quando diz que “as imagens são muito mais que evidências: elas formulam mundos, instituem práticas culturais, mas ainda acreditamos que a palavra é a fonte de saberes” (CUNHA, 2015, p. 71).

Em seguida, a última questão aberta: Saberes necessários ao professor para usar fotografia como ferramenta pedagógica? teve suas respostas sintetizadas,

após uma análise minuciosa que identificou elos, links e hipertextualidades no repertório das falas, as quais produziram uma trama que ficou melhor sintetizada na forma de mapa mental, conforme segue abaixo

**Imagem nº 03 – Saberes necessários ao professor para usar fotografia como ferramenta pedagógica**



**Fonte:** Questionário aplicado pela pesquisadora.

Frente a pergunta disparadora, foi possível o reconhecimento três vertentes sobre as quais as respostas se conectavam: O olhar sobre a prática pedagógica, a técnica e o afeto aliado a uma avaliação para a aprendizagem.

A teia de respostas ao continuar com tramas a partir do fio do olhar reflexivo fez pontos precisos sobre o uso da fotografia na prática pedagógica vinculado ao currículo, aqui entendido na perspectiva de Moreira (2004) citado por Farias e Sales 2012, p.78 “Currículo é necessariamente o conjunto de escolhas e uma seleção da cultura. É uma seleção de um conjunto mais amplo de possibilidades”.

Moreira citado por Farias e Sales 2012, p.79, continua

Nós aprendemos e ensinamos em meio a experiências, em meio as relações que estabelecemos na escola. Tudo isso tem que ser organizado, pensado, planejado, não é algo que acontece de qualquer jeito. A ideia da experiência do aluno fazendo, do próprio professor também trabalhando, planejando e desenvolvendo práticas também está presente. (Moreira 2004 apud Farias e Sales 2012, p.79)

Retomando, a técnica da fotografia foi apontada como a segunda vertente pelos participantes como um dos saberes essenciais ao educador que faz uso da fotografia pedagógica. A este respeito Kossoy 2020, p.40 situa a técnica vinculada ao tema e ambos como uma ação humana, pois para este autor a tecnologia, o assunto e o fotografo são partes do mesmo processo que resulta no produto final, a fotografia. Logo não se discute nem se fundamenta a técnica sem abordar o sujeito e o tema que mobiliza e impulsiona a técnica, a tecnologia.

Este prisma aparece contemplados na fala dos colaboradores quando relataram que para o educador que usa a fotografia em contextos pedagógicos há a necessidade de se ter um conhecimento sobre fotografia básica, técnicas de composição, edição de imagens e também aspectos culturais, sociais relacionados aos sujeitos, tempos e espaços em que se deu a fotografia.

Dando seguimento a terceira vertente apontada nas falas dos colaboradores como entendimento crucial ao uso da fotografia aplicado a contextos educacionais, situa-se na compreensão da fotografia como ferramenta pedagógica de afetividade e equidade que permite conhecer o processo do processo de ensino e avaliação para a aprendizagem. Esta compreensão traz implícito a ideia de avaliação mediadora enquanto acompanhamento e nesta perspectiva acompanhar implica buscar cada vez mais conhecer a criança e compreendê-la em sua cultura em seu contexto singular de infância da mesma forma que fotografar implica observar antes e depois da materialização da fotografia buscando compreender como as crianças aprendem melhor e também o porquê e o como ensinamos a elas.

Para Hoffmann (2011) A compreensão do aluno não se dá sem diálogo com o próprio aluno em primeiro lugar, com seus familiares [...] colegas, com todos os profissionais que lidam com ele nos espaços escolares

Neste ensejo aliar a fotografia a práticas de avaliação para a aprendizagem, é promover a avaliação mediadora edificada na equidade onde cada história narrada pela fotografia importa ao rol de hipóteses de saberes de como se aprende e se ensina pelo viés da criticidade e do afeto implícitos na educação do olhar presente nas práticas pedagógicas aliadas à fotografia.

Acerca desta visão processual Hoffmann (2011) endossa:

A visão integral de aprendizagem exige respeito e consideração pela história do aluno, uma análise multidimensional, interdisciplinar e gradativa dos percursos individuais de conhecimento, na qual cada informação é muito importante e pode enriquecer;

complementar, negar ou confirmar considerações anteriores. Dessa interpretação decorre a variabilidade didática, exigência primeira de um processo mediador. (Hoffmann 2011, p.48-49).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ainda não ser um tema tão comum, inclusive em literaturas da região nordeste, o que já dá um mote para aprofundamentos que tragam outras problemáticas relacionadas a fotografia e ao currículo das escolas das infâncias. a pesquisa teve seu curso de investigação de modo satisfatório, ou seja, a pesquisa foi bem acolhida num coletivo de 21 professores e por ser também fruto de uma pesquisa intencional oriunda de observações do quanto a fotografia foi necessária a comprovação do ensino aprendizagem em tempos não tão distantes de pandemia, a pesquisadora já trazia suas inquietações a cerca desta prática num patamar ainda carente de significados da intencionalidade pedagógica.

Para Cunha (2015) “São inúmeras as causas para veicular ideias, mas uma delas é o entendimento de que a forma mais adequada para expressar pensamentos e argumentações teóricas é a palavra escrita ou falada”. isto posto em contextos de registro da percepção das narrativas do cotidiano na escola da infâncias, o fato é que a fotografia existe dentro da escola e que o que se faz com ela deve ser também objeto de investigação do fazer pedagógico e docente dentro de um projetar , um documentar a avaliação para a aprendizagem , principalmente se houver uma corroboração com o pensamento de Mauad (2008,p.234) de que as imagens, aqui entendidas como fotografias, possibilita a sociedade romper com a textolatria.

Com tudo, a concepção Mauadiana, deve ser usada em doses homeopáticas, uma vez que deixa margem para outras inquietações, provocações. Pois, se a fotografia como um registro pode ser considerado recurso de literacia visual, logo apreendemos também ela, a fotografia ser um texto visual. Assim para esta pesquisa, torna-se mais viável dizer que a fotografia proporciona a sociedade romper com a textolatria da escrita e da oralidade, não numa perspectiva de supremacia, mas num estágio colaborativo onde a fotografia não cabe no papel de ilustrar o texto, mas de ser ela também o texto que ora vai fundamentar os outros tipos textuais e ora vai ser fundamentado por eles também.

Dito isto, a pesquisa evidencia que a fotografia aplicada a contextos pedagógicos transcende sua função estética e se presta a elaborar uma memória individual e/ou coletiva de narrativas pedagógicas curriculares na escola das

infâncias, e neste encaixão traz a contribuição de que os saberes docentes necessários ao uso da fotografia pedagógica estão centrados na tríade da técnica, do olhar reflexivo sobre a prática e do afeto na configuração do verbo afetar.

Por tudo que aqui discorreu-se sobre o uso da fotografia no contexto escolar, considero inapropriado corroborar para que a fotografia, em território escolar, tenha seu uso deturpado com práticas de se fotografar sem um objetivo que não seja o de promover a visibilidade do ensino, e da avaliação, não da aprendizagem, mas para a aprendizagem.

Por fim, não como um manual, mas como uma contribuição contemporânea de discussão, reflexão e escrita, esta pesquisa que por sua vez se situa na área de concentração da educação mais especificamente formação de professores e currículo escolar é indicada aos educadores: professores, coordenadores, gestores, assessores, porém me sinto confortável em também indicá-la a outros profissionais, como por exemplo os que integram equipes multidisciplinares tais como nutricionistas, psicólogos, orientadores educacionais entre outros que em seus ofícios necessitam observar, numa perspectiva de memória/ trajetória o desenvolvimento das crianças.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marialva Carlos. Percursos do olhar: comunicação, narrativa e memória — Niterói: EdUFF, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.01, p. 69-91, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698125502>. Acesso em: 28 de agosto de 2023.

FARIAS, V.; SALLES, F.; Currículo na Educação Infantil Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica- 2ª ed- São Paulo: Ática, 2012,248p

FOCHI, Paulo Sergio. “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013

\_\_\_\_\_. Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2016.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação- Porto Alegre: Mediação,2011.176p.

KOSSOY, Boris. Fotografia e história- 5ª Edição.reimpr- Cotias: Ateliê Editorial,2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. Fundamentos de Metodologia Científica 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas,2003

LUFF, Paulette. Observações escritas ou caminhadas pelo parque? In MOYLES, Janet. Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio. Porto Alegre. Artmed. 2010

MARTINS, Ana Cecília Impellizieri. **O homem que aprendeu o Brasil:** a vida de Paulo Rónai. São Paulo: Todavia, 2020.

MAUAD, Ana Maria. Poses e Flagrantes: ensaios sobre história e fotografias -Niterói: Editora da UFF, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia em Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (Org.). O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.

RAYMOND, D; TARDIF, M; Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educ. Soc, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VECCHI, Vea. Arte e Criatividade em Reggio Emília: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017

ZANELLA, Liane Carly Hermes. Metodologia de pesquisa 2.ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.134 p.: il.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.102

# A NEUROCIÊNCIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Danúbia Ribeiro Soares Negreira<sup>1</sup>  
Jaqueline Ritter<sup>2</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa intenciona investigar e problematizar como a neurociência poderá colaborar com a formação continuada dos professores, na perspectiva da educação inclusiva, em uma temporalidade de cinco anos, período compreendido entre 2016 à 2020. É uma pesquisa de natureza qualitativa, de revisão bibliográfica no Portal Periódicos Capes, sendo os dados empíricos inferidos e apreciados pela Análise Textual Discursiva (ATD), que tem o propósito de organizar, sintetizar e comparar resultados publicados de pesquisas e produzir metatextos apresentados por meio de categorias emergentes. Esta análise se justifica porque a ATD consiste em três processos básicos, nomeados por Moraes e Galiazzi (2007): desmontagem dos textos; estabelecimento de relações entre unidades de significado; captando o novo emergente - categorização. A investigação localizou 25 artigos. Deste quantitativo, encontrou-se 14 estudos apresentaram os termos de busca (“Neurociência e Educação Inclusiva” + “Formação Continuada do Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva”) no título, resumo ou palavras-chave, foram considerados 3 estudos como *corpus* de análise: duas teses e uma dissertação. Os resultados foram agrupados em quatro Categorias emergentes: Formação específica; Desenvolvimento profissional; Responsabilidade de todos; Condições de oportunidades. Destaca-se que a primeira categoria, expressa uma realidade da maioria dos professores brasileiros, falta de formação para trabalhar com a inclusão,

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências - Fundação Universidade do Rio Grande - RS, danubianegreira@outlook.com;

2 Professora do Quadro Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências PPGEC/FURG – Universidade Federal do Rio Grande, jaqueline.ritter@furg.br.

a segunda categoria, nos permite perceber que os professores poderão recorrer dos conhecimentos da neurociência, vislumbrando potencializar aprendizagens dos estudantes. Na terceira categoria, devemos entender o processo educativo como um desenvolvimento social. A quarta categoria, aponta que a (re)construção do sistema educacional, possa proporcionar condições de igualdade.

**Palavras-chave:** Neurociência, Desenvolvimento Profissional dos Professores, Educação Inclusiva.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, muito se tem falado em educação especial e inclusiva, sendo a Declaração de Salamanca, em 1994, um marco importante nesse processo. Esse documento foi produzido após uma Conferência Mundial realizada na cidade de Salamanca, na Espanha. Nele, prevê-se que os países signatários assumam compromissos para garantir a Educação para Todos, incluindo o Brasil (Brasil, 1994).

Dessa forma, partindo do princípio de que a escola desempenha um papel fundamental na construção da cidadania, uma vez que é o ambiente em que as crianças deixam de fazer parte exclusivamente da família e passam a pertencer a uma comunidade mais ampla, é nesse espaço que a convivência com a diversidade ensina normas e regras essenciais para a sobrevivência na sociedade (Canivez, 1991).

A partir da temática da inclusão, o presente artigo, tem como intenção investigar e problematizar como a neurociência poderá colaborar para a formação continuada dos professores, na perspectiva da educação inclusiva, para o qual fez-se uma revisão bibliográfica.

Para uma melhor contextualização do Tema, faz-se necessário um breve relato dos caminhos trilhados e das experiências vividas que me inquietaram e me fizeram refletir sobre a presente temática. Inicialmente, apoia-se no conceito de Cosenza e Guerra (2011) ao afirmarem que “Os conhecimentos agregados pelas neurociências podem contribuir para avanços na educação, visando a melhor qualidade e resultados mais eficientes para a qualidade de vida do indivíduo e da sociedade” (Cosenza; Guerra, 2011, p. 145).

Sendo assim, ressalto que meu trabalho como docente de Atendimento Educacional Especializado e alguns cursos realizados, fizeram-me perceber relações estabelecidas nas instituições escolares por outros docentes, sem nenhum preparo para atenderem alunos com deficiência e a falta de condições de igualdade para que a inclusão ocorra de fato.

Isso atraiu meu olhar atento e curioso, motivando-me a realização do mestrado em Educação em Ciências, aprofundando meus conhecimentos em neurociência, na busca pela formação continuada do docente na perspectiva da educação inclusiva, que pretende a (re)construção de um sistema educacional mais inclusivo, em que os educandos neuroatípicos, possam ter suas especifici-

dades atendidas dentro da escola, que deve ser um espaço acolhedor e reflexivo, conforme complementa Maria Mantoan (2006, p. 45):

(...) as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar.

Nesse viés, surgiram-me algumas inquietações acerca de como a neurociência pode nos ajudar a compreender, além do funcionamento cerebral, as questões sobre as sensações, a irritabilidade, a motivação, o comportamento e outros sintomas comuns a todos nos espaços escolares. Isso pode contribuir para somar aos conhecimentos pedagógicos, visando aprimorar a qualidade do ensino, a didática pedagógica, o currículo adequado, a qualificação dos professores e demais profissionais da área educacional, bem como o contexto familiar, escolar e social e a aprendizagem dos alunos.

Assim, os princípios da neurociência podem e devem ser apreendidos e aplicados em sala de aula, colaborando para uma melhor atuação profissional, o desenvolvimento de métodos de ensino mais eficazes, currículos mais adaptados e políticas educacionais que abrangem a diversidade.

Desse modo, justifica-se a importância da pesquisa, por inferir que um professor qualificado e capacitado, um método de ensino adequado e uma família facilitadora dessa aprendizagem são fatores fundamentais para que todo esse conhecimento viabilizado pela neurociência seja efetivo.

Compreendemos que a escola é o local onde construímos conhecimento e que as salas de aula são nossos laboratórios de pesquisa. Portanto, o ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente ligados à educação em ciências, atravessando todas as estruturas de nossa existência material e de nossas instituições sociais, principalmente na escola, onde a divulgação do conhecimento é exercida, Varela (2000) corrobora quando, sobre a cognição, afirma que:

[...] A cognição, não é inata ao ser humano e acontece a partir da interação do externo com interno. Um cérebro, por si só, não aprende, mas, sim, na interação com o ambiente externo e com o próprio corpo. Quando enxergamos o externo a partir do interno, pelo sistema perceptual, aprendemos.

Neste sentido, no que diz respeito à educação, é crucial que as escolas se assumam como espaços de socialização comprometidos em estimular condutas e associações coletivas. Em uma era caracterizada pelo narcisismo individualista do neoliberalismo, é essencial nos afastarmos das estratégias de atomização social.

Para tanto, a escola é convidada a acolher todos os que são vomitados pelo sistema; os que são, tal como o último vômito do bêbedo, colocados na sarjeta, no escuro das esquinas mal faladas e rejeitados nos espaços de convivência (Carvalho; Gallo, 2020).

Com base no que foi referido, esta pesquisa, em sentido mais amplo, tem como objetivo geral investigar como estão sendo estruturadas, organizadas e oferecidas as propostas de formação continuada aos professores para a educação inclusiva. E especificamente, para este recorte da pesquisa, buscou-se por tais respostas na comunidade acadêmica, por meio de dissertações e teses, defendidas entre os anos de 2016 a 2020 e disponíveis no Portal Periódicos Capes. Perguntou-se: como a

Neurociência pode colaborar para essa formação na perspectiva dessas pesquisas/estudos mais recentes?

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, neste manuscrito fez-se uma revisão bibliográfica no Portal Periódicos Capes. A análise desses dados que reuniu duas teses e uma dissertação por meio de Análise Textual Discursiva (ATD) teve o propósito de organizar, sintetizar e comparar resultados publicados nessas pesquisas. A escolha desse método de análise denominado ATD consiste em três processos básicos, que são nomeados por Moraes e Galiazzi (2007) como: **desmontagem dos textos; estabelecimento de relações; captando o novo emergente.**

A desmontagem dos textos é o momento de desconstrução e fragmentação do texto (*corpus*). Após definido o *corpus*, é feito o processo de desconstrução e unitarização, dirige-se do “todo” para as partes do texto. Conforme explicam Moraes e Galiazzi (2007), a desconstrução tem como objetivo detectar os sentidos expressos nos textos nos seus mínimos detalhes e expressos em Unidades de Significado (US), consciente de que nunca se chegará a um limite absoluto final. Esse processo de fragmentação do texto irá resultar na seleção de Unidades de

Análises (UA), também denominadas como unidades de significado ou sentido (Moraes; Galiuzzi, 2007). Os textos do corpus são significantes os quais se precisa dar significado, por meio de uma leitura atenta, minuciosa e detalhada. Esse processo de desconstrução demanda tempo e envolvimento do pesquisador com as informações.

O envolvimento com a leitura é de suma importância, uma vez que se opera com a linguagem em diferentes sentidos em busca de uma compreensão de determinado fenômeno. “Assumindo que as palavras isoladamente têm pouco sentido, a análise temática opera com recortes de ideias e enunciados, atuando assim em plano semântico” (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 60). Busca-se sentidos, compressão, reflexões sobre o fenômeno analisado, a partir do reagrupamento das US conforme critérios de semelhança e diferença, em termos de temas comuns, os quais permitem a identificação de Categorias emergentes.

Com base nas investigações realizadas, no Portal de Periódicos da CAPES, encontrou-se 25 artigos. Deste quantitativo, encontrou-se 14 estudos que apresentaram os termos de busca (“Neurociência e Educação Inclusiva” + “Formação Continuada do Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva”) no título, resumo ou palavras-chave, sendo que foram considerados 3 estudos como *corpus* de análise, duas teses e uma dissertação, em uma temporalidade de cinco anos, período compreendido entre 2016 à 2020. Os principais resultados indicam que predominou o nível de ensino superior, em que foram realizadas pesquisas de revisão bibliográfica. Os resultados foram agrupados em quatro Categorias emergentes: Formação específica; Desenvolvimento profissional; Responsabilidade de todos; Condições de oportunidades a todos.

Justifica-se a escolha por teses e dissertações, pois consistiu em identificar nas pesquisas recentes em nível de *stricto sensu*, o que tem sido pesquisado acerca do tema.

Em nossa análise produziu-se quatro categorias emergentes a partir de unidades de significado, nomeadas e apresentadas a seguir: 1) Formação específica; 2) Desenvolvimento profissional; 3) Responsabilidade de todos; 4) Condições de oportunidades a todos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 1) FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Esta categoria expressa uma realidade da maioria dos professores brasileiros, qual seja a formação específica ou adequada para o trabalho docente com os sujeitos incluídos. Conforme evidenciado na revisão de literatura, como segue:

Como Psicopedagoga, trabalhei com casos clínicos envolvendo deficiências e percebia a dimensão dos desafios que nós, professores, encontramos diariamente em nossas salas de aula, sem formação específica e com escassos recursos necessários ao trabalho pedagógico (Machado, 2016).

Nesse processo, os professores manifestaram sua falta de formação para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar, assim como a falta de apoio para manejar, planejar e discutir sobre as ações desenvolvidas.

Tendo em vista que o objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem, sendo assim as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação acerca de um possível diagnóstico, não podendo ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino. Contudo, o acolhimento com vistas ao processo de ensino e aprendizagem deve partir de outras premissas.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e seus contemporâneos, na obra Fundamentos da Defectologia, produzida ainda no século passado, teve-se um grande avanço no que se concebe por deficiência e acerca de como deveriam ser concebidos os sujeitos humanos na sua condição de aprendizagem.

A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo (Vygotsky, 1982, p. 31).

Muito embora essa teoria tenha sido elaborada no passado, ainda pouco se avançou tanto em termos do que a psicologia tem mantido como ferramenta

de diagnóstico quanto do que concebe como “defeito” no âmbito da realidade escolar para os incluídos. Aproveitamos para esclarecer que este era o termo usado naquela época, e optamos por mantê-lo como fizeram os tradutores.

Nesse âmbito teórico, percebe-se quão atual apresentam-se os fundamentos da defectologia, ao mesmo tempo que nos deparamos com o despreparo atual da sociedade e dos professores conforme evidenciou nosso estudo.

Os professores alegam, e com razão, que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com as secretarias de educação e as direções de escolas. Entretanto os autores de nossa revisão bibliográfica salientam que “atualmente, a ciência está avançando celeremente no entendimento sobre aprendizagem, por meio da Neurociência Cognitiva, tendo em vista os novos movimentos em relação ao detalhamento do funcionamento cerebral” (Thomaz 2018).

Assim sendo, se a construção desses conhecimentos tão relevantes depende do funcionamento do cérebro, então, a ciência que estuda o cérebro e suas funções deveria ser conhecida e valorizada por aqueles que educam. Segundo os autores, poderiam ser apresentadas, numa perspectiva teórica, as contribuições da neurociência para os processos de ensino e de aprendizagem, pela abordagem de conceitos importantes, tais como: funcionamento do cérebro, atenção, memória, emoção e suas relações com a prática docente.

Os resultados das pesquisas neurocientistas transformam-se em uma possibilidade para contribuir com o melhoramento de processos educativos e à solução de problemas relacionados com a aprendizagem. O texto aborda a possibilidade de inserção de avanços da neurociência nos saberes disciplinares, nos cursos de formação de professores.

A partir dessa perspectiva, consideram que os conhecimentos neurocientíficos representam um importante subsídio para a ação docente. Defende-se que para evitar distorções na aplicação dos fundamentos neurocientíficos e assegurar o melhor fluxo de informações corretas entre as áreas da educação e da neurociência, a interface necessária passa pela formação de professores.

Uma limitação observada e relatada pelos pesquisadores de nossa análise é de que não são compartilhados os conhecimentos emergentes das pesquisas da Neurociência Cognitiva com a área da educação. Fato este que se mostrou em nossa pesquisa devido ao limitado número de publicações captadas pelos nos-

dos filtros, as palavras chaves: **Neurociência; Desenvolvimento Profissional dos Professores; Educação Inclusiva.**

Sendo assim, considerando o aprender como resultado da interação entre as estruturas mentais e o ambiente, conhecer um formato em que o cérebro aprenda melhor, passa a ser uma necessidade no âmbito docente. No que diz respeito à ação dos professores, é importante que a prática nas escolas apresente desafios e que esses possam ser aproveitados para o estudo e a pesquisa de modo a ampliar o conhecimento na interface entre a neurociência e a educação. Os autores concluem,

Por meio da análise, foi possível afirmar que a aproximação entre neurociência e educação com o intuito de contribuir com a aprendizagem dos estudantes depende da articulação dos indicadores para a prática pedagógica, da formação docente e da relação dos docentes com os achados neurocientíficos e suas interações com os neurocientistas (Richter 2018).

Estamos de acordo que o conhecimento do funcionamento cerebral auxilia o docente a compreender e escolher os estímulos mais adequados para facilitar o processo de aprendizagem. Afinal, os estímulos adequados facilitam a aprendizagem. Entretanto, se os cursos de formação, inicial e continuada, abor- dassem esses aportes associados com determinada teoria de aprendizagem, a exemplo da Teoria Histórico Cultural (THC), a temática da inclusão poderia avançar significativamente.

O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência (Vygotsky, 1982, p. 34).

A possibilidade de discussão gerada em tais cursos, com tal articulação entre as bases da neurociência e da THC que compreende o humano como um todo, colaboraria para que os profissionais expusessem suas dúvidas, comparti-

lhassem experiências, construíssem saberes e se informassem sobre o que está sendo descoberto e o que já foi superado.

## 2) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Esta categoria, evidência a necessidade do desenvolvimento profissional do docente, desse modo, um professor qualificado e capacitado, um método de ensino adequado e uma família facilitadora dessa aprendizagem são fatores fundamentais para que todo esse conhecimento viabilizado pela neurociência seja efetivo. Conforme aponta,

Outro dado relevante é que entre os Eixos Temáticos, o mais estudado é o das concepções, práticas e saberes dos professores e o menos estudado é o cruzamento entre o desenvolvimento profissional e a inclusão, com apenas 1%, que se traduz numa única pesquisa encontrada, e que mais uma vez demonstra a relevância deste trabalho. (Machado 2016).

Como mostram os autores de nossa revisão bibliográfica que “a ideia principal é que a neurociência, ao ser entendida como um saber disciplinar, necessariamente precisa estar inserida tanto na formação inicial de professores, quanto na continuada” (Richter 2018).

O professor deve ser um mediador do conhecimento, não o detentor do saber absoluto. O processo de ensino e aprendizagem deve confrontar os conhecimentos prévios do aluno, adquiridos ao longo de sua trajetória educacional, e reconhecer a interação com os problemas do cotidiano das pessoas.

Dessa forma, busca-se desenvolver um sujeito com senso crítico, capaz de pensar e refletir sobre outras práticas humanas, o professor precisar motivar os alunos, despertando o interesse e entusiasmo pela aprendizagem. Como sugere (Richter 2018).

Em relação à motivação, é importante que o professor elogie adequadamente os estudantes e equilibre os fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos, compreendendo a avaliação, como algo além da nota, que é importante para o estudante seguir adiante. (Richter 2018).

De acordo com Tardif e Lessard (2012), a docência é uma prática centrada nos alunos, em torno desses e para esses. Compreendemos melhor com as contribuições dos autores que pesquisamos, que “o objetivo do professor é proporcionar um espaço de emoções positivas, de estímulos e desafios,

de compartilhamento de experiências e saberes, de curiosidade sobre o que se pretende ensinar”. Outro aspecto relevante nessa subcategoria é o potencial dos conteúdos neurocientíficos colaborarem para um melhor desempenho docente, pois um professor bem informado, geralmente, tomará melhores decisões, sendo benéfica a introdução dessa formação para o aprimoramento do desenvolvimento profissional em educadores. (Richter 2018).

A Teoria Histórico Cultural (THC), nos remete ao pensamento de que devemos preparar nossos alunos neuroatípicos, também para as atividades da vida diária, pois quanto mais autonomia tiverem, mais fácil será para adaptar-se as imposições da sociedade contemporânea. Vygotsky abrange o social e o cultural, mostrando que a criança ao imitar representações perto do real cria uma situação imaginária através de elementos do meio cultural, atraindo-as para solucionar problemas que apareçam e posteriormente esse ato seja levado para possíveis problemas durante sua vida (Vygotsky, 1998).

Como apresenta Vygotsky (1998 p. 47-48):

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se, do biológico no sócio histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Só pode concluir-se que a este nível o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

É relevante ressaltar que a formação continuada permite que o educador possa se apropriar de novos conhecimentos, estratégias e metodologias que possam viabilizar os problemas apresentados pela inclusão, colaborando para a construção de um processo educacional que contemple a diversidade, acreditamos que a interlocução das áreas neurociência e educação, propiciariam grande suporte aos professores, enriquecendo e contribuindo para os saberes docentes.

### 3) RESPONSABILIDADE DE TODOS

Esta categoria aponta que a prática da educação inclusiva é responsabilidade de todos, deve entender o processo educativo como um desenvolvimento social, tornando a educação acolhedora, abrindo espaço para que todos os alunos desenvolvam suas habilidades, independente das diferenças e para que isto ocorra de fato, a escola e os professores precisam estar preparados para receberem este público. Conforme cita, Machado 2016.

A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e com o desenvolvimento dos alunos, incluindo o próprio aluno, a família, o professor, a escola, a equipe de apoio, a sociedade, o governo. (Machado 2016).

A inclusão é direito de todos, por isso é que o currículo não deve ser concebido de maneira a conceber o aluno como quem se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade.

Essa diversidade não é no sentido de que cada aluno poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras. Para efetivar tal acontecimento, ao planejar, o professor precisa estabelecer expectativas e criar oportunidades para todos os alunos aprenderem com sucesso, incluídos todos em suas diferenças, sejam étnicas, sociais ou a pessoa com deficiência. Como corrobora Vygotsky, 2012

O processo de inclusão na visão da teoria sócio-histórica foi descrito por Vygotsky, uma vez que o autor destaca em seus escritos, que o desenvolvimento de algumas funções relacionadas ao processo de desenvolvimento humano é inerente às interações sociais as quais esses sujeitos possam desfrutar. Destaca-se que quanto mais amplo for a diversidade de interações sociais que este venha ter, maior será a possibilidade de se ter um melhor desenvolvimento, e maior favorecimento no processo de construção do conhecimento adquirido (Vygotsky, 2012).

O processo de inclusão vem sendo arduamente debatido desde a década de 90, e a partir desta época o Brasil criou leis que garantem o acesso e a permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação preferencialmente na rede regular de ensino.

Porém sabemos que ainda há muitas mudanças a serem feitas, a começar pela qualificação dos docentes, além da participação da família e da comuni-

dade nas discussões sobre as melhorias que devem ser feitas para que se alcance uma educação inclusiva de qualidade, o processo formativo deve ser contínuo, conforme cita, Machado 2016.

Analisando essa nova ferramenta de busca pelos direitos à inclusão, verifico que o legislador brasileiro, a exemplo de outros países, está chegando à conclusão de que os tratados internacionais devem ser cumpridos e as pessoas com deficiência, já em posição de vulnerabilidade, não podem ser lançadas à margem da sociedade, devendo o poder público e a coletividade contribuir para o avanço sócioeducacional do País. (Machado 2016).

Quando a diversidade é trazida para a sala de aula, e passa por discussões e debates em relação à temática, favorece a formação de sujeitos mais humanos e menos preconceituosos, este é o papel de uma escola inclusiva, constituindo uma sociedade mais justa e igualitária, diante disto, Skliar (2006) sugere a seguinte prerrogativa:

(...) caberia aqui perguntar a quem cabe pensar o “problema pedagógico” em relação às diferenças, a todas as diferenças: raça, etnia, corpo, linguagem, idade, classe social, gênero, sexualidade e/ou preferência sexual, comunidade, entre outras muitas marcas identitárias. A resposta, parece-me, é muito simples: o problema é de todos, em todos os níveis da comunidade educacional. Não é do “diferente”, não é do professor, não é das famílias, não é dos outros alunos (Skliar, 2006, p.27).

Para tanto, no que concerne à educação, a escola precisaria urgentemente se assumir como espaço de socialização empenhada em estimular as condutas e as associações coletivas entre professores, alunos e famílias, conforme mostra um dos autores que pesquisamos e fez parte do corpus,

“o importante a se destacar, é que os fatores estruturantes do processo de aprendizagem e aspectos relativos ao meio e aos estudantes podem colaborar para o sucesso da aprendizagem, entretanto, professor e estudante compartilham a responsabilidade para tal” (Richter 2018).

O direito à educação é um direito universal dos humanos, no entanto para ser aplicada na íntegra necessita de grandes reformas para que possa estar ao alcance de todos.

## 4) CONDIÇÕES DE OPORTUNIDADES

Esta categoria aponta para que as condições de oportunidades sejam para todos, no entanto, para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isso significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. (Machado 2016).

A Lei Brasileira da Inclusão (LBI) do ano (2015), tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Quanto às metodologias utilizadas na prática docente e sua relação com o processo atencional, Cosenza e Guerra (2011) defendem que exposições muito extensas, possivelmente não serão capazes de manter o foco atencional ao longo do tempo, indicando a divisão delas em intervalos, sugerindo pausas para descanso, estratégias como o humor para relaxar, ou a divisão do tempo em diferentes estratégias pedagógicas, ou módulos, visando que o foco atencional seja conduzido para aspectos específicos do conteúdo. Neste sentido, é importante pensar o quanto as adaptações curriculares podem favorecer o trabalho pedagógico dos docentes, junto aos alunos incluídos, conforme corrobora, Machado 2016.

A ênfase precisa recair sobre a identificação de suas possibilidades, objetivando construir alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos, esse é o novo paradigma. (Machado 2016).

No que concerne à aprendizagem, sabe-se que o cérebro sempre está preparado para aprender estímulos que forem significantes e consequentemente as lições que possam decorrer (Cosenza; Guerra, 2011). Isso é um desafio no ambiente escolar e pode-se dizer:

que o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significativo. Portanto, a maneira primordial de capturar a atenção é apresentar o conteúdo a ser estudado de maneira que os alunos o reconheçam como importante (Cosenza; Guerra, 2011, p. 48).

As emoções fazem parte da evolução da espécie humana e, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana, por isso tão importante na construção do conhecimento, como nos aponta os autores de nossa revisão de literatura, “hoje se conhece que as emoções atuam no desenvolvimento dessas habilidades e, portanto, merecem toda a atenção dos professores”. (Thomaz 2018).

Vygotsky ainda destacou que existem dois tipos de deficiência, primária e secundária: a primária estaria relacionada a fatores orgânicos, lesões orgânicas e cerebrais, alterações cromossômicas, a secundária ligada à ausência de interação e vivência com o meio social. Veja-se:

A própria ação do defeito resulta sempre secundária, não direta, refletida. Como já dissemos a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma. A consequência direta do defeito é o rebaixamento da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social (Vygotsky, 2012, p. 18).

Assim, entendemos que a Educação Inclusiva implica em mudança de paradigma que visa uma educação transformadora em benefício de todos. Para isso, um pressuposto básico esperado, é a formação inicial e continuada de professores, com vistas aos novos aportes da Neurociência e aspectos relacionados às teorias de aprendizagem.

## CONCLUSÕES

Diante da temática da inclusão, pode-se afirmar quão principalmente são os estudos e as formas de fazê-la no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem. Nossa pergunta de pesquisa, consistiu em investigar o que a literatura tem produzido e publicizado acerca de como a neurociência poderá colaborar com a formação continuada dos professores, na perspectiva da educação inclusiva? E, os resultados mostram um campo de pesquisa ainda muito tímido.

Os resultados encontrados numa temporalidade recente de 5 anos evidenciam que alguns aportes teórico-práticos estão sendo construídos, entretanto se comparados com a existência da Lei da Inclusão, pouco se avançou em publicação e, como se pode estimar, em termos de formação docente.

Contudo, as categorias emergentes apresentam um conjunto de princípios que podem contribuir para avanços nesse campo de pesquisa e ação, quais

sejam: Formação específica, Desenvolvimento profissional, Responsabilidade de todos, Condições de oportunidades.

Frente à questão norteadora deste estudo, destaca-se que a primeira categoria emergente, formação específica, expressa uma realidade da maioria dos professores brasileiros, a falta de formação para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência no cotidiano escolar, no entanto, os autores de nossa revisão bibliográfica salientam que as contribuições da neurociência podem contribuir para avanços nos saberes disciplinares, nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Quanto a segunda categoria emergente, desenvolvimento profissional, podemos salientar que os resultados do estudo nos permitem perceber que os professores estando qualificados e capacitados, conseguirão adequar o método de ensino com mais fluidez, poderão recorrer dos conhecimentos proporcionados pela neurociência vislumbrando potencializar as aprendizagens dos estudantes.

Na terceira categoria emergente, responsabilidade de todos, devemos entender o processo educativo como um desenvolvimento social, transformando a educação, voltando-se ao acolhimento desse alunado, proporcionando que esse público possa desenvolver suas habilidades, independente das diferenças, quando acolhemos a diversidade na sala de aula, favorecemos a construção de sujeitos mais humanos e menos preconceituosos. E a quarta e última categoria emergente, condições de oportunidades, aponta para que as condições de oportunidades sejam para todos, pois, as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas. Sendo assim, se pretende a (re)construção de um sistema educacional mais inclusivo, em que os educandos neuroatípicos, possam ter suas especificidades atendidas dentro da escola, que deve ser um espaço acolhedor, reflexivo e que não haja entraves, e sim condições de igualdade para que a inclusão ocorra de fato.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial* Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Tradução: Estela dos Santos Abreu; Cláudio C. Santoro. 1. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, Alexandre Filordi; DE OLIVEIRA GALLO, Silvio D. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. **Mnemosine**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

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

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, n. 66, p. 77–94, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/nmFRqJV8P8mRGz-bB3j7bHXm/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In:

RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VARELA, Francisco. **El fenómeno de la vida**. Santiago de Chile, Chile: Dolmen ediciones, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Saznanie kak problema psijalogui pavidienia. Obras completas**, t. I. Moscou, 1982.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.103

# AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Elisângela Lucas Teixeira<sup>1</sup>  
Cicero Magerbio Gomes Torres<sup>2</sup>

## RESUMO

O Estágio enquanto componente curricular obrigatório assume o lugar central nos Cursos de Formação de Professores ao tempo que propicia aos licenciandos reflexões críticas sobre as experiências e identidades docentes aspectos considerados fundamentais na formação profissional. É por meio do estágio supervisionado que o aluno realmente se identifica com a profissão docente, pois o estágio é um grande auxílio na formação do professor, sendo classificado como um ponto de reflexão sobre a teoria e a prática, ou seja, estabelecendo uma verdadeira relação de práxis, evidenciando como se dá o processo de educação no dia a dia na sala de aula. O objetivo da presente pesquisa consiste em analisar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores de Ciências e Biologia. A pesquisa caracteriza-se como sendo do tipo exploratória, de natureza qualitativa e tem por base a pesquisa de campo. A coleta dos dados foi realizada através da entrevista semiestruturada e analisadas a partir da análise temática, categorial de Bardin (2016). Os resultados revelam que os participantes destacam a importância do Estágio Curricular Supervisionado como enriquecedora e permeada de possibilidades de aprendizado e reflexões sobre a prática docente e que este é um elemento importante para o encontro com o curso de Licenciatura e com o desejo de exercício profissional da docência. Conclui-se que o Estágio Curricular Supervisionado, no âmbito de suas potencialidades, contribuir significativamente para a formação de

1 Mestre pelo Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – CE, [eli.urca@gmail.com](mailto:eli.urca@gmail.com);

2 Professor orientador: Pós-Doutor em Educação, Universidade Regional do Cariri – CE, [cicero.torres@urca.br](mailto:cicero.torres@urca.br).

professores na medida em que analisa, de forma dialética, o fenômeno educativo, media o processo de transformação da realidade e contribuir para o processo de humanização dos indivíduos.

**Palavras-chave:** Acolhimento, Identidades, Experiência formativa, Licenciatura em Ciências Biológicas.

## INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado se apresenta, na formação inicial docente, como um componente curricular extremamente importante para a definição das identidades docentes, na medida que oportuniza os estudantes das licenciaturas a vivenciarem a profissão na escola, face as experiências com a comunidade escola, elaboração de planos de aula, regência, observação, realização de atividades extra sala, contato com a infraestrutura, com todo o processo de ensino que ali estão envolvidos no processo de ensinar e aprender.

É um momento de intensificar o diálogo entre a Universidade e as Instituições campos de estágio. Sendo assim, a vivência deste processo deve caracterizar-se como compromisso e cumplicidade, uma vez que o futuro professor, diante das situações reais, aprenderá a dinâmica social e educativa do exercício da profissão, a ser desenvolvida a partir de uma ação docente imersa na realidade, de forma crítico-reflexivo, inovadora e investigativa.

O estágio nos cursos de licenciatura, seja em qualquer uma das suas fases, observação, participação, regência e intervenção, tem função significativa na formação inicial dos acadêmicos. Neste período, o estagiário tem a oportunidade de se colocar em ampla reflexão, construindo ou desconstruindo expectativas sobre a docência no contato direto com o contexto escolar.

No contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Estágio Supervisionado deve ser oferecido por todos os cursos de Licenciatura de forma que a sua integralização favoreça os futuros professores a atuarem na educação básica, seja ela, pública ou privada. A referida lei ressalta que o estágio deve ter como princípios a formação acadêmica, pessoal e profissional do futuro profissional, estruturado de forma a dar continuidade aos conhecimentos e habilidades adquiridas nas diversas disciplinas e atividades previamente ministradas pela Instituição de Ensino Superior (Brasil, 1996).

Os cursos de Licenciatura deve oferecê-lo para a formação de professores para atuarem na rede de ensino pública ou privada. Tem por princípios a formação acadêmica, pessoal e profissional do futuro profissional. Ele deve ser estruturado de forma a dar continuidade aos conhecimentos e habilidades adquiridas nas diversas disciplinas e atividades previamente ministradas pela Instituição de Ensino Superior.

Segundo Pimenta e Lima (2008), o estágio pode ser considerado como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores, pois é indispensável na construção do ser profissional docente por propiciar aos licenciandos reflexões críticas sobre as experiências vivenciadas, os saberes e posturas necessárias para sua constituição inicial como ser professor.

Embora reconheçamos os avanços legais referentes as diretrizes de formação de professores, Bastos (2017, p. 301) aponta a necessidade de pesquisas que visem compreender melhor, por exemplo, como as políticas públicas influenciam as condições da formação inicial e continuada, de forma a buscar compreender as modificações de cenários e impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores, aqui especificamente de Ciências e Biologia.

O Estágio Curricular é visto como um canal de oportunidades voltado aos estagiários por contribuir com a formação profissional associando as reflexões, abordagens e práticas desenvolvidas na formação docente. Sendo o estágio um componente Curricular, o mesmo não pode ser desenvolvido de forma isolada, individual, mas em conjunto com a escola e a comunidade escolar como um todo.

Diante disso percebe-se que o estagiário precisa da parceria do professor supervisor, o qual irá supervisionar cada fase de implementação do estágio e o desenvolvimento dos estagiários durante a vivência no espaço escolar, orientando cada momento de observação sistemática e interação destes com os discentes da Educação Básica.

Dessa forma o estágio é o momento que prepara o licenciando para o trabalho docente, inclusive, na sua dimensão coletiva, considerando que é impossível realizá-lo individualmente. Nesse sentido compreende-se que a trajetória de formação docente é construída em conjunto e engloba a universidade, a sociedade na qual o estagiário estar inserido e a escola onde o mesmo realizará o estágio supervisionado.

Diante do exposto nos questionamos: Quais são as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de Professores de Ciências e Biologia no *Campus* Campos Sales? Face às experiências com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do *Campus* de Campos Sales, compreendemos a partir de Lima (2012), que o estágio é uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis, e para isso, faz-se necessário que os estudantes vivenciem o máximo possível as experiências da ação docente na escola, de tal forma que esta possa subsidiar a pesquisa e a reflexão constante sobre a sua prática.

Para responder a referida questão foram traçados os objetivos da pesquisa, tendo como objetivo geral: Analisar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores de Ciências e Biologia do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Campos Sales.

A pesquisa sobre o Estágio Curricular Supervisionado no *Campus* de Campos Sales emerge da perspectiva de não existir nenhuma pesquisa sobre a formação de professores de Ciências e Biologia do no *Campus* de Campos Sales. Justifico ainda que ao assumir a responsabilidade de formar professores em Campos Sales, a preocupação aumentou e com isso passei a buscar elementos que pudessem contribuir para a melhoria da formação dos professores de Ciências e Biologia, sobretudo em o auxiliar na compreensão do que é ser professor.

No desenvolver da formação docente os alunos estagiários precisam responder por suas escolhas durante o percurso pedagógico com vistas a tornar-se uma referência do processo de ensino. Tal processo deve proporcionar espaços para que os futuros professores, progressivamente, construam sua identidade profissional balizados pelas reflexões e vivências oportunizadas na práxis formativa.

Sendo assim, a pesquisa aqui apresentada é um recorte da dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri e tem como objetivo analisar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores de Ciências e Biologia do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* Campos Sales.

## METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como sendo do tipo exploratória, de natureza qualitativa e tem por base a pesquisa de campo. Para Minayo (2015, p. 21), a [...] pesquisa qualitativa trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis (Minayo, 2015, p. 21).

A opção pela pesquisa exploratória, favoreceu a delimitação do objeto, na medida que possibilita a aproximação desta com o campo, com a definição dos participantes e os procedimentos de pesquisa. Para Lüdke e André (2013,

p.1) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre os determinados assuntos e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

Face ao exposto, a pesquisa foi desenvolvida no *campus* avançado da URCA situado em Campos Sales, antes denominada Unidade Descentralizada de Campos Sales (UDCS). O mesmo funciona, desde 2006. Quanto ao Curso de Licenciatura em Ciência Biológicas, este foi criado quando o *campus* era uma Unidade Descentralizada da URCA, dada a necessidade da implantação de cursos superiores na Região do Cariri Oeste. O mesmo possui como aparato legal a Resolução do CONSUNI nº 010/2004 da URCA (URCA, 2004) e ainda na Resolução nº 393/2004, do Conselho Estadual de Educação do Ceará (Ceará, 2004).

A partir dos dados levantados para a pesquisa, no período 2022.1, o Campus possuía um número de 40 docentes, na época, todos temporários, e um total tem 574 alunos regularmente matriculados em seus três cursos, estes oriundos dos municípios de Araripe, Campos Sales, Fronteiras e Salitre. Destes 236 são estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Em virtude da força formativa da URCA na região do Cariri Oeste, esta, até 2022.1 possui 956 alunos formados pela URCA através de sua unidade descentralizada de Campus Sales, e destes 345 são egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

A pesquisa contou com um total de oito estudantes, no período letivo 2022.1, concludentes do curso e regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado de Formação de Professores em Ciências Biológicas no Ensino Médio. A seleção dos participantes se a partir do critério de matrícula ativa, no total de onze matriculados, dois efetivaram trancamento na disciplina e um não se propôs a participar da pesquisa.

O critério de seleção da turma justifica-se devido aos mesmos estarem concluindo o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas podendo dessa forma contribuir com as reflexões sobre a formação inicial de professores e, sobretudo pela experiência no estágio e as articulações com os referenciais teóricos presentes na formação profissional do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no *Campus* de Campos Sales - CE.

Em relação à coleta dos dados, foi utilizado a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas, com data e horário previamente agendados, conforme disponibilidade dos participantes. Os dados foram analisados por meio da

Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2007). O objetivo da análise de conteúdo consiste na manipulação de mensagens, conteúdo e expressão, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2007). Para Bardin (2007, p. 44) a AC apresenta-se como sendo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2007, p. 44).

Destacamos que entre o conjunto de técnicas fornecidas pela Análise de Conteúdo, a análise dos dados efetuou-se por meio da Análise Temática, tendo em vista, diversas possibilidades de categorização trazidas pelas falas, mensagens e temas que sucederam na pesquisa. A “[...] Análise Temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (Bardin, 2007, p. 201). Conforme a autora (2007, p. 135), “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

De forma a garantir o sigilo sobre a identidade dos entrevistados, foram atribuídas denominações específicas, conforme segue: Estagiário A, Estagiário B, Estagiário C, Estagiário D, Estagiário E, Estagiário F, Estagiário G e Estagiário H. Em vista dessas explicações, a aplicação e concretização da pesquisa apoiou-se no consentimento da instituição receptora, na autorização dos estudantes, seguindo-se, os seguintes protocolos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Pós Esclarecido para os estudantes (TCLE); Carta de Anuência ou Autorização para Execução de Pesquisa; Termo de Autorização de Voz e Roteiro de Entrevista Semiestruturada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e de grande importância dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios contemporâneos apresentados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, inclusive, pensado a partir de repertórios mais amplos e diversificados dos saberes pedagógicos. Além de oferecer uma formação inicial

consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação permanente (GOMES, 2015).

Quando falamos em formação dos professores de ciências é muito comum se pensar em uma tentativa de elaborar um profissional que possua características selecionadas para desempenhar tal função. Nessa perspectiva a produção de novas táticas no desenvolvimento de recursos humanos para a educação de maneira a incorporar as modificações dos sistemas produtivos que cobram um perfil novo de profissional capaz de identificar os desafios imediatos de uma sociedade que por muitas vezes é refém dos recursos de multimídia e da globalização, em que a rapidez do desenvolvimento científico e tecnológico, impõe a reformulação de conhecimentos, saberes, atitudes e valores.

Na formação do professor não se pode perder de vista a reflexão sobre o trabalho docente. Enquanto formadores, nos diversos espaços educativos, precisamos assumir a responsabilidade pelo próprio processo de desenvolvimento profissional, constantemente refletindo sobre a prática de formação, dialogando, de forma comprometida, com as situações que constituem a prática docente.

A aprendizagem docente é uma atitude de autocriação, centrada nas capacidades pessoais de aprendizagem para a concretização de uma prática pedagógica substancial e inovadora no espaço escolar. Acredito, tal como Barguil (2014, p. 266), que:

A escola pode e deve contribuir para transformar a realidade, permitindo que cada pessoa encontre e desenvolva suas potencialidades. É necessário, contudo, que ela abandone práticas prescritivas e adote um projeto educacional que privilegia, dentre outros fatores, a socialização, a troca de saberes, a valorização das diferenças (e o respeito a elas!) e a consulta de fontes diversas de conhecimento.

O processo de construção do aprendiz da profissão docente como um investimento de domínio do próprio aprendiz, o conduz a analisar os motivos e os por quês das suas atitudes na vivência da prática pedagógica; assim como, desperta a compreensão acerca das dificuldades que inibem a presença de atitudes relevantes nos diversos contextos da ação docente.

O Estágio deve ser um canal de ligação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica. Esta ligação deve proporcionar aos alunos estagiários uma reflexão da realidade escolar vivenciada para, a partir daí, contribuir com a construção de novas ideias educativas. Para Krasilchik (2008) a relação entre

Universidade e escolas não pode caracterizar como cobrança ou fiscalização das ações educativas, mas uma ação cooperativa, visando a melhoria do ensino.

Nos cursos de licenciatura, os Estágios Curriculares Supervisionados, são determinantes para a formação dos futuros professores. Tendo em vista, que é durante esse período que o licenciando tem a oportunidade compreender e vivenciar a realidade escolar e aplicar seus conhecimentos teóricos adquiridos na universidade. Desse modo, contribuindo para o enfrentamento gradual da iniciação à docência (SOUZA; BERNARDES, 2016).

Compreender o estágio como um aspecto pedagógico e não apenas técnico é ter um olhar amplo direcionado a prática do estágio, apresentada atualmente nas universidades como forma de concretizar a teoria na prática desenvolvida diariamente pelo profissional independente da sua área de formação.

Diante disso, o estágio se apresenta como um passaporte para o mercado de trabalho. No entanto uma das razões que leva a buscar entender o motivo pelo qual o estágio era tido como um aspecto técnico é o fato da sua origem está vinculado às carreiras técnicas.

A atividade investigativa promovida com a realização deste estudo estimulou o desenvolvimento de momentos reflexivos, por meio do diálogo com/entre os estagiários e os conhecimentos teóricos já produzidos. Com isso, pode-se evidenciar a importância e os desafios presentes no contexto da realização do Estágio Curricular Supervisionado.

O quadro 1 apresenta as unidades de sentido mais frequentes quanto a categoria temática as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores de Ciências e Biologia evidenciado pelos participantes da pesquisa identificamos os seguintes dados.

**Quadro 1** - Categorização 1: Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para formação de Professores de Ciências e Biologia

<b>Estagiário A</b>	<i>"O estágio contribui para um melhor profissional futuramente."</i>
<b>Estagiário B</b>	<i>"Proporciona uma visão mais ampla da profissão escolhida, tendo como consequência continuar ou regredir"</i>
<b>Estagiário C</b>	<i>"Proporciona uma experiência de vivenciar de perto a realidade escolar."</i>
<b>Estagiário D</b>	<i>"Proporciona uma visão mais ampla da realidade e de como a teoria junto com a prática podem se complementar."</i>

<b>Estagiário E</b>	<i>"Possibilita aos professores por meio da experiência da realidade em sala de aula, a construção de saberes docentes que tem como base os conhecimentos teóricos da graduação."</i>
<b>Estagiário F</b>	<i>"O estágio tem grande relevância para formar professores."</i>
<b>Estagiário G</b>	<i>"O estágio é de suma importância, no desenvolvimento profissional do acadêmico e é a partir daí que colocará em prática tudo que foi aprendido na teoria em sala de aula."</i>
<b>Estagiário H</b>	<i>"[...] servindo assim de suporte para um bom desempenho dentro da sala de aula."</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

A partir do quadro 1, pode-se perceber que a maioria dos participantes da pesquisa destacam a importância do Estágio Curricular Supervisionado como enriquecedora e permeada de possibilidades de aprendizado e reflexão sobre a prática docente. Os participantes revelam que compreendem o Estágio Curricular Supervisionado como elemento importante para o encontro com o curso de Licenciatura e com o desejo de exercício profissional da docência, contribuindo de forma significativa para o processo de formação do futuro professor. De acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 37), "o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espço que o professor em formação constrói sua identidade profissional". Na perspectiva do/as participante, o Estágio Supervisionado, é apontado como:

*Estagiário A: [...] é um momento importante no cenário profissional para construção e formação do professor. Através dessa atividade, desse momento o professor faz o contato direto com a realidade da educação e para conhecer os mecanismos para burlar as dificuldades e, por intermédio desse momento o estágio contribui para um melhor profissional futuramente.*

*Estagiária H: [...] é um momento muito importante na vida do acadêmico, pois nesse momento que o aluno colocará em prática os conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo da sua formação acadêmica, servindo assim de suporte para um bom desempenho dentro da sala de aula.*

Como podemos verificar nos trechos das falas, o Estágio Curricular Supervisionado apresenta-se como significativo momento da formação docente uma vez que requer o compromisso de promover o exercício crítico da docência e a problematização dos conhecimentos e dos resultados descomo de funda-

mental importância para a construção da sociedade dada as suas demandas e os desafios impostos (Pimenta; Anastasiou, 2010).

Os participantes são enfáticos ao afirmarem que as experiências construídas no estágio foram positivas, motivadora e que estas corresponderam às suas expectativas, embora reconheçam as dificuldades. Assim afirmam:

*Estagiário D, o estágio “proporciona uma visão mais ampla da realidade [...]”*

*O Estagiário E, reforça a fala ao dizer que “possibilita aos professores por meio da experiência da realidade em sala de aula, a construção de saberes docentes que tem como base os conhecimentos teóricos da graduação.”*

*E o estagiário G, sintetiza, afirmando que: “o estágio é de suma importância, no desenvolvimento profissional do acadêmico e é a partir daí que colocará em prática tudo que foi aprendido na teoria em sala de aula.”*

Dessa forma é possível perceber, a partir das falas dos participantes, que o Estágio Curricular Supervisionado contribui para o processo de formação docente durante a experiência na escola e junto às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

A categorização da unidade temática sobre o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi posta a partir de duas perguntas indicadas nas entrevistas que abordam: na questão 2. Como tem se desenvolvido o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? E na 4. Como os estagiários têm sido encaminhados pelo Curso e recebidos pelas escolas?

Observamos na fala dos Estagiários entrevistados que para a maioria não houve dificuldades quanto ao desenvolvimento do Estágio, bem como sobre a forma como recebidos pela escola e conduzidos para a realização das etapas do estágio. A análise do tema indica que prevalece a forma receptiva, acolhedora e harmoniosa que as escolas recebem os estagiários sendo demonstrada a facilidade de inserção e realização do estágio.

**Quadro 2 -** Categorização 2: O desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Estagiário A	“O estágio ocorre de forma bem simples com todo apoio ofertado pelo professor titular da disciplina.”
	“Dentro da minha perspectiva posso dizer que fui muito bem orientado e encaminhado pelo professor da disciplina.”

Estagiário B	<i>"De forma satisfatória, uma vez que em temos apoio do professor de estágio e das escolas na qual realizamos nossa prática."</i>
	<i>"Na procura pelo estágio na grande maioria das escolas não somos bem recebidos, algumas fecham as portas até mesmo para os alunos que estudaram lá."</i>
Estagiário C	<i>"Desenvolvendo conhecimentos sobre a realidade do professor."</i>
	<i>"Fui recebida muito bem por todos da escola."</i>
Estagiário D	<i>"De forma bem relevante bem proveitosa."</i>
	<i>"Muitas escolas não recebem muito bem pois muitas vezes não querem os Estagiários e outras vezes recebem no começo mas acabam desvalorizando futuro professor."</i>
Estagiário E	<i>"De forma regular, pois temos todo apoio e suporte por parte do professor orientador de estágio."</i>
	<i>"[...] na maioria das vezes a escola não ouve o que o estagiário tem a dizer na sua apresentação e muito menos aceita o mesmo."</i>
Estagiário F	<i>"Os discentes vão à escola campo, observa o ambiente, os alunos e em seguida planeja conteúdo para iniciar a regência."</i>
	<i>"Somos encaminhados com orientações e recomendações de como devemos agir como estagiários, porém na escola a recepção se dá de má vontade."</i>
Estagiário G	<i>"No dia da aula de estágio há sempre orientações para os alunos e troca de experiências vivenciadas."</i>
	<i>"Os estagiários recebia as recomendações necessárias repassadas pelo professor da disciplina."</i>
Estagiário H	<i>"[...] é reservado um momento de conversa e troca de experiências vivenciadas por cada estagiário."</i>
	<i>"Os professores responsáveis pelas disciplinas de estágio orientam bem os alunos sobre o que devem fazer ao longo do estágio."</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para os estagiários entrevistados o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus de Campos Sales tem ocorrido de forma satisfatória, como constatado nas citações abaixo:

**Estagiária F:** O estágio se desenvolve dessa maneira. O professor supervisor orienta os discentes passando instruções de como ocorre. Em seguida os discentes vão a escola campo, observa o ambiente, os alunos e em seguida planeja conteúdo para iniciar a regência. Ao final o aluno regente faz um relatório final descrevendo sua prática e convivência com a escola, onde ocorreu o estágio.

**Estagiária H:** Quando há encontros da disciplina os professores orientam os alunos sobre etapas importantes do estágio, bem como também é reservado um momento de conversa e troca de experiências vivenciadas por cada estagiário.

Essa interação sistêmica com o espaço escolar de forma orientada e conduzida é fundamental para a concretização exitosa das etapas do estágio; notadamente na perspectiva de promover a vivência da realidade do ensino na qual o estagiário irá se inserir futuramente enquanto profissional.

Como reflete Ambrosetti *et al.* (2013, p.162) “a inserção no espaço escolar traz o confronto com a realidade, mas também o conhecimento e a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e novas relações são construídas”.

Por sua vez os estagiários entrevistados demonstram ter ciência das etapas normativas e técnicas orientadoras da realização do estágio, em suas falas é explícita a apropriação das etapas que conduzem a realização do estágio, inclusive, norteador por momentos de escuta e socialização das experiências vivenciadas conforme destacou o Estagiário H ao responder a questão 2, acima citada.

Logo, a análise temática da categoria 2 o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas expressa que a vivência da experiência de estagiário nas escolas colabora com a formação da identidade profissional do estagiário. Assim, o Estágio Supervisionado deve propiciar ao aluno o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos, positivos e negativos, garantindo e permitindo a interação teórico-prático, mostrando todas as diferentes situações que podem ocorrer no contexto geral de uma escola (ROBSON; INFORSATO, 2011).

O estágio se apresenta com um processo muito importante na formação inicial dos futuros professores e significativamente esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa.

É importante salientar ainda, que o processo para a formação de professores ocorre através de atividades realizadas em conjunto e com a colaboração de diversas relações que permitam a evolução profissional dos licenciandos (RODRIGUES; MOGARRO, 2020). Relações essas estabelecidas, durante o estágio, entre os estagiários e a escola, a universidade, os professores supervisores, alunos e orientadores. Assim como também, todos os indivíduos que contribuem de alguma forma para esse desenvolvimento docente (MELO, 2013).

Diante disso, entende-se o espaço formativo do estágio quando: ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreen-

der a realidade e ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (PIMENTA; LIMA, 2017, p.104-105).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é um período muito importante na formação inicial dos professores e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa. Para muitos estudantes, o único contato que tiveram até então com a sala de aula foi na condição de alunos, mas agora os papéis se invertem, tendo que assumir a função de professor, por isso esses estudantes carregam consigo muita ansiedade.

O Estágio Curricular Supervisionado é o espaço que garante a aproximação real dos acadêmicos com seu campo profissional de atuação, permitindo identificar, compreender, analisar, refletir, observar e intervir no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes durante a Educação Básica.

A partir das análises dos dados coletados, foi possível constatar que o Estágio Curricular Supervisionado se apresenta com um processo importante para a formação inicial dos futuros professores, haja visto este vivenciaram, no contexto da escola, as diversas situações educacionais de (re)afirmação e/ou de (re)construção de seus saberes – disciplinar, pedagógico e existencial – enquanto futuros professores de Ciências e Biologia.

É um espaço de produção de conhecimento através da pesquisa docente realizada dentro da própria prática e embasada teoricamente nas ideias de autores divulgadas ou não, pelos professores no decorrer do Curso de Graduação. Evidenciamos também, a partir dos achados da pesquisa, a necessidade de estabelecimento de relação mais próxima entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica para que haja um processo de estreitamento de relações.

Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado, possibilita vivenciar a profissão docente, percebendo-a a partir das experiências a responsabilidades vivenciadas na escola com compromisso de ensinar Ciências e Biologias. Dessa forma, o Estágio Curricular Supervisionado é um espaço que garante a aproximação real dos acadêmicos com seu campo profissional de atuação, permitindo identificar, compreender, analisar, refletir, observar e de mediação do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Básica.

Sendo assim, acreditamos, pois, que o Estágio Curricular Supervisionado no âmbito de suas potencialidades contribui significativamente para a formação de professores na medida em que analisa, de forma dialética, o fenômeno educativo, media o processo de transformação da realidade e contribuir para o processo de humanização dos indivíduos.

Portanto, esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa sirvam de apoio para o desenvolvimento de outros estudos relacionados ao estágio supervisionado e à formação de professores. Além disso, que sirvam também como instrumento de sinalização para possíveis reelaborações e remodelamentos de alguns aspectos na atual conformação dos estágios supervisionados ofertados pelos Cursos de Ciências e Biologia.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARGUIL, P. M. Eu, pedagogo de mim! *In*: BRANDÃO, M. L.

BASTOS, F. A pesquisa em educação em ciências e a formação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 23, n. 2, p. 299-302, 2017.

BASTOS, Manoel de Jesus. Políticas Públicas na Educação Brasileira. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ed. 5. ano. 2, v. 1. p. 253-263, jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 22 fev. 2017.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Resolução do CONSUNI nº 010/2004 da URCA. CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Resolução nº 393/2004**, do Conselho Estadual de Educação do Ceará, 2004.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Parecer N° 003/22. Recredencia a Universidade Regional do Cariri. **Diário Oficial do Estado**, Série 3, Fortaleza, 12 de janeiro de 2022.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, R. C. M. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação**, v. 14, n. 18, 2015.

KRASILCHIK, M. **Prática do Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012. (Coleção Formar)

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. Aula: o ato pedagógico em si. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - PROGRAD. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 80-85.

SOUZA, R. V.; BERNARDES, M. B. J. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 12, p. 119 - 134, 2016.

ZABALZA, M. A. **O Estágio e as Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária**. São Paulo: Cortez, 2015.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.104

# REFLEXÕES SOBRE A SAÚDE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO: COTIDIANO ESCOLAR, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Cicera Maria Mamede Santos<sup>1</sup>  
Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias<sup>2</sup>  
William Ferreira Carvalho<sup>3</sup>  
Francione Charapa Alves<sup>4</sup>

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo, refletir sobre a saúde dos profissionais da educação, em especial dos professores que trabalham na Educação Básica. Para realização desta pesquisa, partimos da seguinte questão central: Como o cotidiano escolar, através das vivências e atividades na sala de aula, interferem na saúde dos profissionais da educação? Este tema em destaque se faz necessário, diante do referencial teórico estudado e da perspectiva em trazer à tona, quais situações podem ser consideradas enquanto “gatilhos” que possam conduzir ao adoecimento físico ou psíquico dos professores que estão em sala de aula. Para este trabalho realizamos pesquisa de campo, além da pesquisa bibliográfica e documental. Para desempenhar as atividades em sala de aula, faz-se necessário que os professores disponham além da infraestrutura necessária, do suporte e apoio do Núcleo Gestor, em especial, da Coordenação Pedagógica. A saúde dos profissionais em educação é assunto que merece discussão e amplo debate. Os resultados apontam para a necessidade de

1 Doutoranda pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará - CE, [cicera.mamede@aluno.uece.br](mailto:cicera.mamede@aluno.uece.br);

2 Mestre em Ensino e Formação Docente pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) - CE, [idalinamariasampaio@gmail.com](mailto:idalinamariasampaio@gmail.com);

3 Especialista do Curso em Logística Empresarial da Faculdade Unyleya - RJ, [william\\_f\\_c@msn.com](mailto:william_f_c@msn.com);

4 Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará - CE; [francione.alves@ufca.edu.br](mailto:francione.alves@ufca.edu.br)

um espaço dialógico, crítico e realista, no qual os professores sintam-se acolhidos, com suporte psicológico e apoio psicopedagógico, para os alunos. Consideramos pertinente apontar proposições referentes a ações que possam beneficiar os trabalhadores da educação, com vistas a sua qualidade e saúde em sala de aula. Pontua-se também a necessidade de um setor administrativo que possa agregar um espaço terapêutico, de escuta e acolhida aos professores.

**Palavras-chave:** Saúde do Trabalhador, Docência, Cotidiano Escolar.

## INTRODUÇÃO

Investigar sobre a saúde da classe trabalhadora a partir das suas condições de labuta é algo importante para se entender como acontecem os processos de inserção e permanência no mundo do trabalho com qualidade de vida.

Várias são as questões sociais que interferem e amplificam o aumento de doenças ocupacionais na população trabalhadora em geral na atualidade. E através desta fala damos destaque e recortamos para uma análise mais aprofundada e direcionada para o presente estudo, a classe de trabalhadores profissionais da educação

Refletir sobre a saúde dos profissionais da educação é algo de extrema relevância para os dias atuais, pois muitos são os desafios enfrentados por estes sujeitos, com inúmeros fatores que dificultam e interferem de forma negativa na ação dos mesmos no ambiente escolar e acarretam a estes sérios danos à sua saúde física, psíquica e emocional.

As reflexões suscitadas, a partir do referencial teórico estudado para os desenvolvimentos da presente pesquisa, convida-nos a refletir sobre as contradições existentes no cotidiano do trabalho docente, seus desafios, dificuldades e as implicações para com a saúde do professor. Pensando assim trazemos a contribuição de Silva (2015), afirmando que:

Desde o início os caminhos da educação enquanto instituição foram pautados pelos interesses, ora do Estado, ora da Igreja e, em seguida, a Educação, passa a atender aos interesses do mercado. Neste movimento a sociedade brasileira se configurou como espectadora de uma realidade social, fruto da influência e manipulação política de um processo histórico, que logo se tornou cultural. (SILVA. 2015, p. 14295)

Partindo das reflexões surgidas através do referencial teórico levantado para este estudo, iniciamos as discussões afirmando que o trabalho desempenhado pelo sujeito educador sofre interferências das dimensões social, política, econômica, cultural e histórica e todas essas causam impactos em sua vida profissional e pessoal.

O presente trabalho que se configura como uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfica e documental, apresenta como objetivo primordial refletir sobre a saúde dos profissionais da educação, em especial dos professores que trabalham na Educação Básica, com intuito de trazer discussões pertinentes e

necessárias, que surgem como anúncios e denúncias e a respeito das condições de trabalho dos sujeitos docentes e como estas interferem de forma negativa na saúde dos mesmos, assim como na sua atuação em sala de aula junto aos seus educandos.

O cotidiano da sala de aula é permeado por atividades em que o cognitivo está inserido e se faz presente através dos afetos, desafetos, conflitos, etc. O conhecimento não se apresenta no “vácuo”, para que tenha significado é necessário ações conjuntas e integrativas realizadas pelos docentes, discentes, gestão escolar, apoio familiar e comunitário. É uma associação necessária, para que as trajetórias sejam respeitadas, cumprindo-se o papel social que a escola deve desempenhar. (Nóvoa, 2009).

Quando os papéis não estão bem definidos e o discurso diverge das realidades em termos estruturais, legais, governamentais, simbólicos etc., as inquietações, discordâncias e desconfianças, começam a tomar proporções sem limites, afetando o docente nas suas atividades, no seu íntimo, nas relações com a sociedade. Esta situação de acordo com os estudos acerca da História da Educação, em especial do Brasil (Saviani, 2011), é notória e tem alicerces bem organizados para que o *status quo* não seja alterado.

Quando houve a massificação da escola, coincidindo com o processo de industrialização do país, precisava-se de mão-de-obra minimamente especializada. Saber ler e escrever era o suficiente. Na década de 50, tínhamos índices altíssimos de analfabetos. Desse modo, advoga-se a “escola para todos”, todos têm o direito a adentrar este espaço. Discurso muito bonito, em voga até hoje e que conquista muitos votos. (Saviani, 2011).

A questão é a seguinte: ao passo que a sociedade adentra a escola, ocupando as salas de aula, do Ensino Fundamental, Médio e Superior, o conhecimento amplia os horizontes e abrem-se possibilidades de questionamentos acerca da realidade vivida. Uma pessoa com maior compreensão de mundo, vislumbrando maiores oportunidades de emprego, etc. Para que seu voto seja moeda de troca, mercadoria barata, fica mais difícil de ser comprado por um par de sandálias, um saco de cimento, etc. Por esses e tantos outros motivos, a “caça” aos professores ocorre de maneira veloz, organizada por instituições, parlamentares que advogam o direito de interferir na autonomia docente. Ao

assistir recentemente a uma *live* em que o professor Sílvio Almeida<sup>5</sup> falou sobre este assunto; foi possível ver como o professor é atacado em várias vertentes para que se enfraqueça a sua ação pedagógica e transformadora.

Então, o discurso é muito bonito, nenhum governante vai falar que a educação é dispensável. Como a própria UNESCO (2017), afirma:

Os professores são um fundamento essencial da força de longo prazo de todas as sociedades – fornecer a crianças, jovens e adultos o conhecimento e as habilidades que necessitam para realizar seu potencial [...] ser um professor empoderado significa ter acesso a uma formação de alta qualidade, salários justos e oportunidades contínuas para o desenvolvimento profissional. Também significa ter liberdade para apoiar o desenvolvimento dos currículos nacionais – e autonomia profissional para escolher as abordagens e os métodos mais apropriados e que possibilitem uma educação mais efetiva, inclusiva e igualitária. Além disso, significa ser capaz de ensinar em segurança, em tempos de mudanças políticas, instabilidades e conflitos. [...]

O problema é que os discursos são esquecidos, muda-se de opinião com rapidez para entrar nos ditames dos organismos internacionais e nacionais de extrema direita. Desse modo, a contradição mais aparente é no significado do que se diz sobre a escola, sua importância, valorização e, por conseguinte, o que realmente se faz, aplica-se em termos normativos, atitudinais, governamentais para o avanço real, concreto da educação.

As contradições apontadas por Charlot (2008), expressam ações propositivas no intuito de conduzir de forma direta e indireta, o docente a um estado de questionamentos e inquietações constantes. Estas contradições vivenciadas, percebidas, as quais causam tanto mal-estar são frutos de atos muito bem pensados, para que a educação seja dualista: uma escola para formar a elite, outra para formar mão de obra para o mercado de trabalho.

As inquietações são marcas de tantas situações em que não se tem clareza do que fazer, de como agir, e porque agir. São os questionamentos Freirianos muito presentes atualmente. O discurso é: Você tem escola. A pergunta é: Que tipo de escola temos? Para que serve? Quais os reais entraves que nela existem? É preciso ter muito claro, os aspectos históricos da escola pública. Diante disso

5 Participação em Live no canal YouTube Brasil. Conversas que importam, com o tema: O Futuro da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Q993-eEuu0&feature=youtu.be>

tudo é extremamente importante compreendermos o porquê da aprovação da Emenda Constitucional nº 95<sup>6</sup>, que congela investimentos em educação por 20 anos.

Ao se trabalhar em escolas com infraestrutura precária, ampliam-se as possibilidades do adoecimento, provocando afastamentos constantes e mudanças de funções, ou readaptações. E fatores como por exemplo, salas de aula com espaço reduzido, com pouca ventilação, problemas de acústica, arquitetura, com um calor insuportável, principalmente nos meses de agosto a dezembro; além da aglomeração de alunos nas turmas, impedindo uma maior qualidade no atendimento aos estudantes; acaba levando a um maior desgaste do docente.

Tantas situações conduzem sim, ao adoecimento. Além dos dilemas: “Eu escolhi a profissão certa”? “Você conseguir trabalhar vinte e cinco anos na docência”? Por isso, a importância da formação e desenvolvimento profissional docente, para poder compreender todas as relações de poder presentes na educação.

O professor precisa ter um espaço e tempo para o cuidado da saúde, da voz, das suas relações e escolhas que são realizadas diariamente na sala de aula. É importante um setor de “qualidade de vida” do trabalhador em geral e da educação em especial. Ter um espaço para realizar terapia individual ou grupal, pois lidamos com diferentes realidades, e por isso, é preciso ter estrutura, calma, paciência e compreensão de si, do outro e das relações diárias. Saúde é um conceito amplo e atualmente e neste período pós-pandemia precisa ser levado ainda mais a sério.

Viver a profissão com saúde física e mental, lembrando que somos um todo integrado e cada parte afetada, por uma palavra que nos magoou, que nos feriu, que nos fechou, precisa ser ressignificada, para vivermos bem primeiro conosco, com nossas escolhas conscientes e de lutas.

As contradições estão presentes diariamente em todos os processos existentes no âmbito escolar, assim como em outros espaços formativos. E quando elas forem percebidas, presentificadas, causando-nos mal-estar é a hora de pararmos, olharmos para a nossa trajetória e nos enchermos de força, pois a

6 Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União, nº 241, de 16 de dezembro de 2016. Seção 1, página 2. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/12/2016&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=368>

7 Inquietações constantes na minha trajetória docente.

nossa formação e desenvolvimento profissional, alicerçam-nos para olhar por várias janelas, os paradoxos que a profissão forçosamente carrega e muitas vezes nos impõem.

Desse modo é preciso uma teimosia pedagógica bem ao modo Freiriano para a trilha da formação constante, continuada consciente, reflexiva e dialogada, entre os sujeitos partícipes de todo o processo cumprindo a função social que é transformar, transmutar e transgredir.

## METODOLOGIA

O estudo em questão foi pautado numa abordagem qualitativa, que segundo Pope e Mays (2005), a mesma está ligada às vivências dos sujeitos e à interpretação compreendida destes fenômenos sociais. De acordo com esses mesmos autores:

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa. (POPE; MAYS, 2005, p.13)

Pensando assim, a pesquisa qualitativa aborda as subjetividades dos indivíduos participantes dos estudos, levando-se em conta e interpretando as experiências e vivências dos mesmos.

Nesta mesma vertente de pensamento sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2014, p. 195), também alerta que: “A investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos.”

É necessário para o desenvolvimento do trabalho investigativo, por parte do pesquisador, uma maior interação com os sujeitos investigados, a fim de que o estudo seja realizado da forma leve e sensível, dando a devida importância aos fatos a serem observados, visando com isso um engrandecimento de ambas as partes envolvidas no trabalho em questão.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental ela trabalhou com referenciais teóricos que embasaram todo o processo. E para isso Porta (2014, p. 73 -74), afirma que:

É necessário ir além do texto para compreendê-lo, e isso em vários sentidos e de várias formas. É óbvio que toda boa leitura o respeita, pretendendo explicitar o seu sentido sem deformá-lo, sem lhe acrescentar nem subtrair nada. Uma boa leitura, no entanto, não é jamais um mero espelho do texto. Existem diferentes maneiras de “estar no texto”. Há muitas coisas que “estão” nele ainda que não sejam propriamente “ditas” (e, em consequência, não possam ser, em sentido literal, lidas). Elas só são acessíveis na medida em que, distanciando-nos do texto, assumimos uma posição ativa diante dele.

Os vários materiais pesquisados que serviram de referência foram levados em consideração como aportes teóricos que conduziram as linhas de pensamento do estudo em questão, unidos ao processo real e concreto da pesquisa, ligados à temática investigada.

Pensando assim é possível afirmarmos e identificarmos como os estudos bibliográficos nos permitem adentrarmos no universo de diversos estudos e opiniões levantadas a partir dos questionamentos feitos sobre as temáticas pesquisadas, visando um maior aprofundamento sobre elas. Para tanto, Soares e Maciel (2000), apontam que:

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do “estado da arte”), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingindo pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do “estado do conhecimento” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Hoje em dia, felizmente é possível identificar e verificar uma crescente no número de pesquisas, estudos e publicações voltadas a esta temática que traz consigo a preocupação e o alerta sobre as condições de precarização do trabalho docente, que acarretam um movimento de adoecimento do sujeito educador devido a fatores que neutralizam e até minimizam a necessidade de

se enxergar as reais condições de labuta desse indivíduo que é responsável pela condução de processos cognitivos e emancipatórios de seus educandos na e para a sociedade; de certa forma invisibilizando o educador em meio aos desafios existentes na profissão e/ou até mesmo normalizando as problemáticas que ocorrem diariamente no âmbito escolar.

A presente pesquisa de campo foi desenvolvida junto a dez professoras da rede pública municipal da cidade de Barbalha, que atuam na Educação Básica deste mesmo município visando a investigação a respeito de fatores presentes no âmbito escolar que interferem e desencadeiam condições de adoecimento dentre a classe docente nos dias de hoje.

Para garantir o anonimato das docentes, participantes da pesquisa em questão, nomeamos as mesmas com codinomes escolhidos por elas próprias a partir de uma enquete a respeito de quais palavras que para elas poderiam representá-las diante de situações ligadas à sala de aula ou à educação como um todo.

Após esta sondagem com as docentes as mesmas foram nomeadas pelas seguintes palavras: Angústia, Preocupação, Esperança, Alegria, Doação, Força, Vitória, Partilha, Desafio, Renovação.

Um ponto que chamou a atenção na pesquisa foi a escolha dessas palavras para representá-las no estudo. É possível verificar que as mesmas não optaram apenas por palavras de cunho positivo, mas algumas delas fizeram a opção por palavras que expressam sentimentos negativos. E isso reflete um pouco do que elas trazem consigo a respeito da educação e de suas atividades laborais em sala de aula e nos leva a novas indagações e profundas reflexões sobre como os professores enxergam e vivenciam suas atividades docentes.

Ao adentrarmos nas realidades vivenciadas por essas professoras no contexto de suas salas de aula foi possível compreender e enxergar muitos fatores que foram encontrados como pontos de alerta, em relação à questão pesquisada, que devem ser levados em consideração, devido à extrema relevância dos mesmos.

Para o levantamento dos dados da pesquisa foram utilizados junto às docentes partícipes do estudo, questionários semiestruturados, que através destes foi possível vislumbrar pontos importantes que levantaram fortes reflexões a respeito da temática escolhida para este trabalho investigativo, sempre tendo a preocupação de dar vez e voz aos sujeitos com quem a pesquisa foi desenvolvida, assim como nos mostra Nóvoa (2000, p. 19), quando afirma que:

[...] apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes

[...]. O movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

A partir da aproximação com os sujeitos da pesquisa, trazendo ao centro da reflexão suas vivências e experiências é possível uma formação e transformação, em conjunto, dos conceitos e conhecimentos já existentes em novos saberes, que servirão de aporte para um movimento de renovação das ações dos indivíduos no seu contexto individual e coletivo.

Abaixo apresentamos alguns questionamentos feitos às docentes durante a pesquisa, sempre atuando junto aos sujeitos pesquisados de forma dialógica, participativa e reflexiva, trazendo-os ao centro das questões analisadas como protagonistas do processo, com o intuito de aquisição de dados e informações para o desenvolvimento do presente estudo:

- Quantos anos você tem de docência? E qual sua jornada de trabalho atualmente no ambiente escolar?
- Para você o exercício da profissão é considerado desgastante? Por quais motivos? Com qual frequência você precisava lidar com situações que extrapolam o ensino
- escolar? E quais são estas demandas nos dias de hoje?
- Você considera que na sua escola há uma rede de apoio para amenizar as dificuldades que podem vir a existir em sala de aula e que interferem no seu trabalho docente?
- Como o cotidiano escolar, através das vivências e atividades na sala de aula, interferem na saúde dos profissionais em educação?
- Em sua opinião quais as principais causas do adoecimento psíquico de professores da Educação Básica nas escolas públicas?
- Você considera que existem ações desenvolvidas pela escola, ou Secretaria Municipal de Educação para a prevenção e/ou amenização de doenças ocupacionais dos docentes?
- Para você a saúde do professor está atrelada a eficiência do ensino?

Os dados coletados serviram de aporte para análise e compreensão de fatores que influenciam de forma negativa, no ambiente escolar como um todo, intensificando o processo de adoecimento físico, psíquico e emocional dos docentes da Educação Básica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através do presente estudo foi possível a análise mais pontual de fatores que interferem nas ações docentes em sala de aula de forma negativa e consequentemente na condição de saúde dos professores, levando-os a um desgaste físico, psicológico e emocional.

A partir das respostas dadas, pelas professoras participantes da presente pesquisa, aos instrumentos de coleta de dados da mesma, foi possível traçar um perfil destas docentes.

As dez professoras são efetivas da rede pública municipal da cidade de Barbalha, dentre as quais 04 (quatro) trabalham numa jornada de três expedientes e 06 (seis) em dois turnos. Já possuindo um tempo de experiência de 10 a 20 anos de carreira.

Ao trazermos aqui as indagações feitas às docentes com suas devidas respostas podemos não só analisar, mas também compreender mais a fundo os processos que ocorrem hoje nas salas de aula que influenciam e interferem nas ações docentes/pedagógicas que conduzem ao adoecimento do profissional da educação. E isto nos alerta para o desafio de se pensar sobre a saúde e o bem-estar deste mesmo profissional.

Ao serem indagadas se **consideram que o exercício da profissão docente é desgastante e por quais motivos**; as professoras afirmaram que sim e que os motivos vão desde a jornada de trabalho exaustiva com as demandas externas à sala de aula, que vão além da transmissão de conteúdos visando uma boa assimilação por parte dos educandos, com a preocupação com avaliações externas que na maioria das vezes não são adequadas aos níveis de aprendizagem de suas turmas; o trabalho de atendimento às famílias que na sua maioria não dão o aporte necessário à aprendizagem dos alunos; questões como indisciplina e precarização de materiais e ambientes escolares e o atendimento, ainda muito insuficiente, aos alunos com deficiência. As mesmas afirmam que tudo isso interfere no cotidiano da sala de aula, na aprendizagem dos alunos e nas questões de saúde dos educandos.

Corroborando com a fala das professoras trazemos aqui a contribuição de Freitas (2013), nos alertando que:

[...] o trabalho do professor, que passou a ter muito prestígio para a disseminação da modernidade, apresenta-se na contemporaneidade em processo de precarização, considerando a ampliação dos papéis para o exercício da profissão e a perda de valor social. Logo, ser docente no atual contexto histórico implica, por um lado, enfrentar as transformações ocorridas no mundo do trabalho e, por outro lado, dar conta da diversidade dos públicos que frequentam a escola, tendo em vista a expansão da escolarização no país [...]. A intensa pressão externa que os professores vivenciam – advinda das avaliações institucionais que criam rankings entre as escolas, juntamente com as exigências das famílias pela aprendizagem dos seus filhos, tudo isso aliado às péssimas condições para a realização da tarefa de ensinar – proporciona infortúnios para a saúde dos professores [...]. Faz-se necessário ressaltar a urgência em colocar em se evidência o contexto do trabalho docente e como este causa impacto à saúde dos professores, para que os gestores públicos responsáveis pela elaboração e execução de políticas públicas se sensibilizem para a emergência de cuidar dessa categoria profissional, o que poderá pôr em dúvida todas as políticas públicas que visem melhorar a qualidade da educação no Brasil. (Freitas, 2013, p. 39)

Diante disso Apple (2003), nos lembra que a educação é:

[...] é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos. (Apple, 2003, p. 42).

Sabemos que as lutas e as batalhas no campo educacional estão presentes cotidianamente e muitas são pautas de grandes embates, em busca de melhorias pela e para a classe docente. Para complementar nosso pensamento trazemos também Brandão (2001), considerando que:

[...] a educação, como uma entre outras práticas sociais, cujo efeito sobre as pessoas, cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis. Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo que tem o poder

de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela. (Brandão, 2001, p.82).

É necessário, pois entender a educação como prática social que forma e transforma sujeitos e através deles a sociedade como um todo. E para isso é preciso dar as devidas condições aos docentes para a uma atuação real e efetiva, visando a formação cognitiva e humana dos educandos com quem atuam.

Infelizmente o que vemos hoje em dia nas salas de aula, ou melhor, no ambiente escolar como um todo, é o professor acumulando novas e desafiantes funções, em que muitas vezes ele não foi preparado em sua trajetória formativa. Sendo que muitas das vezes o mesmo não pode contar com o apoio dos demais sujeitos pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem na escola. Isto tudo acarretando uma sobrecarga e sufocamento no tocante às suas atribuições.

Aguiar e Almeida (2011), reforçam o pensamento de que é urgente enxergar o adoecimento docente não apenas voltando-se ao aspecto biológico e individual, mas tendo um olhar cuidadoso às causas sociais e coletivas:

O sofrimento psíquico do professor não pode ser entendido como sendo um fenômeno somente de ordem biológica, mas, sobretudo, de ordem psíquica, subjetiva e relacional. O professor adoece em seu ambiente de trabalho e mescla sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional ao vivenciar o exercício do magistério como lugar de sofrimento [...] O fenômeno adoecimento de professores merece um novo olhar, que dê um outro sentido, um novo significado, às manifestações de mal-estar que vêm insistentemente se apresentando no âmbito da escola. (AGUIAR; ALMEIDA, 2011, p. 15)

Ao serem questionadas se **consideram que na escola há uma rede de apoio para amenizar as dificuldades que podem vir a existir em sala de aula, que interferem no seu trabalho docente**; as mesmas afirmaram unanimemente que necessitam de um maior apoio no tocante à condução dos processos pedagógicos, desde o planejamento das ações a serem realizadas até a prática das mesmas em sala de aula, visando a aprendizagem dos estudantes. Assim como o apoio com relação às famílias, com uma maior orientação e acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Mais uma vez Aguiar e Almeida (2011), nos alertam:

Os professores se veem afetados em sua atividade profissional por circunstâncias externas, sociais, tais como condições econômicas, políticas e culturais do país e das famílias de seus alunos. Muitas crianças chegam à escola sem a refeição do dia, sem tomar banho e totalmente descuidadas; muitas famílias não têm condições sequer de adquirir materiais básicos para a criança estudar, como lápis e caderno. Na maioria das vezes algumas dessas carências são supridas pela escola [...] as condições físicas da escola, como salas de aula superlotadas, pequenas, sem ventilação e sem manutenção, também prejudicam o desempenho da docência. As escolas públicas, em sua maioria, apresentam estrutura precária para atender com 53 qualidade aos alunos; em geral são verdadeiras “sucatas”, como referidas por alguns professores. (Aguiar; Almeida, 2011, p. 17-18)

Pensando assim, é extremamente urgente e necessário que os profissionais da educação como um todo, possam contar com uma rede de apoio melhor estruturada, que fortaleça as ações a serem realizadas no ambiente escolar, visando um atendimento especializado para as demandas que surgem da e na sala de aula, assim como do meio externo a ela.

Ao serem levantados os seguintes pontos junto às docentes participantes da pesquisa:

- Como o cotidiano escolar, através das vivências e atividades na sala de aula, interferem na saúde dos profissionais em educação?
- Em sua opinião quais as principais causas do adoecimento psíquico de professores da Educação Básica nas escolas públicas?

As mesmas afirmaram que muitos são os fatores que acarretam o adoecimento dos profissionais da educação, e que muitas vezes acabam levando os mesmos a solicitarem o afastamento ou a readaptação de função, devido a problemas de saúde. Na grande maioria dos casos essas questões são neutralizadas ou invisibilizadas pelo sistema educacional, ao passo que não visualizam nem analisam as questões que acarretam todos esses processos, dificultando ainda mais a atuação do sujeito educador.

Diante disso Codo (1999), que traz um retrato do que acontece com o sujeito professor diante da sociedade atual:

O professor investirá contra os pesados moinhos de vento de uma possivelmente absurda “realidade” do trabalho. Acreditará

ser um Todo-Poderoso, arremeterá contra os gigantes: violência, falta de recursos, ausência de participação, magros salários. Se ele não consegue é porque ele é um mau professor. Ninguém ousará assinalar o investimento emocional, afetivo e cognitivo que ele realizou para ser percebido e se autoperceber como um bom professor. [...] Os jornais só falam do descaso da educação pública, do rendimento ruim dos alunos nas avaliações realizadas pelo MEC, do vergonhoso lugar que os alunos brasileiros das escolas públicas alcançam nos rankings de comparações internacionais de rendimento dos educandos. Ora, o professor está sendo constantemente atingido em sua imagem pública, tudo isso que parece questionar sua competência fere profundamente sua identidade. Será que já paramos para pensar nisto? (Codo, 1999, p. 82-83)

Infelizmente isso é o que costuma acontecer com o trabalhador da educação. Acarretando consequências danosas que agravam as condições de saúde física, psíquica e emocional do mesmo.

As docentes, sujeitos da presente pesquisa, foram questionadas ainda sobre se consideram que existem ações desenvolvidas pela escola, ou Secretaria Municipal de Educação para a prevenção e/ou amenização de doenças ocupacionais dos docentes. E se a saúde do professor está atrelada a eficiência do ensino.

Elas trouxeram como respostas, potentes desabaços, que indicaram na sua maioria que infelizmente das instâncias responsáveis pelos processos de acompanhamento docente e pedagógico, bem como formativo, mínimas são as falas e as ações a respeito desta problemática. E sim, elas afirmaram que o bem-estar ou a falta dele aos docentes interfere nas condições de trabalho e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem. Diante da fala das professoras Benedetti e Marco (2016), trazem a seguinte contribuição:

Na prática, apenas uma qualidade é valorizada nos professores: ser “casca grossa”, de maneira que nunca ou pouco adoença, que nunca ou pouco se abale com o cotidiano das salas de aula, que nunca ou pouco se ausente. E é muito desejável também que, uma vez em aula, o professor seja capaz de “segurar sua classe”, dando menos possível de trabalho para os demais profissionais da escola e Secretarias Municipais de Educação [...] Muitas vezes os professores que desejam fazer um bom trabalho incomodam muito mais do que aqueles que simplesmente se resignaram ao papel de tomar conta das classes, ao invés de dar boas aulas. Cria-se, então, uma reação em cadeia em que todo mundo finge

que trabalha com um sorriso no rosto, mas cumpre apenas o estritamente necessário da burocracia para “inglês ver”: planilhas, relatórios e fichas preenchidas e preenchidas com dados vazios, que não têm nenhuma representatividade em relação à qualidade da educação da unidade escolar. Quem aponta problemas, faz questionamentos e cobranças, é visto como aquele que gosta de polemizar, de criar caso, de ser pessimista. Em ambientes assim, os professores realmente “encantados” se exaurem. (Benedetti; Marco, 2016, p. 70-71)

As falas trazidas pelas professoras merecem muita atenção, pois são repletas de alertas e denúncias a respeito de uma questão que não deve ser esquecida, perdida ou negligenciada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada revela uma realidade preocupante sobre as condições de trabalho dos professores da rede pública de Barbalha, evidenciando o impacto negativo que fatores estruturais e sociais têm na saúde física, psicológica e emocional desses profissionais. As respostas coletadas ressaltam a sobrecarga imposta pela jornada de trabalho exaustiva, a falta de apoio institucional e a precarização das condições educativas. Como mencionado, a função docente se tornou cada vez mais complexa e desafiadora, exigindo um reconhecimento urgente de suas necessidades e um suporte efetivo.

A partir das reflexões fica evidente que o adoecimento dos docentes não pode ser visto apenas como um fenômeno individual, mas sim como resultado de um contexto mais amplo, em que questões sociais e políticas influenciam diretamente a prática educativa. Portanto, é essencial a criação de políticas que atentem para a urgência de criar condições adequadas de trabalho, promovendo uma rede de apoio que valorize o papel do educador e propicie um ambiente saudável e produtivo, ou seja, vise o desenvolvimento profissional docente efetivamente.

As vozes das professoras não podem ser ignoradas; elas denunciam um sistema que muitas vezes negligencia o bem-estar dos seus profissionais.

Os dados coletados apresentaram a necessidade de um aprofundamento nesta temática do estudo em questão, buscando através das discussões levantadas, meios pelos quais os docentes possam ter vez e voz para apresentarem todas as suas vivências e experiências, como pontos e contrapontos referentes

às demandas existentes em sala de aula e na escola como um todo, que levam a possíveis fatores adoecedores desses profissionais da educação nos dias de hoje, assim como formas de parcerias que amenizem esses elementos pontuados como negativos e críticos para o universo educativo.

Muitas são as demandas existentes no ambiente educacional que intensificam as condições adoecedoras dos profissionais da educação e o presente trabalho vem fazer um alerta a esta questão tão urgente com o intuito de abrir caminhos a outras tantas pesquisas que aprofundem e deem ainda mais visibilidade ao desafio de se pensar sobre a saúde e o bem-estar dos sujeitos profissionais da educação, tendo isso em mente como elementos necessários a um processo de ensino e aprendizagem realmente humanizado e eficaz.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosa Márcia R; ALMEIDA, Sandra F. Conte de. **Mal-estar na educação: O sofrimento psíquico de professores.** Curitiba. Juruá. 2011.

APPLE, Michel W. **Educando à Direita.** São Paulo: Cortez, 2003.

BENEDETTI, Kátia Simone; MARCO, Íria de. **Eu, professora e Burnout: como o sistema público de ensino adocece professores dedicados e prejudica alunos interessados.** Curitiba: Juruá, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CODO, Wanderley (Coord). **Educação: Carinho e Trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que poderá levar à falência da educação.** 2ª ed. CNTE. Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes. 1999.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.** In: Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.17, nº 30, p.17-31, jul./dez. 2008.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. (Coord). **Prazer e sofrimento no trabalho docente.** Curitiba. Juruá. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa. EDUCA, 2009.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PORTA, M. A.G. **A Filosofia a partir de seus problemas**: didática e metodologia do estudo filosófico. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Carlos Daniel da. **Educação Brasileira: As contradições deste processo histórico da colonização à república**. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca P. **Alfabetização**. Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

UNESCO. Brasil. **Liberdade para ensinar, empoderar os professores** - Dia Mundial dos Professores (Mensagem dos dirigentes da UNESCO, da OIT, do UNICEF, do PNUD e da Education International, por ocasião do Dia Mundial dos Professores, 5 de outubro de 2017).

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.105

# TECNOLOGIA E TDAH: ESTRATÉGIAS DE ENSINO APOIADAS POR EDUCADORES

Érica Rafaela dos Santos Campos<sup>1</sup>

Juvi Barbosa Passos<sup>2</sup>

Josineide Maria da Silva Nunes<sup>3</sup>

## RESUMO

Este estudo aborda a integração da tecnologia no ensino de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), visando compreender os desafios, oportunidades e benefícios dessa abordagem no contexto educacional. A contextualização do tema destaca a importância de estratégias de ensino inclusivas para alunos com TDAH, considerando suas necessidades específicas. Os objetivos incluem analisar as estratégias tradicionais de ensino, investigar as potencialidades da tecnologia, avaliar os desafios na implementação de estratégias apoiadas por tecnologia e propor recomendações para uma integração eficaz da tecnologia no ensino desses alunos. A justificativa ressalta a relevância do tema para promover uma educação mais inclusiva e acessível. A presente pesquisa adotou uma abordagem de revisão de literatura, caracterizada pela análise sistemática e crítica de estudos previamente publicados sobre o tema. A escolha dessa metodologia foi justificada pela necessidade de obter uma compreensão abrangente e aprofundada das estratégias de ensino apoiadas por tecnologia para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Conclui-se que a integração da tecnologia no ensino pode oferecer benefícios significativos para alunos com TDAH, mas enfrenta desafios que precisam ser superados para maximizar seu potencial.

**Palavras-chave:** TDAH. Tecnologia educacional. Estratégias de ensino

1 Mestrando em Ciências da Educação- Instituição: Universidad Autónoma de Asunción (UAA). [passosajuvi@gmail.com](mailto:passosajuvi@gmail.com)

2 Mestranda em Ciências da Educação- Instituição: Universidad Autónoma de Asunción (UAA). [ericae-rafaela@hotmail.com](mailto:ericae-rafaela@hotmail.com)

3 Mestranda em Ciências da Educação- Instituição: Universidad Autónoma de Asunción (UAA). [josineidemsilva2023@gmail.com](mailto:josineidemsilva2023@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que afeta a capacidade de uma pessoa de prestar atenção, controlar impulsos e regular o comportamento. No contexto educacional, os alunos com TDAH frequentemente enfrentam desafios significativos que podem afetar seu desempenho acadêmico e socioemocional. Diante desse cenário, estratégias de ensino apoiadas por tecnologia surgem como uma alternativa promissora para atender às necessidades desses alunos e promover sua inclusão e sucesso na escola.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o impacto da integração da tecnologia no ensino de alunos com TDAH, buscando compreender os desafios, as oportunidades e os benefícios dessa abordagem no contexto educacional. Como objetivos específicos, pretendemos: analisar as estratégias tradicionais de ensino utilizadas para alunos com TDAH; Investigar as potencialidades da tecnologia no apoio ao ensino de alunos com TDAH; Avaliar os desafios enfrentados na implementação de estratégias de ensino apoiadas por tecnologia para alunos com TDAH; Propor recomendações para uma integração eficaz da tecnologia no ensino de alunos com TDAH.

Esta pesquisa se justifica pela relevância do tema e pela necessidade de oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores, profissionais da saúde e demais envolvidos na educação de alunos com TDAH. Compreender como a tecnologia pode ser utilizada para apoiar o ensino desses alunos é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e acessível, que atenda às necessidades individuais de cada estudante.

A presente pesquisa baseia-se em uma revisão de literatura, que envolve a análise crítica de estudos, artigos e publicações científicas relacionadas ao tema. A revisão de literatura permitirá uma análise abrangente das estratégias de ensino para alunos com TDAH, bem como das oportunidades e desafios associados à integração da tecnologia nesse contexto.

Diante do exposto, o problema de pesquisa que norteia este estudo é: Como a integração da tecnologia no ensino pode contribuir para o apoio e a inclusão de alunos com TDAH, considerando os desafios e as oportunidades dessa abordagem no contexto educacional?

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: após esta introdução, o desenvolvimento apresentará uma contextualização do tema, explorando as

estratégias tradicionais de ensino, as potencialidades da tecnologia, os desafios enfrentados na implementação de estratégias de ensino apoiadas por tecnologia para alunos com TDAH e as recomendações para uma integração eficaz da tecnologia no ensino desses alunos. Por fim, as considerações finais sintetizarão os principais achados da pesquisa e apresentarão reflexões sobre suas implicações e contribuições para a prática educacional.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem de revisão de literatura, caracterizada pela análise sistemática e crítica de estudos previamente publicados sobre o tema. A escolha dessa metodologia foi justificada pela necessidade de obter uma compreensão abrangente e aprofundada das estratégias de ensino apoiadas por tecnologia para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A revisão de literatura permitiu sintetizar o conhecimento existente, identificar lacunas na pesquisa atual e propor direções para estudos futuros.

O processo de revisão de literatura seguiu várias etapas estruturadas para garantir a abrangência e a relevância dos estudos selecionados. Primeiramente, definiu-se o problema de pesquisa, formulando-se critérios de inclusão e exclusão, realizando-se uma busca sistemática por estudos relevantes, procedendo-se à análise crítica dos estudos selecionados e sintetizando-se os resultados.

A pesquisa foi orientada pela pergunta: “Como a integração da tecnologia no ensino pode contribuir para o apoio e a inclusão de alunos com TDAH, considerando os desafios e as oportunidades dessa abordagem no contexto educacional?” A formulação dos critérios de inclusão e exclusão foi essencial para garantir a qualidade e a relevância dos estudos selecionados. Foram incluídos estudos publicados em periódicos acadêmicos revisados por pares, que abordassem estratégias de ensino para alunos com TDAH e explorassem a utilização de tecnologias educacionais no contexto do TDAH. Além disso, os estudos deveriam estar disponíveis em português e inglês e ter sido publicados nos últimos dez anos para garantir a atualidade das informações. Foram excluídos estudos não revisados por pares, pesquisas que não focassem especificamente em alunos com TDAH, artigos que não abordassem a integração de tecnologias educacionais e estudos duplicados ou com dados insuficientes para análise.

As buscas foram realizadas em diversas bases de dados acadêmicas, incluindo Google Scholar, PubMed, Scopus e Web of Science. Utilizaram-se palavras-chave como “TDAH”, “tecnologia educacional”, “estratégias de ensino”, “educação inclusiva” e “aprendizagem adaptativa”. A seleção inicial baseou-se nos títulos e resumos dos estudos, e, em seguida, os artigos completos foram analisados para verificar sua relevância e conformidade com os critérios de inclusão.

Cada estudo selecionado foi submetido a uma análise crítica para avaliar sua metodologia, resultados e contribuições para o campo de estudo. Consideraram-se aspectos como o desenho da pesquisa, amostra, instrumentos de coleta de dados, técnicas de análise e validade dos resultados. Os resultados dos estudos foram sintetizados e organizados em categorias temáticas que abordaram as estratégias tradicionais de ensino para alunos com TDAH, as potencialidades da tecnologia educacional, os desafios na implementação dessas tecnologias e as recomendações para uma integração eficaz.

A revisão de literatura foi escolhida como metodologia principal devido à sua capacidade de fornecer uma visão consolidada e abrangente sobre o tema. Este método permitiu compilar e analisar informações de múltiplas fontes, o que foi essencial para entender a complexidade e as nuances da integração de tecnologias no ensino de alunos com TDAH. Além disso, a revisão de literatura possibilitou identificar lacunas na pesquisa existente e sugerir áreas para futuros estudos, contribuindo para o avanço do conhecimento e das práticas educacionais.

Conforme destacado por Gil (2008), a revisão de literatura é uma metodologia valiosa porque permite reunir, analisar e sintetizar informações já publicadas, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento de novas pesquisas e para a prática educacional. Gil ressalta que a revisão de literatura não apenas ajuda a identificar o estado da arte sobre determinado assunto, mas também aponta lacunas e sugere novas perspectivas de investigação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Malloy-Diniz et al. (2019), o TDAH é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem se manifestar de maneira variada e impactar diretamente a vida escolar dos indivíduos afetados.

Esses sintomas podem dificultar a concentração em sala de aula, prejudicar o aprendizado e interferir nas interações sociais dos alunos com TDAH.

Além disso, Guimarães (2017) destaca que o TDAH é frequentemente subdiagnosticado e subtratado, o que pode levar a uma série de consequências negativas a longo prazo para os alunos afetados. A falta de compreensão sobre o transtorno e a estigmatização associada a ele podem contribuir para a dificuldade de acesso a recursos e suportes adequados dentro do ambiente educacional.

Segundo Malloy-Diniz et al. (2019), a desatenção é um dos principais sintomas do TDAH e se manifesta na dificuldade em manter o foco em tarefas que exigem atenção sustentada. Esses indivíduos podem parecer distraídos, desorganizados e tendem a cometer erros por descuido em suas atividades escolares. Além disso, a hiperatividade é caracterizada por um nível elevado de atividade motora, inquietação e dificuldade em permanecer sentado por longos períodos de tempo, o que pode afetar negativamente o desempenho acadêmico.

Conforme ressalta Guimarães (2017), a impulsividade é outro sintoma central do TDAH e se manifesta na dificuldade em controlar os impulsos e agir de forma impulsiva sem considerar as consequências. Esses indivíduos podem ter dificuldade em aguardar a vez, interromper os outros durante as conversas e tomar decisões precipitadas, o que pode impactar negativamente suas interações sociais e acadêmicas.

Além das características principais, o TDAH pode estar associado a dificuldades adicionais, como problemas de aprendizagem, baixa autoestima e dificuldades emocionais. Como mencionado por Mattos (2018), muitas vezes, esses indivíduos enfrentam dificuldades em lidar com as demandas acadêmicas e sociais da escola, o que pode levar a sentimento de frustração, ansiedade e isolamento.

Além disso, Oliveira et al. (2018) ressaltam que o comportamento impulsivo e a hiperatividade dos alunos com TDAH podem interferir no ambiente da sala de aula, prejudicando a concentração de outros alunos e dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Esses alunos podem ser percebidos como disruptivos ou desafiadores pelos educadores, o que pode afetar negativamente suas interações sociais e emocionais com os colegas de classe.

Segundo Ferreira (2017), as implicações do TDAH no contexto educacional vão além do desempenho acadêmico, impactando também a dinâmica familiar e escolar. As famílias de alunos com TDAH muitas vezes enfrentam desafios adi-

cionais na busca por suporte e recursos adequados, enquanto as escolas podem se deparar com dificuldades na adaptação do ambiente escolar para atender às necessidades desses alunos.

No contexto educacional, é essencial adotar abordagens específicas para atender às necessidades dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), visando promover seu engajamento, aprendizado e desenvolvimento socioemocional. Como ressalta Alves et al. (2019), a individualização das estratégias educacionais é fundamental para garantir o sucesso acadêmico e emocional desses alunos.

Conforme ressaltado por Dantas et al. (2018), uma abordagem educacional eficaz para alunos com TDAH envolve a criação de um ambiente de aprendizagem estruturado e previsível. Isso inclui o estabelecimento de rotinas claras, instruções concisas e métodos de organização que ajudem os alunos a gerenciar melhor seu tempo e suas tarefas.

Além disso, Oliveira et al. (2019) destacam a importância de estratégias de ensino diferenciadas que levem em consideração as necessidades individuais dos alunos com TDAH. Isso pode incluir a adaptação de materiais didáticos, o uso de recursos visuais e a implementação de atividades práticas e dinâmicas que estimulem a participação ativa dos alunos.

Segundo Santos e Almeida (2020), a colaboração entre educadores, famílias e profissionais de saúde também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de abordagens educacionais eficazes para alunos com TDAH. Essa colaboração pode envolver a troca de informações, a definição de metas educacionais e o desenvolvimento de estratégias de apoio consistentes entre os diferentes contextos de vida do aluno.

A tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante no contexto educacional, oferecendo uma variedade de ferramentas e recursos que podem transformar o processo de ensino e aprendizagem. Conforme destacado por Oliveira (2019), a tecnologia na educação representa uma oportunidade única para repensar e reinventar práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

Conforme Oliveira (2019), a tecnologia proporciona oportunidades únicas para personalizar a aprendizagem, permitindo que os alunos acessem conteúdos de maneira interativa e adaptativa. Isso inclui o uso de softwares educacionais, aplicativos móveis e plataformas de aprendizagem online, que oferecem recursos diversificados para atender às necessidades individuais dos alunos.

Além disso, Santos et al. (2020) ressaltam que a tecnologia pode aumentar o engajamento dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. A utilização de recursos multimídia, como vídeos, jogos educativos e simulações virtuais, pode estimular a curiosidade dos alunos e facilitar a compreensão de conceitos complexos.

Segundo Ferreira (2018), a tecnologia também oferece oportunidades para a colaboração e a comunicação entre alunos e professores, mesmo em ambientes virtuais de aprendizagem. Ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, como fóruns de discussão e videoconferências, permitem que os alunos interajam entre si e com os professores, promovendo a construção coletiva do conhecimento.

No cenário educacional atual, uma ampla gama de tecnologias educacionais está disponível para apoiar o ensino e a aprendizagem, oferecendo oportunidades diversas para enriquecer a experiência educacional dos alunos. Como ressaltado por Silva et al. (2020), a diversidade de tecnologias disponíveis permite aos educadores adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Segundo Almeida et al. (2020), os recursos educacionais digitais englobam uma variedade de ferramentas e materiais disponíveis online, como e-books, jogos educativos, vídeos educativos e simuladores virtuais. Esses recursos são acessíveis de forma remota e podem ser adaptados para atender às necessidades específicas de diferentes públicos e contextos educacionais.

Além disso, Santos (2018) ressalta a importância das plataformas de aprendizagem online, que oferecem ambientes virtuais de aprendizagem onde os alunos podem acessar conteúdos, participar de atividades interativas e interagir com colegas e professores. Essas plataformas facilitam a organização e a gestão do ensino, permitindo uma maior flexibilidade e personalização do processo de aprendizagem.

De acordo com Lima e Ferreira (2019), as tecnologias de realidade virtual e aumentada estão ganhando destaque no campo da educação, oferecendo experiências imersivas e interativas que podem melhorar a compreensão de conceitos complexos e estimular o interesse dos alunos. Essas tecnologias permitem a simulação de ambientes e cenários de aprendizagem, proporcionando uma experiência mais envolvente e contextualizada para os alunos.

A tecnologia oferece um potencial significativo para apoiar alunos com necessidades especiais, proporcionando recursos e ferramentas que podem facilitar sua participação e progresso acadêmico. Como afirmam Oliveira et al. (2020), a tecnologia educacional representa uma oportunidade única para tornar a educação mais inclusiva e acessível, permitindo que alunos com necessidades especiais alcancem seu pleno potencial.

De acordo com Santos e Lima (2019), a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para tornar o ambiente educacional mais inclusivo, permitindo que alunos com necessidades especiais participem plenamente das atividades de aprendizagem. Recursos como softwares de leitura de tela, ampliadores de tela e programas de comunicação alternativa podem ajudar a superar as barreiras de acessibilidade e proporcionar uma experiência de aprendizagem mais igualitária para esses alunos.

Além disso, Oliveira et al. (2020) ressaltam que a tecnologia pode oferecer adaptações e personalizações que atendam às necessidades individuais dos alunos com necessidades especiais. Por meio de plataformas educacionais flexíveis e recursos adaptativos, é possível fornecer suportes específicos, como legendas em vídeos, tradução de texto para voz e atividades interativas adaptadas, que facilitam a participação e o engajamento desses alunos no processo de aprendizagem.

Segundo Silva e Almeida (2018), a tecnologia também pode promover a autonomia e a independência dos alunos com necessidades especiais, permitindo que desenvolvam habilidades importantes para a vida diária e profissional. Ferramentas de organização, planejamento e comunicação podem ajudar esses alunos a gerenciar melhor suas tarefas e a se comunicar de forma eficaz, aumentando sua autoconfiança e autoestima.

No contexto educacional, as estratégias tradicionais de ensino têm sido amplamente empregadas para atender às necessidades dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), embora sua eficácia possa variar dependendo das características individuais de cada aluno. Como ressalta França (2020), é importante considerar a diversidade de abordagens pedagógicas e sua adaptação às necessidades específicas dos alunos com TDAH, visando promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

De acordo com Costa (2017), entre as estratégias tradicionais de ensino mais comuns para alunos com TDAH está o uso de métodos de ensino direto e explícito, que fornecem instruções claras e estruturadas, divididas em etapas

menores e mais gerenciáveis. Essas estratégias visam minimizar a desatenção e a impulsividade dos alunos, proporcionando uma abordagem mais sistemática e organizada ao aprendizado.

Além disso, Amaral (2018) destaca a importância de práticas de ensino baseadas na repetição e na revisão regular do conteúdo, permitindo que os alunos com TDAH reforcem e consolidem seus conhecimentos ao longo do tempo. A revisão frequente do material de aprendizagem pode ajudar a manter o foco e a retenção de informações, além de proporcionar oportunidades adicionais para a prática e o aprimoramento das habilidades cognitivas.

Bento (2019) ressalta a relevância do uso de estratégias de ensino diferenciadas para alunos com TDAH, como a variação de atividades, o uso de recursos visuais e a implementação de pausas regulares durante as aulas. Essas estratégias podem ajudar a manter o interesse e o engajamento dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais estimulante e dinâmico.

De acordo com Ferreira (2019), a tecnologia pode oferecer uma série de recursos e ferramentas que são especialmente benéficos para alunos com TDAH. Por exemplo, softwares educacionais interativos podem fornecer atividades adaptativas e estimulantes, que mantêm a atenção e o interesse dos alunos ao longo do tempo, além de oferecerem feedback imediato e personalizado, o que pode ajudar a reforçar o aprendizado e a autoconfiança dos alunos.

Além disso, Gonçalves et al. (2020) ressaltam que a tecnologia pode facilitar a organização e a gestão do tempo para alunos com TDAH, oferecendo ferramentas de agenda e planejamento que ajudam a estruturar suas tarefas e compromissos. Isso pode reduzir a ansiedade e o estresse associados à sobrecarga de informações e demandas acadêmicas, permitindo que os alunos se sintam mais preparados e confiantes em lidar com suas responsabilidades escolares.

Ribeiro (2018) destaca ainda que a tecnologia pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais flexível e personalizado para alunos com TDAH. Plataformas de aprendizagem online, por exemplo, permitem que os alunos acessem o conteúdo do curso em seu próprio ritmo e de acordo com suas preferências individuais, o que pode ajudar a minimizar as distrações e maximizar o foco durante o processo de aprendizagem.

Segundo Souza (2019), um dos principais desafios na implementação de estratégias de ensino apoiadas por tecnologia para alunos com TDAH é a necessidade de garantir a acessibilidade e a usabilidade dessas tecnologias.

Nem todas as soluções tecnológicas disponíveis são adequadas para alunos com necessidades especiais, o que pode criar barreiras adicionais ao acesso ao ensino. Portanto, é essencial que os educadores selecionem e adaptem as tecnologias de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, garantindo que todos possam se beneficiar igualmente dessas ferramentas.

Além disso, Vargas et al. (2020) ressaltam a importância de fornecer formação e suporte adequados aos educadores na utilização eficaz da tecnologia para alunos com TDAH. Muitos professores podem não estar familiarizados com as melhores práticas para integrar a tecnologia no ensino para esse público, o que pode resultar em subutilização ou uso inadequado das ferramentas disponíveis. Portanto, é essencial oferecer programas de formação contínua e recursos de apoio para capacitar os educadores a aproveitar ao máximo o potencial da tecnologia no ensino para alunos com TDAH.

Por outro lado, Ventura (2018) destaca as oportunidades que a integração da tecnologia no ensino oferece para alunos com TDAH. Essas ferramentas podem proporcionar uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e personalizada, que se adapta às necessidades individuais de cada aluno. Além disso, a tecnologia pode oferecer recursos de acompanhamento e monitoramento do progresso do aluno, permitindo aos educadores identificar rapidamente quaisquer dificuldades ou áreas que necessitam de apoio adicional.

A revisão de literatura indicou que as estratégias tradicionais de ensino, como o ensino direto e explícito, práticas de repetição e revisão, e o uso de recursos visuais, têm sido amplamente empregadas para atender às necessidades dos alunos com TDAH. No entanto, a eficácia dessas estratégias pode variar dependendo das características individuais de cada aluno (COSTA, 2017; AMARAL, 2018). Estudos apontam que a individualização das abordagens pedagógicas é fundamental para garantir o sucesso acadêmico e socioemocional desses alunos (ALVES et al., 2019).

Essas estratégias tradicionais, embora eficazes em muitos casos, podem não ser suficientes para atender às necessidades específicas de todos os alunos com TDAH. A repetição e revisão regular do conteúdo ajudam a reforçar o aprendizado, mas podem se tornar monótonas e desmotivadoras se não forem combinadas com outras abordagens que mantenham o interesse e o engajamento dos alunos (BENTO, 2019).

A integração da tecnologia na educação oferece uma série de vantagens significativas para alunos com TDAH. Ferramentas tecnológicas, como softwa-

res educacionais interativos, aplicativos móveis e plataformas de aprendizagem online, proporcionam uma personalização do ensino que pode atender às necessidades individuais de cada aluno (Oliveira, 2019). Essas tecnologias permitem que os alunos acessem conteúdos de maneira interativa e adaptativa, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e eficaz (SANTOS et al., 2020).

Além disso, a tecnologia pode aumentar o engajamento dos alunos ao tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Recursos multimídia, como vídeos, jogos educativos e simulações virtuais, estimulam a curiosidade dos alunos e facilitam a compreensão de conceitos complexos (FERREIRA, 2018). A capacidade de fornecer feedback imediato e personalizado também é uma vantagem significativa, ajudando a reforçar o aprendizado e a autoconfiança dos alunos (GONÇALVES et al., 2020).

Apesar das vantagens, a implementação de estratégias de ensino apoiadas por tecnologia enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos é a acessibilidade das tecnologias disponíveis. Nem todas as soluções tecnológicas são adequadas para alunos com TDAH, e a falta de recursos acessíveis pode criar barreiras adicionais ao ensino (SOUZA, 2019). Além disso, a formação adequada dos educadores é crucial para o sucesso da integração tecnológica. Muitos professores podem não estar familiarizados com as melhores práticas para utilizar a tecnologia no ensino de alunos com TDAH, resultando em subutilização ou uso inadequado das ferramentas disponíveis (VARGAS et al., 2020).

Outro desafio significativo é a necessidade de adaptar as tecnologias às necessidades individuais dos alunos. A tecnologia deve ser usada de forma flexível e personalizada para maximizar seu potencial. Plataformas de aprendizagem online, por exemplo, permitem que os alunos aprendam em seu próprio ritmo, mas exigem uma gestão cuidadosa para evitar distrações e garantir que o conteúdo seja relevante e acessível (RIBEIRO, 2018).

Para superar os desafios e aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela tecnologia, é essencial adotar uma abordagem holística e colaborativa. Educadores, famílias e profissionais de saúde devem trabalhar juntos para desenvolver estratégias de ensino que integrem eficazmente a tecnologia (SANTOS e ALMEIDA, 2020). A formação contínua dos educadores é fundamental para garantir que eles estejam preparados para utilizar as tecnologias de maneira eficaz e adaptativa (VARGAS et al., 2020).

Para superar esses desafios e aproveitar plenamente as oportunidades oferecidas pela tecnologia, algumas recomendações são propostas. Primeiramente,

é essencial implementar programas de formação contínua para capacitar os educadores no uso eficaz das tecnologias educacionais. Isso inclui não apenas o treinamento técnico, mas também a compreensão das necessidades específicas dos alunos com TDAH e de como as tecnologias podem ser adaptadas para atender a essas necessidades. Além disso, promover a colaboração entre educadores, famílias e profissionais de saúde é fundamental para desenvolver estratégias de ensino personalizadas e integradas. Essa abordagem colaborativa pode incluir a troca regular de informações, a definição de metas comuns e a implementação de planos de ensino individualizados.

Outro aspecto crucial é garantir que as tecnologias utilizadas sejam adaptáveis e personalizadas de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Isso pode incluir o uso de plataformas de aprendizagem adaptativa, recursos multimídia e ferramentas de organização que ajudem os alunos a gerenciar suas tarefas e responsabilidades de forma mais eficiente. Também é importante investir em recursos tecnológicos acessíveis e de alta qualidade para todas as escolas. Isso pode incluir a alocação de fundos para a compra de equipamentos, o desenvolvimento de softwares educacionais acessíveis e a implementação de políticas que promovam a inclusão digital. É importante selecionar tecnologias que sejam acessíveis e adaptáveis às necessidades individuais dos alunos com TDAH. Ferramentas como softwares de leitura de tela, ampliadores de tela e programas de comunicação alternativa podem ajudar a superar barreiras de acessibilidade e proporcionar uma experiência de aprendizagem mais inclusiva (Oliveira et al., 2020).

Adicionalmente, realizar avaliações contínuas do impacto das tecnologias no ensino de alunos com TDAH é essencial para identificar áreas de melhoria e adaptar as estratégias de acordo. Essa avaliação pode incluir a coleta de feedback dos alunos, educadores e famílias, bem como a análise de dados de desempenho acadêmico.

A discussão dos resultados desta pesquisa evidencia que a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no ensino de alunos com TDAH, proporcionando recursos e ferramentas que promovem um aprendizado mais inclusivo, personalizado e eficaz. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente realizados, é necessário enfrentar desafios significativos relacionados à acessibilidade, formação dos educadores e adaptação das tecnologias.

Ao adotar uma abordagem colaborativa e adaptativa, envolvendo educadores, famílias e profissionais de saúde, é possível criar um ambiente de

aprendizagem que atenda às necessidades individuais de cada aluno, promovendo seu engajamento, aprendizado e desenvolvimento socioemocional. Esta pesquisa destaca a importância de continuar explorando e desenvolvendo práticas pedagógicas inovadoras que utilizem a tecnologia de forma eficaz, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou desafios específicos, possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

A integração da tecnologia no ensino de alunos com TDAH representa uma abordagem promissora para promover uma educação mais inclusiva e eficaz. No entanto, para que essa integração seja bem-sucedida, é necessário superar desafios significativos relacionados à acessibilidade, formação dos educadores e adaptação das tecnologias. Com uma abordagem colaborativa e adaptativa, é possível criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades individuais de cada aluno, promovendo seu engajamento, aprendizado e desenvolvimento socioemocional.

Este estudo destaca a importância de continuar explorando e desenvolvendo abordagens pedagógicas inovadoras que utilizem a tecnologia para apoiar alunos com TDAH. A pesquisa futura deve focar em estratégias específicas para a implementação eficaz dessas tecnologias, bem como em formas de capacitar educadores e famílias para utilizá-las de maneira otimizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e a reflexão sobre as estratégias de ensino apoiadas por tecnologia para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) revelam a complexidade e a importância desse tema no contexto educacional. Ao longo deste estudo, examinamos os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas estratégias, assim como as oportunidades que a integração da tecnologia oferece para promover uma educação mais inclusiva e eficaz para esse público.

Ficou claro que a tecnologia pode ser uma aliada valiosa no ensino para alunos com TDAH, oferecendo uma variedade de recursos e ferramentas que podem melhorar o engajamento, a participação e o desempenho acadêmico desses alunos. No entanto, para que esses benefícios sejam plenamente realizados, é necessário superar desafios como a acessibilidade das tecnologias, a formação adequada dos educadores e a adaptação das estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos.

É fundamental reconhecer que não existe uma abordagem única ou uma solução definitiva para atender às necessidades dos alunos com TDAH. Em vez disso, a integração da tecnologia no ensino para esse público requer uma abordagem holística e flexível, que leve em consideração as características individuais de cada aluno, bem como o contexto educacional em que estão inseridos.

Portanto, concluímos que a implementação de estratégias de ensino apoiadas por tecnologia para alunos com TDAH é um processo contínuo e dinâmico, que exige colaboração, adaptação e inovação por parte dos educadores, dos alunos e de toda a comunidade escolar. Ao enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela tecnologia, podemos promover uma educação mais inclusiva, acessível e significativa para todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou desafios específicos.

Esta pesquisa serve como um ponto de partida para futuros estudos e práticas educacionais voltadas para alunos com TDAH, destacando a importância de continuar explorando e desenvolvendo abordagens pedagógicas inovadoras e eficazes para promover o sucesso acadêmico e socioemocional desse público.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. R.; SANTOS, P.; LIMA, M. J. Recursos educacionais digitais: uma análise das práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 2, p. 1-15, 2020.

ALVES, R. S.; SILVA, M. F.; DANTAS, C. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: implicações no contexto educacional. *Psicologia em Revista*, v. 25, n. 3, p. 641-655, 2019.

AMARAL, R. Estratégias de ensino para alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *Educação em Foco*, v. 25, n. 2, p. 87-102, 2018.

BENTO, F. Práticas pedagógicas para alunos com TDAH: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 3, p. 567-582, 2019.

COSTA, A. Ensino direto e explícito: uma abordagem eficaz para alunos com TDAH. *Revista Brasileira de Psicopedagogia*, v. 34, n. 1, p. 45-60, 2017.

DANTAS, C.; SILVA, M. F.; ALVES, R. S. Abordagens educacionais para alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 23, n. 2, p. 87-102, 2018.

FERREIRA, A. Integração da tecnologia no ensino de alunos com TDAH: oportunidades e desafios. *Educação em Foco*, v. 26, n. 2, p. 89-104, 2019.

FERREIRA, A. M. O papel da tecnologia na educação: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 72, p. 1-18, 2018.

FERREIRA, A. M.; OLIVEIRA, L. S.; SANTOS, P. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e suas implicações no ambiente escolar. *Educação em Foco*, v. 22, n. 3, p. 45-58, 2017.

FRANÇA, L. Estratégias tradicionais de ensino e seu impacto no desempenho de alunos com TDAH. *Educação em Debate*, v. 36, n. 2, p. 67-82, 2020.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, C.; SILVA, M.; OLIVEIRA, L. Tecnologia e TDAH: estratégias para uma integração eficaz. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, v. 33, n. 1, p. 45-60, 2020.

GUIMARÃES, L. A. M. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na escola: uma revisão bibliográfica. *Revista Thema*, v. 14, n. 2, p. 301-314, 2017.

LIMA, A. S.; FERREIRA, A. M. Tecnologias de realidade virtual e aumentada na educação: potencialidades e desafios. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, v. 32, n. 1, p. 45-60, 2019.

MALLOY-DINIZ, L.; MATTOS, P.; ROHDE, L. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): atualização diagnóstica e terapêutica. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 41, n. 1, p. 61-73, 2019.

MATTOS, P. TDAH na escola: uma visão prática para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

OLIVEIRA, F. A.; ALMEIDA, G. R.; LIMA, M. J. Implicações do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade no contexto escolar. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 23, n. 1, p. 89-104, 2018.

OLIVEIRA, L. S. Tecnologia na educação: potencialidades e desafios. Educação em Revista, v. 35, n. 1, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, L. S. Tecnologia na educação: potencialidades e desafios. Educação em Revista, v. 35, n. 1, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, L. S.; FERREIRA, A. M.; LIMA, M. J. Estratégias educacionais para alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Psicologia em Foco, v. 24, n. 3, p. 401-415, 2019.

OLIVEIRA, L. S.; SILVA, M. F.; SANTOS, P. Tecnologia educacional para alunos com necessidades especiais: possibilidades e desafios. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 33, n. 2, p. 67-82, 2020.

RIBEIRO, D. Uso da tecnologia como suporte ao ensino de alunos com TDAH. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 3, p. 567-582, 2018.

SANTOS, A. P.; LIMA, M. J. Inclusão escolar e tecnologia assistiva: desafios e perspectivas para a prática pedagógica. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 3, p. 567-582, 2019.

SANTOS, P. Plataformas de aprendizagem online: oportunidades e desafios para a educação do século XXI. Educação em Foco, v. 23, n. 3, p. 87-102, 2018.

SANTOS, P.; ALMEIDA, G. R. Colaboração entre educadores, famílias e profissionais de saúde no contexto do TDAH. Educação em Perspectiva, v. 11, n. 2, p. 84-97, 2020.

SANTOS, P.; ALMEIDA, G. R.; DANTAS, C. Tecnologia educacional: impactos e perspectivas para o ensino e aprendizagem. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 25, n. 2, p. 89-104, 2020.

SILVA, M. F.; OLIVEIRA, L. S.; SANTOS, P. Tecnologias educacionais: uma análise das práticas e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 3, p. 1-18, 2020.

SILVA, R. A.; ALMEIDA, G. R. Tecnologia e inclusão: perspectivas para a educação de alunos com necessidades especiais. Educação em Revista, v. 34, n. 2, p. 45-60, 2018.

SOUZA, A. Desafios da tecnologia no ensino de alunos com TDAH. Educação em Foco, v. 26, n. 3, p. 45-60, 2019.

VARGAS, L.; OLIVEIRA, M.; SILVA, R. Formação de professores para o uso da tecnologia no ensino de alunos com TDAH. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 33, n. 2, p. 78-92, 2020.

VENTURA, C. Oportunidades da tecnologia no ensino para alunos com TDAH. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 4, p. 123-138, 2018.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.106

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA DISPUTA POLÍTICA

Minervina Joseli Espíndola Reis<sup>1</sup>

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar os Documentos Finais dos Encontros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE – 2010 a 2018), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), a Resolução CNE/CP N° 02/2015 e a Resolução CNE/CP N° 2/2019 que versam sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, a fim de elencar e interpretar os pontos congruentes e incongruentes presentes nestes documentos que preconizam sobre a formação do pedagogo e profissionais da educação. Para fundamentação teórica foram utilizadas algumas obras de Gadotti (1998), Libâneo (2001), Marchelli (2017), Saviani(1997). A concepção de pesquisa utilizada é qualitativa, na perspectiva Bibliográfica e Documental. A partir dos estudos e análise dos documentos foram construídas 4 categorias de análise, sendo elas: teoria e prática nos curso de licenciatura: pesquisa na formação de professores; formação docente a distância e valorização docente. A relevância desse trabalho é a análise consistente das Resoluções sobre formação inicial docente e sobre os Documentos Finais da ANFOPE. A partir dos resultados das análises, pode-se confirmar que a intensa participação da ANFOPE nos processos de elaboração dos documentos oficiais que versam sobre a formação de professores, nos debates e nas ações em defesa da formação e da valorização docente foi decisiva nos percursos históricos dos cursos de licenciatura. A pesquisa vem confirmar a importância de construir mecanismos consistentes em defesa de uma proposta de formação inicial e continuada que preza pelo rigor científico, pela qualidade na educação, pelos ideais de solidariedade humana e pela valorização dos profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Cursos de licenciatura, Formação docente, Legislação, ANFOPE.

1 Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus X, lider do Grupo de Pesquisa POGEDUC, mjreis@uneb.br

## INTRODUÇÃO

A intenção deste texto é socializar os resultados da pesquisa documental realizada no Departamento de Educação, *Campus X* da Universidade do Estado da Bahia (DEDC X/UNEB) no Grupo de Pesquisa Política, gestão, formação docente e práxis em educação (POGEDUC), que tem como objetivo analisar a Constituição Federal de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB 9394/96), as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 2/2015 e 2/2019 e os Documentos Finais dos Encontros da Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE) realizados no período de 2012 a 2021, (os encontros são realizados a cada 2 (dois anos), a fim de elencar e interpretar os pontos congruentes e incongruentes presentes nestes documentos que preconizam sobre a formação de professores.

A opção por analisar os documentos oficiais sobre a formação de professores, tendo com referência os Documentos Finais dos Encontros ANFOPE se justifica por reconhecer que entidade, “tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização” (ANFOPE), desde a sua criação no ano de 1980.

A pesquisa foi desenvolvida numa concepção qualitativa e na perspectiva bibliográfica e documental. De acordo os estudos de May (2004) os documentos não existem isoladamente, precisam ser contextualizados para serem entendidos.

É reconhecido, a partir dos estudos de Apple (2008), Sacristán (2000) Silva (1994, 2001), dentre outros, que o currículo escolar não é apenas um conjunto de conhecimentos sistemáticos, desprovidos de interesses políticos e ideológicos, a serem transmitidos nos anos escolares nas instituições de ensino. Currículo é o resultado de uma seleção criteriosa que visa responder as perguntas “O que ensinar? Como ensinar? O que os estudantes devem ser? Por que esses conhecimentos?”. As respostas a essas perguntas resultam de uma disputa de poder, visto que “o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (Silva, p. 15, 2002).

Em vista disso, é preciso investigar os currículos implementados nas escolas e nos cursos de formação dos profissionais da educação, afim de desnaturalizar suas práticas, por reconhecer que as “escolas são instituições históricas e cultu-

rais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos.” (Giroux,1997, p. 204).

Após intensos debates e disputas de conceito e concepções é publicada no dia 1º de julho de 2015, a Resolução Conselho Nacional de Educação nº 2/2015 (CNE/CP 02/2015) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Em dezembro de 2019 é publicada novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Profissionais da Educação (DCNs formação) CNE/CP N° 2/2019. A resolução foi elaborada sem debates, sem a participação de entidades educacionais, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada no final de 2017.

A partir dos estudos realizados pode-se afirmar que há uma intensa disputa de poder em torno da formação de professores. De um lado, se encontram os grupos de especialistas reacionaristas e do outro, grupos progressistas que defende um projeto coletivo de formação e valorização dos profissionais da educação.

Os resultados da pesquisa confirmam que é preciso revigorar a luta pela formação e valorização docente, o que se presume, entre outras ações, um posicionamento crítico diante das propostas de Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciaturas.

## METODOLOGIA

De acordo com objetivo proposto, analisar a Constituição Federal de 1988 (CF/88), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB 9394/96), as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) N° 2/2015 e 2/2019 e os Documentos Finais dos Encontros da Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE) realizados no período de 2012 a 2021, (os encontros são realizados a cada 2 (dois anos), a fim de elencar e interpretar os pontos congruentes e incongruentes presentes nestes documentos que preconizam sobre a formação de professore, e, também, por entender que a pesquisa qualitativa possibilita caminhos diferenciados que nos permitem adentrar com profundidade na complexidade e particularidade do fenômeno

estudado, optamos pela concepção e pesquisa qualitativa, na perspectiva bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados e publicados, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa documental pode ter fontes como: atas, cartas, diários, discursos, certidões, fotografias, mapas, pareceres informativos, relatórios, dentre outras. E consiste em estudar, identificar, analisar os documentos com uma finalidade específica. Os documentos analisados foram: CF/88, LDB 9394/96, Documentos Finais dos Encontros da ANFOPE de 2012 a 2021 e as Resoluções CNE 02/2015 e de 02/2019.

Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Como o resalta Tremblay (1968; 284), graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias. (CELLARD, 2008, p. 295)

Para tanto, é preciso interpretar o documento, ler nas linhas e entrelinhas, o texto e seu contexto. De acordo os estudos de May (2004) os documentos não existem isoladamente, precisam ser contextualizados para serem entendidos. Nessa perspectiva, para interpretar um documento é preciso estabelecer uma relação dialógica. Segundo o dialogismo bakhtiano compreender um enunciado não é apenas decodificá-lo, é estabelecer um diálogo. (BAKHTIN, 2006). É preciso reconhecer que “é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja.” (CELLARD, 2008, p. 299). Para a Análise Documental é preciso mergulhar no contexto dos documentos, para conhecer o autor, ou autores.

Para a análise e interpretação dos dados, foi utilizado a “Análise de Conteúdo”.

Segundo Bardin (2009, p. 49) a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição

de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens.

De acordo a autora, são três etapas básicas no trabalho: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Na pré-análise, será realizada a organização e sistematização do material. Na descrição analítica será o momento dos recortes das informações coletadas, para agrupá-las de acordo com cada temática abordada, originando a construção das categorias de análise. A fase de interpretação referencial é o momento de interpretar os dados coletados, a partir da contextualização e do diálogo das informações obtidas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional, Lei nº 13.005/2014, “inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras.” (Dourado, p. 301, 2015). Em janeiro de 2014, por meio da Portaria CNE/CP nº 1/ 2014 é reconstituída da Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (DCNs), é importante destacar que a primeira comissão foi constituída em 2004. A partir da reconstituição da comissão iniciou-se um processo de diálogo com a comunidade educacional e sociedade civil organizada.

Comissão realizou várias reuniões e discussões. Além dessas atividades, destacam-se reuniões com instituições de educação superior, conselhos estaduais de educação, participação de membros da comissão em eventos, abordando as DCNs para a formação de profissionais da educação [...]. (Dourado, p.303, 2015).

Durante o processo dialógico de consolidação da DCNs, membros da Comissão participaram de conferências municipais, estaduais, etapa preparatória da CONAE 2014. (Dourado, 2015). A formação de professor esteve presente no eixo VI do Documento Referência, como a temática “Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”. É importante destacar a intensa e decisiva participação de entidades e associa-

ções, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), no percurso de elaboração das DCNs.

No dia 1º de julho de 2015, foi promulgada a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015 que instituiu as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

A Resolução 02/2015 indica mudanças nos rumos das políticas de formação dos profissionais do magistério da educação básica, em consonância com a LDB 9394/96 e com alguns princípios defendidos pela ANFOPE. As DCNs de 2015 não apresenta uma concepção de currículo mínimo, ou seja, um centralismo de disciplinas e conteúdos a serem contemplados em todos os projetos de cursos de licenciatura, o que expressa uma visão do que se considera como ideal na formação docente. Ao contrário, apresenta a concepção de base comum a partir de eixos formativos, princípios norteadores, o que não caracteriza um currículo mínimo. Como pode ser certificado no artigo 12, incisos I, II e III e no artigo 13, § 2º e da Resolução.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais[...]

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular [...]

Art.13. § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação,

seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

A DCNs para Formação de professores 02/2015, apresenta um percurso de formação a partir de eixos formativos, a serem contemplados nos Projetos de Cursos de licenciatura de cada instituição de ensino superior, o que para sinaliza uma inovação e possibilidades de melhorias na trajetória de da formação de professores. E destaca a importância da valorização estar atrelada a remuneração dos profissionais da educação. Nos Documentos Finais dos Encontros da ANFOPE há sempre a defesa pela superação da separação entre formação – inicial e continuada – e condições de trabalho, remuneração e carreira, definindo, portanto, referenciais para uma política nacional global de formação e valorização profissional. (ANFOPE, 2016).

De acordo com a Resolução, artigo 22, os projetos dos cursos em andamento, deveriam adaptar a Resolução no prazo de 2 (dois) anos. Como o prazo não cumprido por algumas instituições de ensino superior, o prazo foi prorrogado, inicialmente para 3 (três) anos.

Nesse contexto histórico, intensos debates sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) foram realizados. Importante mencionar a incisiva participação do “Movimento pela Base (MpB) no processo de discussões sobre a construção da BNCC. Fazia parte desse movimento especialistas em educação que contava com representações e, ou, apoio irrestrito de instituições como a Undime, Consed, ANUP; membros do CNE, secretários e ex-secretários educação; deputados federais e estaduais; alguns professores pesquisadores. O MpB realizou eventos nacionais e internacionais, geralmente promovidos e financiados por fundações, como Fundação Lemann que financia pesquisas em universidades brasileiras e internacionais.

Diante de muitos questionamentos e turbulências no cenário político brasileiro, no final de 2017 é homologada a Base Nacional Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em dezembro de 2018 é aprovada a Base do Ensino Médio. A BNCC é um documento normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolverão longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017). A implantação da Base foi obrigatória em todas as escolas públicas e privadas do país a partir de 2020.

A BNCC traz a concepção de competência como eixo norteador de toda prática de ensino, portanto são apresentadas no documento as 10 (dez) competências gerais que devem guiar dos os trabalhos desenvolvidos nos anos da Educação Básica. A ANFOPE sempre se posicionou contrária a organização curricular por competências.

Nessa perspectiva de currículo, a partir da aprovação da BNCC grupos de especialistas e governamentais passaram a defender o redirecionamento na formação docente, portanto a revogação da CNE/CP 02/2015. A proposta de elaboração de novas DCNs para Formação de professores era justificada pela necessidade de alinhar os projetos dos cursos de licenciaturas com os princípios norteadores da BNCC. A busca pelo controle da elaboração dos documentos oficiais que versam sobre formação de professores passou a fazer parte, também, das pautas de entidades empresariais nacionais e internacionais, negando o movimento coletivo construído por instituições de ensino, associações de docentes, sindicatos, sociedade científica durante o processo de elaboração das DCNs de 2015. (Dourado, 2015).

As novas DCNs formação foram aprovadas em 2019, pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (BRASIL, 2019), estabelece mudanças estruturais e curriculares nos cursos superiores destinados à formação de professores. Nessa conjuntura, é preciso reconhecer que o “currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.”. (Moreira e Silva, p. 8, 1994).

A Resolução apresenta um caráter regulador, normativo ao propor a formação de professor para atender a BNCC, portanto, traz a concepção de formação de professores, por competências. O que provocou protestos de professores, de instituições de ensino superior e de entidades educacionais.

Ao revogar – após 13 longos anos– a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, o CNE atendeu a antiga reivindicação da ANFOPE, que se

manifestou contrária à concepção de competências. [...] Tal formulação, na realidade se adequava às prescrições dos organismos internacionais que indicavam aos países uma formação rápida, de caráter técnico instrumental a ser complementada pela formação continuada, no campo de trabalho, concepção agora retomada na Resolução CNE/CP n. 2/2019. (ANFOPE, pag. 39, 2021)

Toda proposta de mudança na legislação educacional, principalmente em tempos obscuros e incertos, é necessária uma análise crítica do contexto histórico e dos documentos legais que a institui. Uma vez que “os ultra conversadores gostariam de transformar as escolas públicas em instituições semelhantes a uma mistura de escola local dominical, mercado de empresa e museu do velho oeste.” (Giroux, 1997, p. 203). É preciso ir além da superficialidade dos documentos, para assumir uma luta política que não permita retrocessos na educação.

A análise e interpretações dos dados forma realizada na perspectiva da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), sendo que neste texto serão apresentadas 3 categorias de análises, sendo elas: teoria e prática, modalidade da formação inicial e valorização dos profissionais da educação.

A primeira categoria de análise relação teoria e prática, sempre foi objeto de discussão na história de formação de professor. A polarização teoria e prática é uma realidade nos cursos de graduação e sempre foi criticada, por, geralmente, privilegiar uma prática utilitarista, a qual dá ênfase a formação de especialista.

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 traz no seu bojo a importância da interação teoria e prática durante todo o processo de a formação, conforme consta no art.3º & 6º que descreve o que a formação deve contemplar:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; [...]
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

De acordo com o artigo 5º da DCNs de 2015, a formação deve reconhecer a especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (Brasil, 2015). Já no artigo 13, no qual descreve a estrutura e os currícu-

los dos cursos de licenciatura, no parágrafo 3º, afirma que “deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.”. (Brasil, 2015). Sobre a segunda licenciatura, o artigo 15 estabelece a “garantia efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, durante o processo formativo.”.

O Documento Final da ANFOPE de 2014 apresenta os eixos para construir a BCN para formação de professores, dentre eles:

- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional e o pleno desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da educação básica;
- unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;

A Resolução CNE/CP 02/2015 traz a concepção de unidade teoria e prática, portanto estabelece a unidade durante todo o curso de licenciatura, de acordo com o contexto educacional em que sendo desenvolvido. Portanto, as DCNs de 2015, nessa categoria de análise, apresenta pontos convergentes com a proposta defendidas pela ANFOPE.

Já a Resolução CNE 02/2019 no artigo 3º, de modo preciso afirma o objetivo de adequar os cursos de formação de professor a BNCC, portanto apresenta em seu Anexo as competências gerais docentes a serem contempladas dos cursos de licenciatura.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (Brasil, 2019)

A relação teoria e prática está superficialmente nas DCNs formação de 2/2019. Como no Art. 5º, II - a associação entre as teorias e as práticas peda-

gógicas; e no Art. 6º, inciso V, “a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes.”. No art. 7º, que estabelece que a “organização curricular dos cursos de licenciatura devem estar em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica”, faz referência a relação teoria e a prática nos incisos VII e VIII

VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

De acordo com a análise dos artigos acima, é possível afirmar o objetivo DCNs formação de 2019 é garantir a formação para a execução da BNCC, o que significa organizar os currículos dos cursos de licenciatura por competências, conforme a proposta no documento da Base. O que é um retrocesso nos cursos de licenciatura, uma vez que “essa redução da competência aos mecanismos adaptativos restritos à cotidianidade redundava numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica.” (Saviani, p.13, 2011). Sobre a organização do currículo por competência, a ANFOPE afirma que

Observamos um processo de conformação de uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação, sua centralidade. É preciso que recoloquemos em questão as finalidades e objetivos da educação, construções históricas dos educadores que orientam a luta pela formação de qualidade referenciada nas demandas formativas das classes trabalhadoras. (ANFOPE, p. 39, 2021)

No Documento de 2016 a entidade destaca alguns princípios que devem ser garantidos na formação de professor, como “uma sólida formação teórico-prática, capaz de favorecer uma formação construída em bases pedagógicas, científicas, políticas, para desenvolver e aprimorar as condições do ensino, da extensão e da pesquisa nos cursos de licenciatura. (p.34).

As análises afirmam que no tocante a relação teoria e prática na formação de professores, as DCNs 02/2019 divergem dos princípios defendidos pela ANFOPE. A entidade defende uma “proposta de diretrizes curriculares que apresente a relação teoria e prática no processo de construção e disseminação do conhecimento.” (ANFOPE, 2014, p.15 e 16).

A segunda categoria de análise, modalidade da formação inicial, ou seja, presencial ou a distância. Educação a distância é uma modalidade educacional que tem uma legislação específica e utiliza meios tecnológicos para ser realizada, uma vez que alunos e professores estão separados, física ou temporalmente, ou seja podendo ter aulas síncronas (a distância, mas em tempo real) e assíncronas (não acontecem em tempo real, aulas gravadas) .

A LDB 9394/96 reconhece que a formação inicial de professores deve ser realizada de modo presencial, conforme previsto artigo 62, § 2º e 3º

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, capítulo IV, art. 9º, § 3º define que “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural”, portanto, consonância com a LDB 9394/96. A ANFOPE defende que “a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais” (ANFOPE, p.13, 2014). A LDB e as DCNs de 2015 aproximam do proposto pela ANFOPE, uma vez que apresentarão a oferta presencialmente como preferencial.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 não faz menção sobre qual modalidade de ensino que deve ser utilizada na formação inicial de professores(as), apenas apresenta de modo conciso a modalidade Educação a Distância (EaD).

Art. 6º IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

Art.15 § 6º a oferta na modalidade EaD, as 400 horas do componente prático, vinculadas ao estágio curricular, bem como as

400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso, serão obrigatórias e devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.

Sendo que o artigo 6º faz referência a garantia de qualidade dos cursos de licenciatura, tanto na modalidade presencial como na modalidade distância, e o artigo é uma normativa sobre o componente prático vinculado ao estágio curricular. Já no artigo 14, a BCN formação de 2019 faz estabelecer a estrutura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância.

Art. 14. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na modalidade Educação a Distância (EaD), deve apresentar para cada disciplina componente dos Grupos I e II, oferecida a distância, a fundamentação técnica que comprove a viabilidade de se desenvolver a distância as competências e habilidades previstas no componente, devendo ainda especificar as medidas adotadas pela IES para que as técnicas ou modelos propostos nas pesquisas que viabilizaram o projeto sejam efetivamente aplicadas nos cursos.

Portanto, apesar de não mencionar qual modalidade deve ser ofertada a formação inicial na Resolução CNE/CP N° 2/2019, a EaD é evidenciada em seus artigos. O que demonstra a intenção de ampliar a oferta da formação inicial de professores(as) na modalidade a distância, uma vez que apresenta normativas para a organização do PPC na modalidade a distância. Tal prerrogativa está de acordo com os interesses privatistas e com um projeto tecnocrático da formação docente. O que é uma afronta a LDB e a ANFOPE que sempre apresenta uma forte defesa para que a formação inicial docente seja sempre presencial. De acordo com a entidade a defesa desse princípio é um meio para o avanço dos processos educativos.

Nossa Entidade defende desde os idos de 1980 que a formação de professores seja realizada na modalidade presencial e na Universidade, lócus do “universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade, da criação, da produção do novo, da ética [...]” (ANFOPE, p. 15, 2012)

As análises dos documentos evidenciam a tensão histórica presente nos debates sobre cursos de licenciatura, o lócus e a modalidade da formação inicial. A ANFOPE sempre pautou em seus Encontros Nacionais, discussões sobre EaD, “Somos reiteradamente contrários a qualquer proposta que represente

o aligeiramento da formação e a precarização e flexibilização da profissão do magistério.”. (ANFOPE, p. 11, 2021).

Sobre a modalidade de ensino na formação inicial de professores, nos resultados das análises feitas, é evidenciado que há dois projetos políticos em disputa, um que visa uma formação pragmática, acrítica e aligeirada, e outro projeto que defende pensar os docentes como intelectuais transformadores. (Giroux, 1997).

No que tange a terceira categoria de análise, valorização dos profissionais da educação, o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, estabelece no inciso V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.” E no inciso VIII determina a implantação do “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal,”. A Constituição Federal contempla reivindicações históricas dos profissionais da educação e entidades educacionais, piso salarial, plano de carreira e ingresso nas instituições públicas por meio de concurso de provas e títulos.

A LDB 9394/96, art.3º, VIII, traz o princípio da “valorização do profissional da educação escolar” e em consonância com a CF/88.

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:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Com o objetivo de consolidar o que está proposto da CF/88 e na LDB 9.394/96 foram implantadas políticas de valorização docente, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) 1996, sendo alterado em 2007 para Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) a fim de contemplar toda a Educação Básica. Em 1997 foi publicada a Resolução CNE 3/1997 que estabeleceu diretrizes para os planos de carreira e remuneração do magistério público nos estados, Distrito Federal e municípios. A Lei nº 11.738 de 2008 institui o Piso Salarial Nacional (PSPN). Os Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2024) também apresentam políticas de valorização dos profissionais da educação. Essas políticas aproximam dos discursos da ANFOPE que ao longo da sua história defendeu que a valorização dos profissionais da educação perpassa por formação inicial e continuada, remuneração adequada, planos de progressão de carreira e condições de trabalho.

Nessa perspectiva, a DCNs de 2015, dedica o Capítulo VII para legislar sobre os profissionais do magistério e sua valorização:

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, [...].

No artigo 19 são estabelecidos os meios para a valorização dos profissionais do magistério e no artigo 20 os critérios para a remuneração. A Resolução CNE/CP 2/2015 reafirma a legitimidade das lutas da ANFOPE e reconhece que a valorização dos profissionais da educação perpassa por formação inicial e continuada, remuneração e condições de trabalho.

Na contramão da luta histórica pela valorização dos profissionais da educação a Resolução CNE/CP 2/2019 apresenta a proposta de formação atrelada a BNCC, o que precariza a formação docente. No artigo 6º, II é previsto “a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão.”. A valorização na referida Resolução, aparece de modo impreciso, com uma perspectiva meritocrática e conversadora que não reconhece que a valorização e remuneração como direito da categoria.

No Documento Final do XIX Encontro Nacional da ANFOPE a entidade reafirma suas posições históricas no que concerne a valorização dos profissionais da educação.

g) a valorização, incluindo as condições de trabalho e de remuneração dos profissionais da educação, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação. É preciso superar a ideia, entre outras, de vincular a remuneração dos professores a resultados da avaliação e desempenho dos alunos nos testes próprios ou nacionais, colocando em risco a carreira do magistério e fragilizando o estatuto profissional docente; (ANFOPE, 2018, p.39).

No que a tange a valorização dos profissionais da educação, a Resolução CNE/ CP 2/2019 é divergente do que está proposto na CF/88, na LDB 9394/96, na Resolução CNE/ CP 2/2015 e dos princípios defendidos pela ANFOPE ao longo da sua história.

Todo currículo é resultado de disputa de poder, portanto “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, [...] ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.”. (Silva, p. 8, 1994). É o que reafirma a análise dos documentos oficiais que preconizam sobre formação de professores e dos Documentos Finais dos Encontros da ANFOPE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa documental é imprescindível debruçar sobre o contexto histórico em que foi elaborado o documento analisado, investigar os embates entre os grupos antagônicos que protagonizaram o seu processo de construção. É preciso identificar os conflitos internos, os acordos feitos para sua finalização e as possíveis mudanças com a sua implantação. Afinal, toda Lei é produzida num contexto político, geralmente, marcado por discussões, embates, impasses em grupos que defendem o projeto lei de acordo com os interesses próprios.

As últimas reformas das Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura aconteceram num contexto marcado por tensões, disputas de poder, reafirmando que o currículo é um território em constante disputa. (Arroyo, 2013). Analisar criticamente os documentos oficiais que preconizam sobre a formação dos profissionais da educação a fim de examinar os contextos pelos quais foram elaborados e defendidos, é um ato político em defesa de um currículo que não precariza a formação de professores. (ANFOPE, 2020).

Os resultados das análises feitas permitem afirmar que entre a CF/88, a LDB 9392/94, Resolução CNE/CP 2/2015 e 02/2019, e Documentos Finais dos Encontros Nacionais da ANOPE (2012, 2014, 2016, 2018, 2021) há pontos convergentes, no que tange a teoria e prática, a educação à distância e valorização dos profissionais da educação, por trazerem uma concepção de formação no campo investigativo, pedagógico e formação crítica. Entretanto, a Resolução CNE/CP 2/2019 traz pontos divergências com os demais documentos analisados, por apresentar teor conservador de educação, uma ruptura com o coletivo docente e com as entidades, sindicatos e associações que ao longo de décadas vem lutando por avanços na formação e na valorização da profissão docente.

A DCNs de 2019 Resolução é um retrocesso nos cursos de licenciatura, pois visa a padronização aligeirada na formação de professores para atender os objetivos da BNCC, que representam interesses mercantilistas de fundações privadas. Os debates não se esgotam, é um constante recomeçar e revigorar a luta pela por um projeto educacional que respeita os ideais de solidariedade humana, qualidade social, formação e valorização docente.

## REFERÊNCIAS

Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope - Brasília, 25 a 27 de Novembro de 2012.

Documento Final XVII Encontro Nacional da Anfope – Brasília, 2014.

Documento Final do XIX Encontro Nacional da Anfope – Niterói- RJ, 10 de Agosto de 2018.

Documento Final do XX Encontro Nacional Da Anfope 1 a 5 de fevereiro de 2021.

APPLE, Michael W. BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas:** com a palavra, os subalternos, tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre : Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa.** 2.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo : Ed. Hucitec, 2006

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**) Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília: Congresso Nacional, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno – Resolução N°2, de 1° de Julho de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno– Resolução CNE/CP N°2 de Dezembro de 2019.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio B., SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) **CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE**. São Paulo : Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 15 set. 2024.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre : Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.107

# O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: FORMAR OU CONDUZIR PEDAGOGICAMENTE OS PROFESSORES EM SALA DE AULA?

Manuella Ferreira dos Anjos Santos<sup>1</sup>  
Cláudia Cunha Melo Barros<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo evidencia o trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada dos educadores de sala de aula no município de Fortaleza, adotando a concepção de que formar é uma ação necessária para a transformação de práticas educacionais, entendendo que todo professor é construtor e intermediador excepcional do mundo. As mudanças nas ações de quem educa acaba por proporcionar aos educandos o alcance de variadas transformações no modo de ver e ler o mundo, bem como o qualifica para intervir com maior propriedade na sociedade que o circunda. As metas foram estabelecidas em 25 de junho de 2014 pelo Plano Nacional de Educação - PNE, tendo em vista a fundamental necessidade da formação continuada docente. Ao professor da rede pública de ensino é garantido o aprimoramento contínuo e, de acordo com pesquisadores como António Nóvoa (1992), Edson Inforsato (1996) e Vera Maria Placco (2012), o aperfeiçoamento in loco é o mais benéfico, tanto para a melhoria do ensino quando do aprendizado, além de estreitar estudos teóricos com o contexto vivenciado em sala de aula. A formação continuada garante o progressivo estudo docente em vista de aprimorar seus saberes frente às novas tendências pedagógicas e permite acompanhamento das mutáveis concepções sociais que influenciam constantemente na escola. Em vista disso, realizamos uma investigação de caráter qualitativo exploratório, com revisões

1 Mestranda em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC, ferreira.manuella@yahoo.com.br;

2 Mestre em Formação de Professores da Universidade Estadual do Ceará - UECE, cunhabarros1@gmail.com.

bibliográficas e análise de documentos legais, no intento de identificar as concepções conceituais acerca do papel formativo do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Fortaleza.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Coordenador pedagógico, Escola municipal de Fortaleza.

## INTRODUÇÃO

Ao Professor Coordenador Pedagógico são delegadas inúmeras atribuições, desde aquelas que englobam questões administrativas e burocráticas às referentes à contribuição na formação de seu grupo docente. O coordenador é, ainda, a pessoa que media os conflitos entre professor-escola-pais e também professor-educando. Concebendo esse papel fundamental para a saúde e o bom caminhar da escola, compreendemos que o Professor Coordenador Pedagógico, doravante PCP, é uma das peças principais em qualquer instituição que visa à produção de conhecimento.

Posto isso, buscamos, no município de Fortaleza, compreender teoricamente, pautando-nos em documentos legais municipais, qual exatamente a primordial função desse profissional: formar ou somente acompanhar pedagogicamente professores que atuam em sala de aula?

É importante frisar que a coordenação pedagógica é a ponte que estabelece um elo entre o grupo gestor e os professores, uma vez que o coordenador é, como um dos membros da gestão, o sujeito que deve ora acompanhar, ora apoiar os docentes no desenvolvimento de suas funções, objetivando o aprendizado dos discentes. Somando-se a isso, é sabido que,

[...] a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm o direito e são capazes de aprender (VASCONCELLOS, 2010, p.87).

Assim, compreendemos que é visando o aprendizado dos discentes que a coordenação pedagógica em concomitância com os professores, deve trabalhar. Se essa finalidade central for bem absorvida por ambas as partes não haverá competições internas no intento de mostrar que uma função é melhor que outra. Mesmo porque, segundo Vasconcellos (2010), a relação entre coordenador e docente, no que tange à interação, muito se assemelha à relação entre professor e aluno. Desse modo, assim como o alvo do professor em uma determinada aula é o aprendiz, o foco da coordenação, em se falando de construção contínua do conhecimento pedagógico, deve ser o professor. Estudos apon-

tam que apesar da resistência de alguns docentes em participar da formação continuada, o coordenador é orientado a não desistir, que seu papel também é servir como incentivador aos professores e pais, pois, “assim como o professor não pode desistir do aluno, o coordenador não pode desistir do professor” (VASCONCELLOS, 2010, p. 91). O processo de formação continuada, tendo o professor coordenador deve adotar uma postura encorajadora, promovendo ambientes que favoreçam o aprimoramento profissional e pessoal dos docentes.

Tendo em vista as informações supracitadas, agregando-as à experiência vivida como docente na rede municipal de ensino de Fortaleza foi que o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa aflorou. Mais precisamente, a inquietude surgiu como fagulha, no ano de 2016, no início do período escolar em uma instituição de tempo integral do município. E isso ocorreu logo que a então coordenação solicitou para os docentes, nome e número de matrícula para inscrição em formação continuada, proporcionada pela Prefeitura aos professores da rede. Foi nesse momento que variadas perguntas flutuaram no ar: não seria o coordenador responsável pela formação docente? Essa formação seria para somar ao que o coordenador faria em contexto?... No entanto, no decorrer dos meses ao fim do ano letivo, percebemos que essa cátedra não era desempenhada pelo coordenador pedagógico.

Partindo desse episódio, intentamos construir este artigo que se propôs a investigar: qual o papel do professor coordenador pedagógico na Prefeitura de Fortaleza: formação docente ou somente acompanhamento pedagógico do professor da sala de aula? Essa pergunta nos lançou à primeira etapa de nossa pesquisa: o estado-da arte, fase que se constituiu parte fundamental para o bom desenvolvimento deste trabalho, pois, a partir do levantamento de pesquisas, pudemos nos inteirar dos estudos que foram realizados sobre o assunto, além de constatar que tema ainda apresenta espaço para novas abordagens. Durante a revisão de literatura, fizemos também pesquisa documental, por entendermos que

o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (ALMEIDA; GUINDANI; SÁ-SILVA, 2009, p. 2).

Portanto, essa técnica foi adotada com a intenção de reunir informações sobre os afazeres do PCP. Como produto da ação, obtivemos dados valiosos que foram analisados de modo que contribuíssem consubstancialmente para a investigação.

Percebe-se que o mote levantado norteou toda a investigação teórica acerca de nosso objetivo e teve como pauta a credibilidade da grande relevância do estudo, porque permitiu-nos compreender teoricamente e certificarmos legalmente a primordial função desse integrante do grupo gestor da escola municipal fortalezense: a formação continuada do educador. Posto isso, o trabalho científico foi dividido em quatro tópicos. No primeiro, introduzimos a discussão do tema, bem como apresentamos um panorama inicial sobre todo o estudo. No segundo, explanamos acerca da metodologia adotada para a pesquisa bibliográfica, em que elucidamos a abordagem e as técnicas utilizadas para obtenção e registros dos dados.

Já no terceiro, intitulado por resultados e discussões, dissertamos sobre o ofício do PCP, tanto na perspectiva dos documentos legais quanto dos teóricos que tratam dessa temática. Nesse sentido, estabelecemos um diálogo entre a LDB/96 e pesquisadores do campo educacional, tais como Silva (2010) e Oliveira (2012). Abordamos também acerca da essência de nossa pesquisa bibliográfica: a coordenação e a formação continuada no município fortalezense entre os anos de 2015 e 2016. Para isso, trouxemos para esse diálogo Placco (2012).

Por último, no quarto e último tópico, apresentamos as considerações, abordando as etapas em que a pesquisa foi realizada e expondo as reflexões.

## METODOLOGIA

Nessa subdivisão, conforme apresentamos na introdução, buscamos expor as estratégias utilizadas nesta pesquisa bibliográfica, bem como o tratamento analítico dado às informações obtidas. Para tanto, entendemos por pesquisar o ato desenvolvido pelo investigador em busca de atingir os objetivos pretendidos. Assim, imbuídos dessa concepção, adotamos essa postura de investigador e partimos, pautando-nos em nossos alvos.

Com base nessa linha de análise, estabelecemos o objetivo geral: compreender qual a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores de sala de aula no município de Fortaleza. E como escopos específicos tivemos: identificar as concepções conceituais acerca do papel for-

mativo do coordenador pedagógico; especificar, por intermédio de documentos oficiais entre os anos de 2015 e 2016, os responsáveis pelo planejamento e execução da formação continuada de docentes no Município de Fortaleza e, com essa estratégia poder constatar legalmente quais as atribuições do coordenador pedagógico que contribuem para a formação continuada dos professores municipais.

Em vista disso, durante a realização desta investigação selecionamos abordagens e técnicas de cunho qualitativo que foram utilizadas de maneira que se obtivessem reflexões acerca do tema. Ao longo desse processo que “envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 2008, p. 17) o estudo se desenvolveu. A ação de buscar o saber é compreendida como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2008, p.17). Nesse mesmo viés, Lakatos e Marconi (2003) se fundamentam em Ander-Egg (1978, p. 155) e concluem dizendo ser a pesquisa “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” LAKATOS E MARCONI (2003, p.28) Uma vez compreendido esse ponto passemos, então, ao delineamento adotado para o desenvolvimento da análise de que trata este trabalho.

Esclarecidas quais as concepções abraçadas acerca da pesquisa e do pesquisador, faz-se necessário aclarar que esta averiguação adotou a abordagem qualitativa que, segundo Godoy (1995), não busca medir, escalar ou quantificar os eventos estudados nem tão pouco adota fundamentalmente instrumentos estatísticos. Corroborando com o pensar de Godoy (1995), Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa é a que

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores 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, 2001, p. 21-22).

Notamos que todo o processo que fora adotado levou em consideração o viés qualitativo para que, dessa forma, pudéssemos constituir elementos mais descritivos do estudo realizado.

Ademais, ainda objetivando o entendimento acerca do tema, neste artigo foi adotada a técnica de pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008, p. 50), é aquela “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”. O autor reconhece que parte das pesquisas que se baseiam em estudos explorativos pode ser denominada pesquisas bibliográficas, uma vez que para toda e qualquer investigação há uma análise bibliográfica que a precede. Para ele, esse tipo de pesquisa é vantajosa por “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50). Destacando a relevância da pesquisa bibliográfica com recurso para o aprofundamento e entendimento acerca de um determinado tema.

A partir disso, no estudo utilizamos, para coleta de dados, leituras de produções científicas, como também leis federais e municipais vigentes para buscar compreender de modo reflexivo acerca da temática a que nos propomos estudar. Todo o material recolhido serviu de base para a elaboração deste artigo científico que comparou o exposto legalmente com saberes teóricos a respeito do assunto observado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo biológico de transformação das borboletas serve como uma analogia para a jornada dos professores. Assim como as borboletas passam por estágios, os educadores também vivenciam diferentes fases ao longo de sua carreira profissional.

É amplamente conhecido por muitos e estudado com mais precisão pelos biólogos, que muitas são as alterações estruturais por que passam alguns animais na/da natureza. Como exemplo dessa mutação, citamos as lagartas, que após a fase da crisálida transformam-se em lindas borboletas. Esse sublime processo de mudança batiza-se por: metamorfose.

Em ritmo semelhante ocorre no processo de metamorfose do saber humano, embora apresente alguns diferenciais: primeiramente, a procura pelo conhecimento não se estagna quando alcançada a vida adulta; ao contrário, alarga-se enquanto há existência em um indivíduo. Em segundo lugar, a metamorfose que ocorre no ser que busca a informação, apresenta-se através das mudanças nas atitudes e nas relações sociais geralmente permeadas pelo diálogo.

Em poucas palavras, pode-se afirmar que os seres humanos transformam-se à medida que aprendem, e isso ocorre a cada dia. É com esses câmbios que se pode atuar significativamente sobre o meio social em constante luta pela superação de velhas formas de organização da sociedade.

Seguindo essa linha de pensar, reconhecemos a importância da formação docente, pois sobre o professor incide a responsabilidade de formar sujeitos que atuarão socialmente. E tendo em vista que as mudanças sociais ocorrem com muita velocidade, é basilar que os profissionais de educação mantenham-se sempre atualizados, informados das discussões acerca do mundo, bem como das questões pedagógicas.

Esse processo de agregar conhecimento faz com que ocorra a metamorfose de saberes, uma vez que, assim como as borboletas mudam sua estrutura física e atuação na natureza (deixam de rastejar e passam a voar), os professores que se mantêm atualizados modificam suas ações no processo de ensino. De modo a corroborar com exposto, Chimentão (2009) diz que “[...] mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, [...] principalmente em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais.” (CHIMENTÃO, 2009, p. 2). Os professores que buscam atualização constante de saberes, não apenas enriquecem seus conhecimentos, mas também inspiram na formação dos seus discentes, preparando-os para atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

Apoiados no pensamento de Chimentão (2009) e de Vasconcellos (2010) refletimos ser a formação continuada a crisálida do profissional da educação. E é nela que se encontra o cerne da mudança nas ações pedagógicas do docente. Pois

a nosso ver, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

Como já mencionado em linhas anteriores, é com o agregar do conhecimento que há as transformações nas atitudes. Mas vale ressaltar que esse percurso tende a ser vagaroso e contínuo, afinal “é chato chegar a um objetivo num instante” e é mais prazeroso “[...] viver nessa metamorfose ambulante” (SEIXAS, 1973). Raul Seixas já dizia, na década de 1970, o quão é importante a mudança humana, seja no aspecto pessoal ou profissional. É nesse sentido que

“[...] essa formação favorece a promoção de várias experiências articuladas com o cotidiano escolar onde os professores participem de espaços de reflexão e de intervenção direta na prática pedagógica concreta em seu espaço.” (CANDAUI, 2003, p. 58 apud OLIVEIRA, 2012, p. 5). Enfatizando a importância da formação do professor está diretamente ligada ao cotidiano escolar e comunidade em que a escola está inserida. Para além disso, a participação desses docentes em ambiente que proporcione reflexões possibilitando que analisem suas práticas, discutam desafios e explorem novas abordagens pedagógicas.

Reconhecendo a importância da formação continuada do professor, a LDB/96, em seu artigo 67 (em que há detalhamento sobre a valorização do profissional de educação da rede pública de ensino), avaliza em seu inciso II que deve haver o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.” (BRASIL, 1996). Em outras palavras, ao profissional de educação deve ser assegurada a formação continuada em serviço com vista ao aprimoramento de sua ação docente.

A Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 2014 a 2024, ao tratar da formação continuada do educador estabelece a meta que garante “[...] a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 35). Em concordância com o expresso no PNE, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, conforme seu Plano Municipal de Educação 2015 a 2025, objetiva “desenvolver um processo de formação docente continuada que, integrado ao sistema de acompanhamento pedagógico dê suporte ao trabalho do professor, resultando em práticas exitosas das aprendizagens dos educandos.” (FORTALEZA, 2015, p. 41).

Portanto, a formação continuada propicia a valorização e dá apoio ao mediador de conhecimento no intento primordial da educação: aprendizagem dos discentes. Afinal, a culminância de todo processo educativo é o aprendido. E,

A perspectiva de processo é muito importante (“ninguém chega lá partindo de lá”): aproximações sucessivas, começar a mudar aos poucos; valorizar os passos pequenos, porém concretos e coletivos na nova direção. Avançar mais onde for possível. Ao mesmo tempo, não se acomodar ao que já se alcançou. Impaciente paciência histórica. Aprender com os próprios erros. O coordenador que queremos ser, ainda não somos (plenamente). Estamos

sempre nos fazendo, à medida que incorporamos o mote socrático conhece-te a ti mesmo, (ou torna-te quem tu és), a autocrítica (VASCONCELLOS, 2011, p. 1).

Essa compreensão de processo é fundante na formação humana, cidadã e profissional. Ninguém é! Todos estão sendo, passando por constantes transformações que torna os seres conhecedores de novas formas de utilização dos saberes. Entendendo também que, como assegura Inforsato (1996, p.1), um auspicioso profissional não se completa apenas com a formação inicial. Do mesmo modo, o professor-coordenador, não nasce coordenador, mas se torna um, por consequência de ações ora individuais, ora coletivas, que culminam em constituir um articulador pedagógico.

O Professor Coordenador Pedagógico (PCP) é o intelectual orgânico do grupo [...] aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores [...] do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento [...] (VASCONCELLOS, 2011, p.1).

É o PCP, um profissional sensível à dinâmica do seio da comunidade escolar. Atento, percebe as complicações e busca coletivamente a superação desses entraves que prejudicam a aprendizagem satisfatória.

Esse olhar para além do exposto, que enxerga o desafio visando ultrapassá-lo, é adquirido durante a caminhada do coordenador, que é também professor. É por conta da necessidade desse profissional ter essa sensibilidade da sala de aula que a Lei nº 9.394/1996 (alterada pela Lei de número 11.301/06) em seu Título VI (em que trata acerca dos profissionais da educação), artigo 67, parágrafo único, assegura que “**a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional** de quaisquer outras funções de magistérios, nos termos das normas de cada sistema de ensino”. (BRASIL, 1996, grifo nosso). Portanto, é exigida, para a função de coordenador pedagógico bem como qualquer outro cargo de gestão, a experiência em sala.

Em concomitância com o que diz a LDB/1996, de modo detalhado sobre quais os requisitos fundamentais para assumir o cargo de coordenador, a Lei complementar nº 169/2014 do município de Fortaleza assegura, em seu artigo 54, que só poderá concorrer ao cargo de coordenador pedagógico o profissional que tenha experiência mínima de dois anos de magistério. Ademais, deve ter grau superior na área de educação.

Vale enfatizar que a esse técnico educacional é estabelecida a experiência para que possa auxiliar seus professores conhecendo a realidade de práticas pedagógicas. Se assim não fosse, como poderia o coordenador acompanhar as ações desenvolvidas em sala, pautando-se apenas em saberes teoricamente construído, uma vez que não esteve regendo uma classe? Por isso, deve então o PCP ligar teoria e prática, apoiando seus educadores a percorrermos o mesmo trio cíclico: teoria-prática-reflexão. Corroborando com esse pensar, Almeida, Costa e Simão (2014, p. 2) dispõem que,

[...] é o coordenador pedagógico, que tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é necessário percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informações e refletindo sobre sua prática [...] (ALMEIDA, COSTA E SIMÃO, 2014, p. 2).

Em vista de aprimorar o trabalho desempenhado junto a sua equipe de professores, o Professor Coordenador Pedagógico tem que ser um indivíduo amadurecido, demonstrando bastante interesse em buscar conhecimentos de atuais tendências pedagógicas, educacionais, haja vista a crucial necessidade de que esse formador dos professores cuide também de sua formação continuada. Afinal, será ele o gestor técnico que contribui significativamente para o aperfeiçoamento de seu grupo docente.

Ademais, é importante frisar que as atividades desenvolvidas pelo coordenador deverão ser de modo coletivo, pois todos da comunidade escolar são sujeitos agentes do processo formativo, portanto a decisão deverá ser do grupo para o grupo. Precisam-se considerar todas as contribuições dos membros da escola. De modo a cooperar com tal afirmação, Silva (2010, p. 22) diz que muitas vezes pode parecer que as ações desempenhadas pelos coordenadores são solitárias

[...] talvez, por comumente esse profissional ser encarado como exercendo uma função hierarquicamente acima da dos professores, os quais por sua vez, sentem que a responsabilidade de educar recai apenas sobre seus ombros. Ledo engano! Nos processos de ensino e de aprendizagem, todos os atores da escola, conscientes disso ou não, estão profundamente envolvidos com esses processos. (SILVA, 2010, p. 22).

Portanto, no principal objetivo de uma instituição escolar, que é o ensino e aprendizado qualitativo e equitativo, todos que da escola fazem parte e a comunidade que a circunda estão emaranhados nesse processo. E assim, são atores, protagonistas ou agentes e peças indispensáveis nesse tabuleiro do saber.

Por outro lado, devemos analisar que formar é um ato que gera consequência em quem está sendo formado: a transformação. Quem forma correlativamente transforma ou, pelo menos, tenta lograr tal êxito. Percebe-se que formar está tão ligado ao processo de transformação que até o termo em si é dependente, uma vez que se retirarmos da palavra transformar o vocábulo formar, esse verbete então se esvai totalmente de seu sentido.

O termo formar, verbo transitivo, gramaticalmente solicita uma transação, vez que necessita de um objeto para lhe complementar o sentido. Formar é, segundo o dicionário Aurélio, palavra utilizada ao designar ação humana de estruturar, compor, criar ou, ainda, educar, instruir. E se na gramática portuguesa esse verbo necessita de aperfeiçoamento de sentido, de modo que haja a compreensão cabal de seu significado em contexto, ocorre o mesmo na prática dessa ação.

Nesse sentido, com base no estudo da gramática normativa podemos facilmente estabelecer uma analogia: para o professor formar, ele necessita prioritariamente de alguém que esteja ou deseje ser formado. Compreende-se que não haverá o formar sem o outro em estado de formação, assim como gramaticalmente a frase é incompleta sem o objeto do verbo em questão.

Na formação da borboleta há, por exemplo, o processo de transformação, bem como na formação do docente, espera-se câmbios na prática do professor. Eis a fagulha elementar da formação continuada.

Relevante compreendermos que o aperfeiçoamento pedagógico é atualmente garantido pela Lei nº 11.738/2008, que em seu artigo 2º, parágrafo 4º, garante que na “[...] composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008). Logo, resta dessa carga horária 1/3 para desenvolvimento de atividades extraclasse, devendo o docente usá-lo para planejamento e aprimoramento de seus saberes pedagógicos. É imensamente relevante esse momento, pois segundo Libâneo (2001) é “imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas” (LIBÂNEO, 2001, p. 191 apud

FREIRE; LIMA; ZIENTARSKI, 2016, p. 43). Percebemos que legal e teoricamente o momento dedicado ao planejamento dever servir para reflexões sobre o fazer pedagógico, mas também para dar continuidade à formação do educador.

Mediante o exposto, consideramos de grande relevância ser a formação docente executada pelo coordenador pedagógico, haja vista que a realidade de cada escola é peculiar. E com mesma singularidade devem ser tratados os professores que lá exercem sua função. Tanto Nóvoa (1992, p.21) quanto Placco; Souza; Almeida (2012, p. 759) apresentam resultados exitosos de estudos realizados em países ao norte da América e também sul-americanos que concluíram ser a formação continuada em contexto, considerando o dia a dia da instituição, mais substancial no que tange à melhoria do aprendizado.

É necessário ressaltar que, as atividades exercidas pelo coordenador não se restringem à burocracia da instituição, deve estabelecer, acima de tudo, a formação continuada dos professores, pautar reuniões, construir os planejamentos e refletir se estes estão adequados ao que compete a cada segmento, além de se fazer presente na prática dos professores, dando sugestões, trazendo inovações, motivando (RAMOS, 2013, p. 13095).

Partindo dessa concepção entendemos que é atribuição do PCP não apenas cuidar da burocracia institucional, nem tão pouco somente acompanhar pedagogicamente o professor, ao contrário, a lei assegura a formação docente e estudos comprovaram ser a formação in loco mais vantajosa para a melhoria do ensino e aprendizagem.

No entanto, em averiguação da Lei Municipal de Fortaleza e análise a editais para seleção de formadores de professores, constatamos que essa função ainda não era cabalmente delegada ao PCP das escolas municipais, uma vez que a formação até o ano de 2016 ocorria apenas em polos com outros professores formadores.

É válido destacar que na Lei nº 169/2014, que modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, incluindo o cargo e as atribuições do PCP, consta que uma das responsabilidades desse profissional é “participar, na esfera de sua competência, do planejamento e **acompanhamento das ações formativas voltadas aos Professores**”. (FORTALEZA, 2014, grifo nosso). Ou seja, nessa perspectiva municipal, o coordenador unicamente acompanha as ações formativas para docentes, não sendo de sua jurisdição executá-las. Isso se contrapõe aos estudos apresentados por respeitáveis pesquisadores da educação, que afir-

mam em artigos e livros ser o principal papel do coordenador a formação dos professores.

[...] as diferentes legislações preveem: atribuições explicitamente formativas; atribuições potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira a sua ação formativa; e atribuições administrativas. Com maior ou menor número de atribuições formativas previstas, é inegável que essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador (PLACCO; SOUZA E ALMEIDA, 2012, p.761).

Cumpra ainda esclarecer que a formação era/é executada por formadores que participam de criteriosa seleção para assumir cargo temporário em comissão. Cabe enfatizar, também, que no Edital nº 23/2016 (que elencou uma lista de habilitados a assumir o cargo de formador dos docentes da educação infantil nos anos 201 e 2016) era permitida a inscrição de candidatos com habilitação em Psicologia para exercer tal emprego público. Todavia, qual seria o arcabouço pedagógico e metodológico desse profissional, para formar educadores que enfrentam novos desafios a cada dia?

É notório que tais profissionais contribuem e muito para o universo educacional, porém, quando se fala em formar professores que estão atuando em sala de aula, também é clara a necessidade de um profissional consciente dos afazeres pedagógicos. É ainda considerável que as formações em contexto são altamente significativas para os educadores, uma vez que propiciam que os docentes dialoguem teoricamente pautados na realidade vivenciada em sua escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priori, realizamos o estado-da-arte com a intenção de fazer o levantamento do que fora escrito sobre o tema abordado. Percebemos nesse momento que algumas pesquisas foram desenvolvidas abordando o conteúdo elencado, porém não com a mesma ênfase abraçada neste artigo. Essa revisão de literatura permitiu, também, que observássemos que havia lugar para a realização de mais pesquisa em torno do assunto específico que nos lançamos a estudar.

Após as leituras reflexivas das pesquisas realizadas, buscamos ver as possibilidades para a hipótese especificada: o coordenador como orientador ou formador docente no município de Fortaleza?

Em consulta aos documentos legais e aos editais de seleção para formadores municipais, notamos que essa função de formar não é delegada ao Professor Coordenador Pedagógico, competindo a esse profissional apenas acompanhar as formações que ocorrem em espaço distinto da escola.

Ponderamos, com base nos estudos realizados por Placco, que seriam mais satisfatórias as formações contínuas em contexto, tendo como formador o coordenador pedagógico da escola. Posto que esse, juntamente com o grupo de professores, conhece a comunidade em que são atuantes.

Para conseguirmos chegar às supracitadas reflexões nos amparamos em objetivos gerais e específicos. Com eles, averiguamos que os documentos legais do município não delegam ao coordenador a função de formação docente. E identificamos haver divergência entre as concepções conceituais acerca do papel formativo do coordenador pedagógico.

Com base no edital nº 23/2016 constatamos que a formação contínua docente é atribuída a profissionais que participam de processo seletivo para atuarem como formadores, tanto no aperfeiçoamento, quanto no acompanhamento dos educadores da rede municipal.

Com tais ponderações, principiamos por apresentar o campo que nos servira de cenário para o estudo, justificando o desejo pela pesquisa e apontando todos os tópicos de que tratamos.

Em um segundo e terceiro momento, expusemos a nossa revisão de literatura apresentando o PCP e sua função segundo a lei federal e o Plano Nacional de Educação - PNE, em consonância com os estudos dos pesquisadores. Fizemos, ainda, uma analogia entre a metamorfose da borboleta e a metamorfose do saber docente.

E, no quarto e quinto tópicos, mostramos o que os teóricos falam acerca da função formativa do coordenador pedagógico e o que diz a lei municipal sobre esse papel. Exibimos, inclusive, as técnicas e métodos característicos de uma pesquisa qualitativa bibliográfica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie.

**Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Maranhão, a. 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009. Disponível em: <[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38143476/Analise\\_Documental-libre.pdf?1436473554=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf&Expires=1728110623&Signature=V8yx4I9~muWjw9zAGPcyYOs9Qchlw7b xfd-JkioHYo4UB-1v~w0CDTONjXGDUpk6E68fhHj1hgiU04pJHOwxTI-MBI7R87EqIsLoCl7i5TT5maWA4c~ZWDNUUnvKFKTskcAE7phbNgiSbPhyt484mC-QwyQtzrYPIY8qw7ZVUzSXITDWHdZ~iyk8uYai6n5Z9Xqzit0070HriX04Wfah6e9rHQxCRqmVSGop33y340IMv~85~YLAzM7QF4f5pXzWev9fAGb2UgMAbKcOn5LKIUkwPGraUhpz0rce2MenN88tz2obHw d2H0GC3DUSYBpaAH4k8UaMbYN55YPm3FXgQMQ\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38143476/Analise_Documental-libre.pdf?1436473554=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf&Expires=1728110623&Signature=V8yx4I9~muWjw9zAGPcyYOs9Qchlw7b xfd-JkioHYo4UB-1v~w0CDTONjXGDUpk6E68fhHj1hgiU04pJHOwxTI-MBI7R87EqIsLoCl7i5TT5maWA4c~ZWDNUUnvKFKTskcAE7phbNgiSbPhyt484mC-QwyQtzrYPIY8qw7ZVUzSXITDWHdZ~iyk8uYai6n5Z9Xqzit0070HriX04Wfah6e9rHQxCRqmVSGop33y340IMv~85~YLAzM7QF4f5pXzWev9fAGb2UgMAbKcOn5LKIUkwPGraUhpz0rce2MenN88tz2obHw d2H0GC3DUSYBpaAH4k8UaMbYN55YPm3FXgQMQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)> . Acesso em: 12 mar. 2024.

ALMEIDA, Emerson Nunes; COSTA, Camila Fernandes; SIMÃO, Francisco Cristimar Bessa. Coordenador Pedagógico: Agente Articulador da Formação Continuada dos Professores. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA4\\_ID8109\\_16082016200948.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID8109_16082016200948.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CHIMENTÃO, Lilian Kammer. **O significado da formação continuada docente.** Disponível em: <[https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomo\\_ral2.pdf](https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomo_ral2.pdf)>. Acesso em 18 mai. 2024.

FREIRE, Perla Almeida Rodrigues.; LIMA, Maria Aires; ZIENTARSKI, Clarice. **O processo de formação continuada em serviço no município de Fortaleza.** Revista: Transmutare, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 38-53, jan./jun. 2016.

FORTALEZA. Lei complementar 169 de 12 de novembro de 2014 do Município de Fortaleza. **Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, e dá outras providências.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-complementar/2014/16/169/lei-complementar-n-169-2014-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-e-participativa-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-fortaleza-institui-o-programa-municipal-de-manutencao-e-desenvolvimento-do-ensino-pmde-modifica-o-estatuto-do-magisterio-de-fortaleza-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

INFORSATO, Edson do Carmo. **Aspectos gerais da formação de professores.** Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev/ago. 1996. Disponível em: <. Acesso em: 10 jul. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em:<[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 6 jul. 2024.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. **A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro.** Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio26/1co>>

municacoes/JaneCordeirodeOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf.> Acesso em: 12 mar. 2024

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de Políticas Públicas.** Cadernos de Pesquisa, v. 42 n. 147 p. 754-771, set./dez. 2012.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante.** Disponível:<<https://www.vagalume.com.br/raul-seixas/metamorfose-ambulante.html>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

RAMOS, Illa de Souza. **A identidade profissional do coordenador pedagógico: caminhos incertos.** XI Congresso Nacional de Educação, 2013, Curitiba, PR.

SILVA, Vera Lucia Pereira. **O pedagogo e seus afazeres.** Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2095-6.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Sobre o papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica.** In: Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários.** Disponível em: <[http://www.celsovasconcellos.com.br/index\\_arquivos/Page4256.htm](http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm)> . Acesso em: 25 abr. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.108

# DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DE ESTUDANTES SURDOS EM LEITURA

Maria Karoline Nóbrega Souto Dantas<sup>1</sup>  
Maria José Guerra<sup>2</sup>

## RESUMO

A avaliação escolar é um tema amplamente discutido atualmente, mas é essencial que ela atenda as especificidades dos estudantes surdos e contribua para a melhoria do aprendizado em uma educação inclusiva. Este artigo, intitulado “Desafios e perspectivas na formação docente para avaliação do aprendizado de estudantes surdos em leitura”, tem como objetivo investigar e analisar os desafios e perspectivas enfrentados pelos professores na formação docente para a avaliação da leitura de estudantes surdos, utilizando uma abordagem qualitativa/descritiva. Participaram da pesquisa três professoras de Campina Grande – PB, todas com experiência na educação de surdos, duas delas formadas em Pedagogia e Letras Libras e a outra formada em Geografia com curso básico de Libras, as professoras responderam um questionário com cinco questões, enviado via *google forms*. A fundamentação teórica abrange estudiosos da área, a exemplo de Bona (2008) e Moreto (2005). Os resultados indicam que a proficiência em Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre os docentes tem uma fluência intermediária, destacando a importância desse conhecimento para a prática educacional inclusiva, bem como a insuficiência na formação, dificuldades com materiais didáticos que sejam adequados e na adaptação de

1 Mestranda do Curso de Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus I- Campina Grande/PB. E-mail: [karol.souto1993@gmail.com](mailto:karol.souto1993@gmail.com)

2 Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - PPGE/ UFPB e Professora Associada do Departamento de Educação/Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – DE/CEDUC, Campus I-Campina Grande/PB. E-mail: [maria1000.guerra@gmail.com](mailto:maria1000.guerra@gmail.com)

métodos de avaliação, essas por vezes pouco eficazes, evidenciando a necessidade de abordagens que incluam mais a cultura do estudante surdo.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Avaliação, Estudante Surdo, Leitura.

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação do aprendizado de estudantes surdos, especialmente no que tange à leitura, representa um desafio significativo dentro da educação inclusiva. A formação docente, nesse contexto, precisa ir além do domínio teórico, exigindo uma prática que considere as especificidades linguísticas e culturais desses alunos. O papel do professor como mediador entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) torna-se crucial para garantir que o processo de leitura seja acessível e efetivo para os estudantes surdos. No entanto, a falta de uma formação adequada, que capacite os professores tanto na fluência em Libras quanto no desenvolvimento de metodologias inclusivas, ainda constitui um grande obstáculo.

O texto<sup>3</sup> problematiza os desafios na formação docente para avaliação do aprendizado de estudantes surdos em leitura, a partir do dizer de cada professora pesquisada, mostrando que apesar de a leitura ser o caminho para que os estudantes surdos aprendam a Língua Portuguesa, se faz necessário para que possam ter acesso ao conteúdo dos textos, que contem com a ajuda de um professor fluente nas duas línguas, e eles mesmos precisam ter bom domínio da língua de sinais. Por meio da leitura em Língua Portuguesa, mediada pelo professor na Língua Brasileira de Sinais – Libras, espera-se que os estudantes surdos se tornem leitores autônomos, elaborando previsões e inferências que lhes permitam compreender os textos lidos e lendo com diferentes objetivos.

Sabe-se que a legislação defensora dos deficientes auditivos (a Lei nº 14.768, de 22 de dezembro de 2023) é recente, tendo em vista que, durante anos, esses foram desprezados pela sociedade sem qualquer participação educacional, linguística, cultural e social. Estudos revelam que o ensino formalizado para surdos em escolas regulares, no Brasil, teve seu início em 1857, através do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, e, durante muitos anos, a educação deles esteve ligada, excepcionalmente, ao INES, acolhendo, assim, surdos do Brasil inteiro, como um internato.

---

3 Este texto é fruto de articulação entre estudos e pesquisas realizados no curso de Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP/UEPB) e foi escrito, com o objetivo de submeter e publicar, no E-book do X Congresso Nacional de Educação – **CONEDU** que será realizado, no período de 19 a 21 de setembro de 2024, no **Centro de Eventos do Ceará em Fortaleza**.

As reflexões teóricas estão articuladas com fragmentos extraídos das entrevistas realizadas com 3 (três) professoras que ingressaram na Educação de Pessoas Surdas, cujo objetivo deste estudo, é descrever os dados coletados e cindidos para compreender as variáveis que apontam para os “desafios e perspectivas na formação docente para avaliação do aprendizado de estudantes surdos em leitura”. Para isso, a pesquisa será baseada em estudos de autores, como: Bona (2008) e Mantoan (2001), Bortoni-Ricardo, (2012, p. 2163-180); Goldfeld e Berberian, (2010, p.72-88); Miranda e Filho, (2012, p. 17-24); Lodi e Almeida, (2015, p. 45-60); Salles e Parente, (2014 p. 33-48), dentre outros pensadores que elaboraram trabalhos/pesquisas pertinentes, ao assunto em discussão.

É sabido que a pessoa surda tem completa ausência de audição e pode ser de origem congênita ou não. Muitos apresentam o problema desde o nascimento e, como consequência, aprenderam a se comunicar através de formas não-verbais, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Existe outra definição da surdez que parte da perspectiva cultural, ou seja, entendem como surdos aqueles que fazem uso da linguagem de sinais, mas também valorizam o desenvolvimento de projetos de arte, educação e lazer voltados para comunidade surda. Dessa forma, eles veem a perda da audição como uma forma de aproveitar o mundo e não como uma limitação.

Portanto, aqueles que não se identificam com essa cultura, são considerados deficientes auditivos. Por sua vez, a surdez pode ser reconhecida por duas possíveis origens<sup>4</sup>: *Surdez congênita* - aquela desenvolvida no útero ou no momento do nascimento. Pode ser causada por doenças maternas, desordens genéticas ou até mesmo no parto; *Surdez adquirida*: é aquela desenvolvida após o nascimento. Pode ocorrer de forma abrupta, como por um traumatismo; ou gradual, por uma evolução de uma perda auditiva.

Assim, podemos perceber as distinções entre a surdez e a deficiência auditiva. Apesar de a perspectiva médica ser a mais utilizada, devemos respeitar a percepção pessoal de cada um e a forma como ele se define.

Diante dessas complexidades, este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a formação docente pode ser aprimorada para atender, de maneira eficaz, as demandas específicas dos estudantes

4 Mundo Educação <https://mundoeducacao.uol.com.br> › Doenças Surdez. Causas e tipos de surdez - Mundo Educação

surdos no contexto da leitura. Ao explorar os desafios enfrentados pelos professores e as possíveis estratégias para superá-los, esta pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, que não apenas reconheçam, mas também valorizem as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

A importância desse trabalho reside na possibilidade de fornecer subsídios teóricos e práticos que possam orientar políticas educacionais e programas de formação docente, visando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Em última análise, espera-se que as reflexões e resultados aqui apresentados contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas, promovendo uma educação inclusiva mais efetiva e que atenda de maneira plena as necessidades dos estudantes surdos.

## 2 METODOLOGIA

Diz-se que a pesquisa qualitativa tem se tornado nas últimas décadas uma importante ferramenta para a pesquisa social, tendo em vista sua capacidade de refletir determinados problemas sociais. Diante disso, o trabalho tem como objetivo fornecer aos pesquisadores, professores ou estudantes, subsídios teóricos e práticos relacionados às metodologias do trabalho com a pesquisa qualitativa, principalmente na área da educação, a partir dos estudos realizados por Lüdke e André (1986). Traz à discussão temas como pesquisa em educação e sua abordagem qualitativa, seus principais obstáculos e quais alternativas poderão ser utilizadas no processo de busca do conhecimento, com vistas à resolubilidade de situações práticas do contexto educacional.

A pesquisa em estudo adota uma abordagem qualitativa/descritiva, que visa “descrever e, narrar o que acontece” Rudio (1985, p. 57) e explorar as percepções, experiências e desafios enfrentados pelos professores na avaliação do aprendizado de leitura de estudantes surdos. A metodologia qualitativa é adequada para este estudo, pois permite uma compreensão detalhada dos contextos e significados atribuídos pelos participantes às suas práticas pedagógicas e avaliativas.

Minayo (2009, p. 21) diz que: “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas

por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Especificamente na pesquisa sobre “Mediação de leitura com aluno parcialmente surdo” as autoras Queiroz e Antunes (2012, p.164) esclarecem que: “A educação dos surdos tem sido pautada ao longo da história por diferentes metodologias. Dentre elas, podemos citar o gestualismo, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.”

Percebe-se, a partir das questões levantadas, no instrumento de coleta de dados que, a subjetividade do pesquisador é uma característica frequente das abordagens qualitativas, requerendo do mesmo uma postura equilibrada e transparente de intensa interação e comunicação com os sujeitos pesquisados. Além disso, os métodos e procedimentos devem ser explícitos aos participantes, mantendo uma atitude flexível e aberta, o que pode acarretar a validade mais eficaz da pesquisa em foco.

Na compreensão de Oliveira (2007, p.67) podemos dizer que, a pesquisa descritiva é um método onde são recolhidas informações mais detalhadas e específicas, ou seja, descreve uma realidade; ao mesmo tempo que essa metodologia expõe os dados pesquisados e, neste estudo, objetiva abordar o conhecimento sobre a leitura dos alunos com surdez, dentro da sala de aula e, sobretudo, o seu contexto, com os desafios relativos a aquisição e prática da leitura de surdos, a partir do que diz as professoras pesquisadas.

Observa-se, que o trabalho pedagógico com a leitura, visa possibilitar ao estudante surdo o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos, para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos, como sendo: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto ou para além do texto. Contudo, para Kleiman (2008) os “aspectos cognitivos da Leitura” ou como sugere Orlandi (2003, p.20): “Em grande medida o nosso trabalho é compreender os gestos de interpretação dos sujeitos, em relação aos sentidos”, dados a leitura. Daí a importância de o/a professor/a trabalhar a compreensão da leitura com o estudante surdo.

## QUANTO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com três professoras as quais têm experiência e envolvimento com a avaliação do aprendizado de leitura de alunos surdos. O presente estudo se situa, portanto, no âmbito de noções mínimas do par de *pergunta-resposta*, (Marcuschi, 1999, p.16). Para a transcrição dos dados, utilizaremos uma nomenclatura para cada Professora, sendo (P1 e P2) formadas em Pedagogia e em Letras Libras, enquanto que a Professora (P3) é formada em Geografia e possui somente o “curso básico em Libras”. A amostra se justifica pela natureza exploratória do estudo.

Os dados foram coletados por meio de um questionário com perguntas enviadas através de formulário via *google forms*, garantindo uma flexibilidade no momento da resposta do entrevistado e uma cobertura consistente das questões.

A análise buscou identificar padrões e divergências nas respostas, oferecendo uma compreensão abrangente das experiências e necessidades dos docentes em relação à avaliação do aprendizado de leitura de estudantes surdos.

## 3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESTUDANTES SURDOS

A educação inclusiva no Brasil tem passado por uma série de transformações significativas ao longo das últimas décadas, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais. Historicamente, os estudantes com deficiência, incluindo os surdos, eram frequentemente segregados em instituições especializadas, onde recebiam uma educação separada de seus pares ouvintes.

Nesse contexto, os estudantes surdos eram frequentemente percebidos como objetos de piedade, enfrentando a falta de compreensão tanto por parte da sociedade quanto de suas próprias famílias (Sacks, 1998; Rabelo, 2001; Ladd, 2003). Esse modelo de segregação, no entanto, começou a ser desafiado com o avanço das políticas de inclusão e a crescente conscientização sobre os direitos humanos e a igualdade de oportunidades. Como resultado, surgiu a necessidade de integrar esses alunos nas escolas regulares, proporcionando-lhes uma educação de qualidade e igualitária.

Desse modo, compactuamos com Mantoan (2001), quando afirma que a escola não pode mais de disvincular do paradigma da inclusão. A implementa-

ção da educação inclusiva, no entanto, não está isenta de desafios significativos, especialmente no que se refere à formação de professores.

Assim a educação inclusiva se estabelece como um ambiente onde todos, incluindo estudantes com deficiência, os estudantes sem deficiência e qualquer outro em situação de vulnerabilidade social, expressão étnica, gênero, sexualidade, entre outros, estejam juntos/as e participem ativamente de seus processos educativos (Jesus, Effgen 2012).

Dessa forma, a educação de estudantes surdos exige uma abordagem pedagógica diferenciada que considere suas necessidades linguísticas e culturais.

Lodi e Almeida (2015, p. 45), destacam que “a formação docente voltada para a educação inclusiva precisa contemplar aspectos específicos da surdez, tais como o domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o conhecimento sobre a cultura surda”.

Sem essa formação específica, os professores enfrentam enormes dificuldades em adaptar os conteúdos e metodologias tradicionais para atender adequadamente os estudantes surdos, resultando em uma educação menos eficaz para esse grupo de alunos. Nessa perspectiva, Bona (2008, p.7) nos afirma que:

A formação dos professores se configura preocupação central nesse sentido. Mais do que instruir, eles devem educar, entendendo educação como a preparação para o exercício consciente da cidadania que se faz atuando politicamente na transformação social. O problema é que grande parte dos professores tem como principal orientação o domínio do conteúdo e das técnicas, restringindo sua função ao cumprimento do programa de ensino.

Portanto, a formação docente deve incluir não apenas o aprendizado de Libras, mas também o desenvolvimento de técnicas específicas para o ensino da leitura e da escrita aos estudantes surdos, garantindo que esses estudantes possam alcançar seu pleno potencial acadêmico.

Estudos sobre a leitura com o estudante parcialmente surdo, apresentados por Queiroz e Antunes (2012, p.163), mostram-nos a necessidade que tem o professor do estudante surdo de refletir sobre o baixo nível de desempenho em atividades, tanto de leitura quanto, de escrita, que tem suscitado “inúmeras reflexões sobre as metodologias e estratégias pedagógicas desenvolvidas e até mesmo sobre pontos da legislação brasileira que orientam a educação dos surdos”.

Além disso, é aconselhável o uso das tecnologias assistivas, como *softwares* de tradução automática para a Libras, plataformas de ensino a distância adaptadas e aplicativos educacionais interativos, pois esses têm o potencial de transformar o aprendizado dos estudantes surdos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acessível e engajador.

Para Vygotsky, uma visão prospectiva deve estar presente em qualquer atividade intencional que possa valorizar os caminhos e os rumos do desenvolvimento devendo não apenas, visar o resultado final. Na teoria vygotskyana a noção de “desenvolvimento” da Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) se encontra nas relações entre os sujeitos em atividades cooperativas. Essa forma relacional presente em Vygotsky tem fundamental importância para estudos dos processos de ensino-aprendizagem e tem subsidiado pesquisas como a que realizamos na formação docente para avaliação do aprendizado de estudantes surdos em leitura.

Isto nos leva a refletir de que os programas de formação continuada e a capacitação específica são fundamentais, para equipar os professores com as habilidades necessárias, para utilizar essas inovações de maneira eficaz. A formação continuada deve incluir não apenas o aprendizado de Libras, mas também a aplicação prática de metodologias de ensino e avaliação adaptadas, permitindo que os professores desenvolvam uma abordagem pedagógica verdadeiramente inclusiva.

De acordo com Nóvoa (1991), Freire (1991) e Mello (1994), a formação continuada é uma alternativa viável para aprimorar a qualidade do ensino no contexto educacional contemporâneo. No entanto, por ser uma abordagem relativamente recente, ainda carece de teorias mais consolidadas e provavelmente está em processo de desenvolvimento.

É importante destacar a necessidade do apoio institucional e de políticas públicas robustas que incentivem e facilitem a formação continuada dos professores. A exemplo de, criação de programas governamentais específicos para a capacitação de educadores na área da educação de surdos, a alocação de recursos financeiros para a compra de tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados, e a implementação de diretrizes claras que orientem as escolas na adoção de práticas inclusivas.

Goldfeld e Berberian (2010, p. 72) ressaltam que, a integração entre diferentes atores educacionais e a comunidade surda é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusas e eficazes.

Enfim, deve-se garantir que os professores tenham acesso a esses recursos e oportunidades de desenvolvimento profissional é essencial para que possam oferecer uma educação de qualidade aos estudantes surdos.

### 3.1 DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DE LEITURA EM ESTUDANTES SURDOS

A avaliação do aprendizado de leitura em estudantes surdos apresenta desafios únicos e complexos que exigem uma abordagem diferenciada e sensível às suas necessidades específicas. Uma das principais diferenças está na maneira como a aquisição da leitura ocorre com relação aos estudantes ouvintes e surdos visto que os ouvintes adquirem a linguagem através da interação auditiva com o ambiente, já os surdos dependem de métodos que sejam visuais e gestuais.

Os métodos quando tradicionais relacionados a avaliação de leitura, não são adequados para os estudantes surdos, pois se baseiam no desenvolvimento linguístico que não se aplica a eles. Salles e Parente (2014, p. 33) afirmam que, as metodologias de avaliação tradicionais não levam em conta as especificidades linguísticas dos alunos surdos, necessitando de adaptações que considerem a Libras e outras formas visuais de comunicação.

Dessa forma, torna-se necessário a adaptação, o desenvolvimento e a implementação de metodologias adequadas a essas diferenças, avaliações visuais, testes que façam uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outras formas de comunicação visual são exemplos que podem ser utilizados para acompanhar o progresso desses alunos.

Assim, declara Moretto (2005, p. 100):

A avaliação é eficaz quando o objetivo proposto pelo professor foi alcançado. A eficiência está relacionada ao objetivo e ao processo desenvolvido para alcançá-lo. Diremos que a avaliação é eficiente quando o objetivo proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil. Portanto, para que a avaliação seja eficiente, é preciso que seja também eficaz.

É relatado por professores que existem dificuldades ao tentar adaptar as metodologias, falta de recursos, falta de formação específica, ausência de materiais didáticos, falta de apoio institucional e políticas públicas que possam incentivar e facilitar a adaptação necessária dos métodos de avaliação.

As escolas e os sistemas educacionais muitas vezes carecem de diretrizes claras e de financiamento adequado para implementar essas mudanças necessárias. Isso coloca uma pressão adicional sobre os professores, que precisam buscar soluções por conta própria ou depender de iniciativas individuais e locais, o que pode levar a uma inconsistência na qualidade da educação e da avaliação fornecida aos estudantes surdos. Garantir que os estudantes surdos recebam uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades, é fundamental para seu sucesso acadêmico e inclusão plena na sociedade.

Na sequência, vejamos os resultados e as discussões acerca dos dados da pesquisa realizada, durante este estudo.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados submetidos à discussão tem por objetivo verificar as funções que *perguntas/respostas* desempenham na compreensão de questões enunciadas relativas as respostas efetivadas, que servem para caracterizar os “desafios e perspectivas na formação docente para avaliação do aprendizado de estudantes surdos em leitura,” no texto de 5 (cinco) extratos configurados, em respostas de uma ou duas opções, enquanto “atividades de compreensão da interação verbal” Marcuschi (2006, p.15-45). “Em entrevistas, por exemplo, os tópicos são sugeridos pelo entrevistador que deve criar condições de responsabilidade ao seu entrevistado. É assim que o entrevistador não apenas deve indagar, mas situar sua indagação num quadro de expectativas”. Tudo isto, se efetiva como uma tentativa de construir entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a um foco de atenção comum acerca do objeto de pesquisa, que neste estudo, se refere aos desafios e perspectivas na formação docente para avaliação do aprendizado de estudantes surdos em leitura.

Em seguida, conheceremos as variáveis que fornece as percepções de cada uma das 3 (três) professoras entrevistadas que, neste estudo se refere a avaliação da prática do ensino e da aprendizagem da leitura de estudantes surdos, por parte do professor.

Vejamos a seguir, o resultado da análise dos dados pesquisados.

## EXTRATO – 1:

*Primeira variável:* Conhecer o nível de familiaridade e proficiência na Língua Brasileira de Sinais (Libras), que possui o professor pesquisado:

Questão dada, através de 4 alternativas, para escolha de uma única opção.	Resposta efetivada, por 3 professores as questões dadas.
1. Qual é o seu nível de familiaridade e proficiência na Língua Brasileira de Sinais (Libras)?	a) Não tenho conhecimento de Libras. b) Conheço o básico de Libras. c) Tenho conhecimento intermediário de Libras. (P.3. Data: 16/07/2024) d) Sou fluente em Libras. (P1 e P2 Data: 18/07/2024)

Na variável observada, em relação ao (**Extrato-1**) temos dois tipos de professor pesquisado, em relação ao nível de familiaridade e proficiência na Língua Brasileira de Sinais (Libras) para quem trabalha com o estudante surdo. Conforme resposta dada pelas professoras: a (P1 e P2) possuem nível de familiaridade e proficiência na Língua Brasileira de Sinais (Libras) pois, relataram possuir um nível de proficiência elevado, com dois dos três participantes afirmando serem fluentes na língua. Essa proficiência é fundamental para a comunicação eficaz com os estudantes surdos e para a implementação de metodologias de ensino que sejam realmente inclusivas (Salles e Parente, 2014, p.33).

No entanto, o segundo tipo de professor está relacionado ao que P3 relatou, possuir apenas conhecimento intermediário, indicando uma possível área de melhoria na formação continuada para garantir a fluência de todos os docentes envolvidos na educação de surdos. Neste caso, de acordo com Queiroz e Antunes (2012) podemos dizer que o baixo nível de desempenho dos estudantes surdos em atividades de leitura e escrita pode, estar relacionado a inúmeras reflexões, como por exemplo, as metodologias e estratégias pedagógicas desenvolvidas e, sobretudo, a pouca formação do professor neste campo de estudo. Vejamos o que apresenta o Extrato – 2, a seguir.

## EXTRATO – 2:

*Segunda variável:* Identificar os principais desafios que possui o professor pesquisado, ao avaliar o aprendizado de “leitura de estudantes surdos:”

Questão dada, através de 4 alternativas, para escolha de duas opções	Resposta efetivada, por 3 professores as questões dadas.
2. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao avaliar o aprendizado de "leitura de estudantes surdos"?	a) Falta de materiais didáticos adequados. (P1, P2 e P3) b) Dificuldade em adaptar métodos de avaliação. (P1 e P2) c) Insuficiência de formação específica sobre o tema. (P3) d) Falta de apoio institucional.

Um outro desafio, na formação docente que pode implicar para avaliação do aprendizado de estudantes surdos, no ensino e prática da leitura pode, estar associado conforme o **(Extrato – 2)**, a falta de materiais didáticos adequados e a dificuldade em adaptar métodos de avaliação, os quais foram identificados pelas professoras pesquisadas, como os principais desafios enfrentados pelos professores, tanto na mediação de leitura, quanto na avaliação do aprendizado de "leitura de estudantes surdos" (Queiroz e Antunes, 2012, p. 163-165). Esses achados corroboram as observações anteriores, que destacam a necessidade de adaptar metodologias tradicionais para atender às especificidades linguísticas dos alunos surdos.

A insuficiência de formação específica percebida pela P3 foi mencionada, e indica, inclusive, que apesar de alguns professores terem uma boa base em Libras, a formação pedagógica específica ainda, precisa ser fortalecida. Na opinião de Karnopp e Botelho (*apud* Queiroz e Antunes, 2012) as práticas de leitura para surdos é um tema que pode gerar discursões valiosas para o processo de ensino /aprendizagem dessas crianças, sobretudo, nas escolas inclusivas porque contribuem para melhor entendermos como esta prática vem sendo realizada.

A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (Saviani, 2010, p. 53).

Afinal para que o professor consiga desenvolver uma prática pedagógica coerente, é importante que exista uma formação sólida, ou seja, que consiga enxergar todos os alunos, atendendo às demandas educacionais dos alunos,

pensando métodos para que possa alcançar a todos de maneira democrática e satisfatória.

Além disso, as experiências para que a “leitura de estudantes surdos” seja, de forma mais efetiva, necessário se faz um maior esforço e apoio intitucional, desde a gestão escolar até, as instâncias de órgãos oficiais locais, regionais, nacionais e federativos. Tais esforços sedimentam-se revisões aprofundadas dos próprios conceitos de ler e de escrever dos alunos surdos. Vejamos o que aborda a variável do Extrato -3, a seguir.

### EXTRATO – 3:

*Terceira Variável:* Analisar o nível de familiaridade e proficiência na Língua Brasileira de Sinais (Libras), que possui o professor pesquisado:

Questão dada, através de 4 alternativas, para escolha de uma única opção.	Resposta efetivada, por 3 professores as questões dadas.
3. <i>Quão eficazes você considera as metodologias de avaliação atualmente utilizadas para estudantes surdos?</i>	a) Muito eficazes. b) Eficazes. (P2) c) Pouco eficazes. (P1 e P3) d) Ineficazes.

As respostas dadas no **Extrato- 3**, não fornece o tipo de metodologia utilizada atualmente, pelas professoras pesquisadas ao trabalharem a prática de leitura, com o estudante surdo. Contudo, afirma **(P2)** que considera “eficazes” as metodologias de avaliação atualmente utilizadas, por ela com os estudantes surdos.

Por outro lado, as professoras **(P1 e P3)** afirmam que as metodologias utilizadas para o ensino da leitura, com o estudante surdo são “pouco eficazes”. Certamente, que esta resposta pode estar relacionada ao desconhecimento e uso de metodologias específicas para a prática da leitura, com o estudante surdo. Nesta perspectiva, os estudos e pesquisas nos mostram que no campo educacional, várias metodologias foram introduzidas no ensino de surdos no Brasil como: o *Oralismo*, a *Comunicação Total*, o *Bilinguismo* e a *Pedagogia Surda*.

A avaliação do estudante surdo deve ser adotada e trabalhada da melhor forma possível para “verificar se o aluno está adquirindo o conhecimento neces-

sário e proposto, além de servir para o professor verificar se seus objetivos estão sendo alcançados” (Cordeiro, 2017, p.71).

Estudos revelam, que o método de o “oralismo”, limita as possibilidades de expressão e compreensão da linguagem. Pois, os surdos oralistas falam mal e eram pouco compreendidos, principalmente fora do seu círculo familiar. Apesar de possuírem uma fala conquistada com bastante esforço, eles não alcançavam a “normalização” e continuavam sendo marcados pela deficiência da surdez. Isso de certa forma, provoca uma discriminação e uma exclusão por parte da sociedade que não os compreende. Assim, quando o estudante surdo, insiste no uso da oralização, deixa de se aproveitar a riqueza comunicativa e linguística expressa pelos sinais e gestos. Podendo inclusive induzir a pessoa surda a se fechar, se calar. Este método teve como objetivo oferecer ao estudante surdo meios de desenvolver a língua oral. Já a “comunicação total” surgiu com o objetivo de favorecer os processos comunicativos entre surdos e surdos, e surdos e ouvintes. Servindo assim, porque foram valorizados os recursos língua de sinais, língua oral, língua escrita.

Assim, surge uma “nova” metodologia o “bilinguismo,” aqui, a língua de sinais passa a ser respeitada como língua natural e de direito dos surdos, portanto, deve ser a primeira língua a ser aprendida por uma criança surda. Por outro lado, novas pesquisas apontam para uma nova metodologia – “a pedagogia surda” esta metodologia, requer a presença do professor surdo na instituição de ensino. Essa metodologia defende que a criança surda deve ter aulas ministradas em *Libras* por professores surdos desde a Educação Infantil. Mas o ideal é que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sejam inseridas na escola “bilíngue”, logo que diagnosticada a surdez. O contato com outros surdos, desde a mais tenra idade, fará com que a criança adquira a língua de sinais.

Por fim, no Brasil, a metodologia da “pedagogia surda” (Stumpf, 2008, p. 20), surge com o objetivo de fazer o melhor colocando a criança desde sempre para conviver com a cultura surda”. Assim, a presença de um professor surdo, na vida escolar da criança surda, torna-se importante, pois ela terá um modelo a seguir, e não crescerá um sujeito frustrado, tentando seguir o modelo do ouvinte. Dessa forma, a dupla formada por professor bilíngue ouvinte e professor surdo, convivendo no mesmo espaço, fará com que os estudantes surdos se desenvolvam em todos os aspectos, tornando-se sujeitos escolarizados, críticos, políticos e, acima de tudo, inseridos na sociedade, assegurando-lhes o seu direito de inclusão social, tal como previsto pelas políticas públicas da Educação Especial.

### EXTRATO – 4:

*Quarta Variável:* Identificar quais seriam os recursos ou treinamentos adicionais, cuja estratégia o professor precisa para melhorar sua capacidade de avaliar, o aprendizado da “leitura de estudantes surdos”?

Questão dada, através de 4 alternativas, para escolha de duas opções.	Resposta efetivada, por 3 professores as questões dadas.
4. Quais recursos ou treinamentos adicionais você acredita que seriam mais úteis para melhorar sua capacidade de avaliar o aprendizado de leitura de estudantes surdos?	a) Cursos de formação continuada em Libras. b) Workshops sobre metodologias de avaliação inclusivas. (P1, P2 e P3) c) Acesso a materiais e tecnologias adaptadas. (P1 e P2) d) Maior colaboração com especialistas em educação de surdos. (P3)

Quando questionados sobre os recursos ou treinamentos adicionais, que seriam mais úteis para o ensino da leitura de surdos, tivemos no **Extrato-4**, a escolha de 3 (três) opções/respostas, por parte das professoras entrevistadas, como: [b] escolha de **P1, P2 e P3**: “Workshops sobre metodologias de avaliação inclusivas”; [c] escolha de P1 e P2: “Acesso a materiais e tecnologias adaptadas”; [d] escolha exclusiva de **P3**: “Maior colaboração com especialistas em educação de surdos”.

Nas opções de “b” e “c” todos os professores (P1, P2 e P3) apontaram a necessidade de formações sobre metodologias de avaliação inclusivas. Isso sugere uma lacuna significativa na formação atual dos professores alfabetizadores, que poderia ser preenchida por meio de programas de formação específicas focados em estratégias de avaliação adaptadas.

Já, na opção “d”, apenas para **P3**, deveria existir mais colaboração entre a **P3**, com um professor especialistas em educação de surdos. Além disso, o acesso a materiais e tecnologias adaptadas foi outro recurso mencionado, indicando a importância de investir em ferramentas que facilitem o aprendizado visual e gestual.

### EXTRATO – 5:

*Quinta Variável:* Compreender na percepção do professor pesquisado, que contribuição tem o suporte e as políticas públicas existentes no âmbito da formação docente, para o “ensino e a mediação da leitura de estudantes surdos”?

<p><b>Questão dada, através de 4 alternativas, para escolha de uma única opção.</b></p>	<p><b>Resposta efetivada, por 3 professores as questões dadas.</b></p>
<p>5. Qual é a sua percepção sobre o suporte e as políticas públicas existentes na formação docente específica, para o ensino de estudantes surdos?</p>	<p>a) Muito satisfatória. b) Satisfatória. (P2 e P3) c) Insatisfatória. (P1) d) Muito insatisfatória.</p>

No **Extrato - 5**, ao utilizar-se das alternativas de respostas para a pergunta: “Qual é a sua percepção sobre o suporte e as políticas públicas existentes na formação docente específica, para o ensino de estudantes surdos”? Tivemos apenas duas respostas, como: [b] as professoras (**P2** e **P3**) a questão política e de formação do professor para o ensino de leitura ao estudante surdo é considerada “satisfatória”!

Todavia, na questão [**d**] somente a professora (**P1**) considerou que tanto o suporte, quanto as políticas públicas específicas para o ensino da leitura de estudantes surdos são “insatisfatórias.” Nesta análise percebe-se que a educação dos surdos necessita de um olhar que contemple suas especificidades, o que indica que ainda há espaço para melhorias nas políticas de formação docente e no apoio institucional. A este respeito esclarece Borton-Ricardo (2008) “é o compromisso de refletir sobre a própria prática buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” que distingue um professor reflexivo/crítico dos demais, mantendo-o aberto a novas ideias, estratégias de leitura, a fim de que os estudantes surdos atinjam níveis desejáveis de letramento em língua portuguesa.

Os dados obtidos nesta pesquisa apontam a necessidade de fortalecer a formação continuada dos professores, desenvolver e implementar metodologias de avaliação adaptadas e garantir um suporte institucional mais desenvolvido. Somente assim será possível proporcionar uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva para os estudantes surdos, permitindo-lhes alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que esta pesquisa destaca a complexidade e os desafios envolvidos na formação docente para a avaliação do aprendizado de leitura de estudantes surdos. Ainda que tenhamos analisado poucos Extratos, foi possível

perceber que são múltiplas as implicações causadas pelos desafios e perspectivas presente, na formação docente para avaliação do aprendizado de estudantes surdos em leitura. As análises dos dados coletados evidenciaram a necessidade urgente de um preparo mais robusto e específico para os professores que atuam com essa população, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de metodologias de avaliação, que considerem as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Os resultados deram prova de que, apesar de alguns avanços, como a introdução da Libras no currículo de formação docente, ainda há lacunas significativas, tanto no domínio da Libras, quanto no uso de metodologias inclusivas. As professoras entrevistadas apontaram dificuldades, como: a falta de materiais didáticos adaptados; insuficiência de formação contínua; e a ausência de suporte institucional adequado. Essas questões afetam diretamente a eficácia da avaliação e, conseqüentemente, o aprendizado de leitura dos estudantes surdos.

Entendemos que para superar esses desafios, é essencial que as políticas públicas e os programas de formação docente sejam revisados e fortalecidos, com foco na inclusão de cursos sobre Libras e metodologias bilíngues, além de formação contínua e treinamentos, em recursos práticos para o uso de tecnologias assistivas. Também se destaca a importância do apoio institucional, não apenas no fornecimento de recursos adequados, mas também na criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão efetiva dos estudantes surdos.

Torcemos para que este estudo possa contribuir para a reflexão sobre a importância de uma educação inclusiva que, por um lado, reconheça e respeite as particularidades dos estudantes surdos, incentivando-os ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. E, por outro lado, que proporcione a esses estudantes surdos o pleno exercício de seu direito à educação e à cidadania. Dessa forma, será sempre uma manifestação colaborativa, enquanto possibilidade de que a mediação da leitura com critérios qualificados representa pré-condição para a constituição de uma futura pedagogia da leitura de surdos, de modo a respeitar de fato as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo entre os estudantes surdos e de suas respectivas professoras/professores.

## REFERÊNCIAS

BONA JÚNIOR, Aurélio. O ensino de filosofia e o pensamento educacional de Antônio Gramsci: ALGUMAS APROXIMAÇÕES. *In: Revista Cavaqueira*, ano1, n.1. União da Vitória: FAFIUV, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **LEI Nº 14.768, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2023**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14768.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14768.htm)> Acesso em 15 de setembro de 2024.

CORDEIRO, Gilberto Nunes et al. Métodos de avaliação no processo ensino aprendizagem numa escola do interior do Nordeste. *In: Diálogos Interdisciplinares*, v. 6, n. 1, p. 68-85, 2017.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GOLDFELD, M.; BERBERIAN, A. P. Educação de surdos: políticas, práticas e pesquisas. *In: Cadernos CEDES*. Campinas, v. 30, n. 82, p. 72-88, 2010.

JESUS, D. M; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In: MIRANDA, T. G; FILHO, T. A. G. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, p. 17-24, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da Leitura**. 11e.d.- São Paulo: Pontes, 2008.

LADD, Paddy. **Understanding deaf culture - In: search of deafhood**. Sydney: Multicultural Matters. 2003.

LODI, A. C. B.; ALMEIDA, A. M. G. A formação de professores para o ensino de surdos: desafios e perspectivas. *In: Educação e Pesquisa*. - São Paulo, v. 41, n. 3, p. 45-60, 2015.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. – Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 5.ed.- São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Atividades de compreensão da interação verbal. In: PRETI, Dino. (org.) et al. **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. 2.ed. – São Paulo: Humanitas, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

MORETTO, V. P. Avaliação da aprendizagem: objetivos de ensino e o caminho para o sucesso. In: **Cadernos de Pesquisa**. - São Paulo, v. 35, n. 124, p. 97-113, 2005.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: \_\_\_\_\_ (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, M. Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

ORLANDI, E. Puccinelli (org.). **A Leitura e os Leitores**. - São Paulo: Pontes, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de [et al]. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUEIROZ, E. F.; ANTUNES, Renata. Mediação de LEITURA com aluno parcialmente surdo. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) [et al]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

RABELO, Annete Scotti. **A construção da escrita pelo surdo**. Goiânia: Editora da UCG. 2001.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. - São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

SALLES, H. H.; PARENTE, M. C. O. Desafios na avaliação de estudantes surdos: uma perspectiva inclusiva. *In. Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 33-48, 2014.

SAVIANI, D. XX – Formação de professores. *In: \_\_\_\_\_*. **Interlocuções pedagógicas**: entrevista ao Jornal das Ciências da USP de Ribeirão Preto, em 2004. - São Paulo: Autores Associados, 2010.

STUMPF, M. R. Transcrições de Língua de Sinais Brasileira em SignWriting. *In: III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial*. - Fortaleza, 2002. Anais

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.109

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ZOOTECNIA (ICSEZ) EM PARINTINS – AMAZONAS

Edilson Mota Ribeiro<sup>1</sup>

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o Projeto Político do Curso do curso de Licenciatura em Educação Física e a Formação de Professores de Educação Física do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia ICSEZ/UFAM Campus Parintins – Amazonas. Utilizou-se neste estudo a pesquisa quali/quantitativa e como instrumento de coleta de dados o questionário estruturado. Como suporte teórico para nossas discursões e reflexões, utilizamos os estudos de Saviani, 2019; Castellani Filho, 1994, Gasparin e Petenucci, 2012; Ghiraldelli Jr, 1989, alicerçados no PPC de Educação Física. Os principais resultados apresentaram que a formação de professores de Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins de acordo com PPC está alocada na sociedade do capital e que menos da metade dos egressos tiveram acesso e conhecimento do PPC; a grade curricular do curso não atende à realidade regional e local. Em relação à articulação do conhecimento teórico em consonância com atividades práticas, (83%) afirmam que existiu essa práxis durante a formação acadêmica. Quanto à relação ao estágio supervisionado durante a formação acadêmica, destacamos que (78%) avaliam como extremamente importante esse processo para a formação profissional e quanto as estruturas das instalações, equipamentos e materiais do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, relacionadas ao curso de licenciatura em Educação Física, (83%) atentem em parte as necessidades do curso. Compreendemos que a formação de professores de Educação Física a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, contribui para uma visão mais crítica da realidade

1 Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas – UNIDA/Paraguay, emotaribeiro@yahoo.com.br;

e uma formação emancipada. Concluímos que as pedagogias contra hegemônicas não irão modificar radicalmente a forma como a formação de professores de Educação Física está inserida, e que foi construída e desenvolvida pelo homem historicamente. Porém, torna-se uma nova possibilidade prática para as ações e discussões que ocorrem por meio das condições existentes em uma sociedade capitalista como a nossa.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Educação Física, Pedagogia Histórico-Crítica.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, algumas transformações na sociedade contemporânea têm sido observadas, dentre estas podemos destacar a importância de conhecer e aprofundar o conhecimento sobre o processo histórico da evolução do conhecimento e em particular a história da Educação Física. Referenciado nos estudos de Ghiraldelli Jr, 1989; Castellani Filho, 1994, a Educação Física, em seu processo de escolarização, recebeu diferentes influências, para a sua prática pedagógica no ambiente escolar; de conhecimentos da área de saúde, a partir dos quais o conteúdo passou a promover a higienização corporal; da visão militar onde a preparação para o civismo, que constituíam o centro do seu conteúdo; a visão esportista, constituída pela padronização dos gestos técnicos esportivos e; os rendimentos atléticos nos esportes passaram a compor o essencial a ser ensinado.

A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno, possui uma tradição e um saber-fazer ligados ao jogo, ao esporte, à luta, à dança e à ginástica, e, a partir deles, tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio (Brasil 1998, p.28).

No Brasil, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), apontam que 1.648.328 discentes frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 18,3% do total de discentes matriculados na educação superior, os dados apontam ainda que o curso de licenciatura em Educação Física é o segundo maior do país. O curso concentra 7,4% das matrículas da graduação em licenciatura, só é ultrapassado pelos números de matrículas em Pedagogia, que corresponde a 47,9% do total de matriculados em licenciaturas. Em quantitativo, são 122.289 matriculados em licenciatura em Educação Física e 789.197 em licenciatura em Pedagogia.

Nas últimas décadas, mais precisamente a partir de 2007, o município de Parintins se tornou um polo universitário do Baixo Amazonas, com um leque de cursos ofertados. No município de Parintins, a formação inicial de professores em Educação Física é realizada por instituições públicas e privadas nas modalidades presencial, semipresencial ou a distância (EAD) nas duas opções de titulação, a licenciatura ou o bacharelado, de acordo com Brasil, 2018: A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CES nº 6/2018, que insti-

tui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física dispõe que:

[...] a nova DCN de Educação Física indica a obrigatoriedade de que a Instituição ofereça o curso de Educação Física tanto para o grau “bacharelado” como para “licenciatura”, de forma que o aluno que optar por um curso de Educação Física deva cursar um núcleo comum e em determinado ponto do curso, escolher entre qualquer um dos graus e seguir o percurso formativo complementar específico, conforme trechos da resolução transcritos abaixo (BRSIL, 2018).

Nesse sentido, na cidade de Parintins, é possível identificar e destacar as contribuições na formação de professores em Educação Física pelas Instituições de Ensino Superior, tanto nas instituições públicas (Federal e Estadual) como privadas.

Para essa pesquisa, temos como objeto de estudo a formação de professores de Educação Física do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia ICSEZ/UFAM Campus Parintins, como a instituição pública que oferta o curso permanente de Licenciatura em Educação Física desde de 2007. Neste sentido, a última versão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2014), propõe-se a formar professores de Educação Física, aptos a atuarem nas diferentes dimensões da profissão em relação a sua epistemologia e campos institucionais de trabalho, com ênfase na produção de conhecimento para intervenção no sistema da educação básica, assim como no esporte, na saúde e no lazer presentes em diversos espaços educacionais na sociedade: praças públicas, comunidades, associações, clubes entre outros; colocando no mercado de trabalho professores com capacidades de reflexão crítica, criativos, autônomos e que contribuam tanto com a ação pedagógica quanto com a pesquisa científica (UNIVERSIDADE, 2014).

No município de Parintins, existem poucos registros históricos e estudos científicos sobre a temática estudada, apesar de no Brasil haver pesquisas relacionadas à formação de professores de Educação Física. Na região Norte há uma escassez de dados, pois compreender a história da Educação Física no município de Parintins é um meio de integrar o conhecimento científico e tecnológico com a realidade social e cultural de nossa formação.

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o Projeto Político do Curso do curso de Licenciatura em Educação Física e a Formação

de Professores de Educação Física do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia ICSEZ/UFAM Campus Parintins – AM.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada com professores egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, com abordagem mista (quali/quantitativa), com um maior aprofundamento na abordagem qualitativa. Segundo Creswell (2007, p.27), a pesquisa mista é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa, a fim de obter resultados mais extensos, tornando mais esclarecido o problema da pesquisa.

De acordo com os objetivos da investigação, essa pesquisa trata-se de uma pesquisa explicativa, tendo como foco principal identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explicando a razão, e o porquê das coisas (GIL, 2009 p.42).

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada visto que, tivemos uma resposta imediata para tais realidades e circunstâncias (GIL, 2009).

Este estudo teve como método de abordagem dialético, fornecendo base para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraído sua realidade social, econômica e cultural, para esta abordagem, utilizou-se a Pedagogia Histórico-Crítica.

Este trabalho foi pautado na formação de professores de Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins e na análise do PPC, sendo que, a amostra foi caracterizada por 23 professores egressos formados no período de 2018 a 2022 do curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins.

Como instrumento de coletas de dados, utilizou-se um questionário digitalizado (google form), para apresentação de suas perspectivas quanto a formação profissional no curso de Licenciatura em Educação Física, os desafios e oportunidades vivenciados na formação ofertada pelo ICSEZ/UFAM Campus Parintins e a relação entre a formação realizada com as opções de atuação profissional da região amazônica.

O questionário continha 13 perguntas relacionadas sobre o PPC e a formação de professores em Educação Física do Instituto, e sua aplicação ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2023.

Durante este estudo, também utilizou-se a pesquisa documental realizada nos documentos norteadores da Educação Física e no PPC de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, com intuito de realizar análises mais específicas do objeto da pesquisa, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 174) a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.

Após ser feita a aplicação do questionário, realizou-se a análise estatística dos dados coletados, por meio das plataformas Excel e Word, em seguida, os resultados analisados foram confrontados com o PPC e demais literaturas da área.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão dos dados dessa pesquisa está de acordo com as perguntas do questionário digitalizado (google form), direcionadas para os egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, formados no período de 2018 a 2022.

**Tabela 1-** Caracterização dos professores egressos do curso de Licenciatura em Educação Física pelo ICSEZ/UFAM Campus Parintins, 2023.

Variáveis	Nº	(%)		Min. Max.
<b>Sexo</b>				
Masculino	12	(52%)	--	--
Feminino	11	(48%)	--	--
<b>Idade</b>	--	--	23	48
<b>Tipo de escola que cursou o ensino básico</b>				
Somente em escola pública	23	(100%)	--	--
Somente em escola privada (particular)	--	--	--	--
Somente no exterior	--	--	--	--
A maior parte em escola pública	--	--	--	--
A maior parte em escola privada (particular)	--	--	--	--
No Brasil e no exterior	--	--	--	--

Variáveis	Nº	(%)		Min. Max.
<b>O curso de Educação Física, como primeira escolha de formação acadêmica</b>				
Sim	14	(61%)	--	--
Não	9	(39%)	--	--
<b>O Principal motivo para escolher o curso</b>				
Facilidade de acesso	--	--	--	--
Necessidade de qualificação por trabalhar na área e não ser formado para tal;	1	(4%)	--	--
Oportunidade profissional.	11	(48%)	--	--
Sonho/ desejo/ curiosidade	5	(22%)	--	--
Única opção ofertada na cidade ou região em que moro	1	(4%)	--	--
Baixa concorrência para ingressar	1	(4%)	--	--
Outros	4	(18%)	--	--

De acordo com a (tabela 01), participaram da pesquisa 23 professores egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, nos meses de agosto e setembro de 2023, com média de idade de 34 anos (mínimo 23 e máximo 48 anos), sendo (52%) do sexo feminino e (48%) masculino.

A primeira pergunta foi: Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? De acordo com nossa pesquisa, (100%) dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto, são oriundos das escolas públicas dos municípios de Parintins, Barreirinha, Nhamundá, Boa vista do Ramos e Estado do Pará e etc.

O Estado do Amazonas pelas questões históricas, com destaque para os aspectos econômicos e educacionais, apresenta a educação básica quase que na totalidade responsabilidade do poder público, ou seja, a grande maioria dos acadêmicos das universidades públicas e privadas são oriundos da educação pública. No Amazonas, historicamente Manaus pela questão da concentração da economia, é a região que concentra a grande maioria das escolas privadas (ensino infantil, fundamental e médio). Nos municípios atendidos pelo ICSEZ/UFAM Campus Parintins, quase não existe educação básica no setor privado, Parintins sendo um dos municípios mais desenvolvido economicamente e educacionalmente, até o presente momento não contempla o ensino médio nas

escolas privadas, a educação básica no setor privado acontece no ensino infantil e fundamental, o ensino médio é exclusividade da educação pública.

A segunda pergunta foi: O curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, foi sua primeira escolha de formação acadêmica? Em relação a essa pergunta, (61%) dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física, informaram que o curso foi sua primeira opção de formação acadêmica.

A busca pela formação acadêmica em Educação Física, é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais emancipada e humana, destacamos que:

A transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados sobre a cultura corporal define a especificidade pedagógica da Educação Física: sua presença na escola justifica-se por socializar um saber que não é transmitido pelas demais disciplinas, mas que se constitui como elemento essencial à formação e a leitura crítica da realidade (REIS et. al, 2013, p. 16).

De acordo com o Universidade (2014), o curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, surge no contexto do Baixo Amazonas, na cidade de Parintins como resultado de uma demanda local pela formação de profissionais aptos a atuarem no ensino e na área de intervenção própria da Educação Física, especialmente no contexto da Educação Física escolar.

A terceira pergunta foi: Qual o principal motivo para você buscar a formação acadêmica em Educação Física pelo ICSEZ/UFAM Campus Parintins? Quanto à referida pergunta, (48%) dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física nos informaram que o principal marco motivacional, foi por oportunidade profissional e (22%) foi por outros fatores como sonho, desejo e curiosidade relacionados a essa formação acadêmica e campo de atuação.

Alicerçado no PPC (2014), destacamos e elencamos que:

As possibilidades de atuação são ainda diversificadas e estão em aberto às novas turmas de egressos. Educação básica, saúde, esporte, lazer, gestão, organização de eventos na área de Educação Física são possibilidades de áreas de atuação ainda abertas aos egressos do curso de LEF/ICSEZ/UFAM em Parintins, e nos municípios próximos tais como Nhamundá, Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués no Amazonas, bem como Juruti, Faro, Óbidos, Santarém, no estado do Pará. O NDE identificou

ainda atuação de egressos em outros estados brasileiros, como o Distrito Federal e Bahia, além da capital do estado do Amazonas (Manaus) (UNIVERSIDADE, 2014, p. 19).

Nessa perspectiva de acordo com os dados do Núcleo Docente Estruturante (NDE), (PPC, 2014) e documentos oficial das secretarias estadual e municipais, ainda existe uma grande demanda de profissionais de Educação Física para a educação básica no Estado do Amazonas e demais estados da região norte, principalmente os estados mais próximos.

O NDE tem identificado também que a atuação profissional dos egressos tem sido direcionada, majoritariamente, para o campo ainda aberto da educação básica, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio nas escolas de Parintins, ou de municípios próximos (Manaus, Maués, Barreirinha, Nhamundá, Juruti, algumas escolas rurais do município de Parintins). Notamos ainda uma carência no oferecimento de vagas e na inclusão do professor de Educação Física em especial nas escolas de ensino infantil e mesmo nas escolas municipais dos anos iniciais (1º ao 5º ano). Tal realidade é presente atualmente no sistema educacional na cidade de Parintins. Embora haja a perspectiva de abertura de editais para preenchimento de vagas para professores de Educação Física nos níveis fundamental e médio, não há previsão de oferecimento de vagas específicas para professor de Educação Física no ensino infantil, apesar de ser uma realidade já observada em outros estados brasileiros tais como Santa Catarina, Distrito Federal entre outros (UNIVERSIDADE, 2014, p. 18).

De acordo com Universidade (2014) e atrelado aos motivos pela graduação em Educação Física, destacamos ainda o contexto do mercado de trabalho e a dinâmica sociopolítica da região, ainda existe uma carência de profissionais capacitados na gestão, elaboração, no encaminhamento de projetos e no direcionamento das políticas públicas na área de Educação Física, do esporte e do lazer.

Os resultados encontrados na amostra dos professores egressos do curso de Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins (tabela 02), mostram que:

**Tabela 2-** Projeto Político do Curso, Currículo, Estágio Supervisionado e articulação do conhecimento teórico com atividades práticas dos professores egressos do curso de Licenciatura em Educação Física pelo ICSEZ/UFAM Campus Parintins, 2023.

Variáveis	Nº	(%)
<b>Teve acesso ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) durante a formação acadêmica.</b>		
Sim	10	(44%)
Não	4	(17%)
Em Parte	9	(39%)
<b>O currículo do curso atende à realidade da cultura regional e local</b>		
Sim	5	(22%)
Não	1	(4%)
Em Parte	17	(74%)
<b>Articulação do conhecimento teórico com atividades práticas durante a formação universitária</b>		
Sim	19	(83%)
Não	--	--
Em Parte	4	(17%)
<b>Importância do Estágio Supervisionado durante a formação universitária</b>		
Extremamente importante	18	(78%)
Muito importante	3	(13%)
Importante	2	(9%)
Pouco importante	--	--
Nada importante	--	--
<b>O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino pelos professores do curso</b>		
Sim	13	(57%)
Não	--	--
Às vezes	10	(43%)

A quarta pergunta foi: No início ou durante a sua formação acadêmica você teve acesso ao PPC de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins? Essa perguntada foi de extrema importância para a nossa pesquisa, pois apenas (44%) dos egressos do curso tiveram acesso a este durante a formação acadêmica em Educação Física e (56%) tiveram em parte ou nunca tiveram acesso ao referido documento tão importante para a sua formação acadêmica.

É importante destacar que a atual versão do PPC de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, foi estruturado baseado em diversas informações coletadas nas mais variadas fontes e de diferentes formas como, reuniões ampliadas com os estudantes, contato com o meio profissional da cidade, contato com os egressos do curso, avaliação institucional interna e externa via Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/MEC), reuniões do (NDE) do curso, bem como reuniões do Colegiado de Curso, (UNIVERSIDADE, 2014).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) atual prevê modificações resultantes do processo de avaliação diagnóstica realizada de maneira contínua pelo NDE do Curso, e busca colocar em prática um currículo mais condizente com a realidade da prática pedagógica existente nas escolas da cidade e nos municípios vizinhos, dialogando com propostas de ação e intervenção para melhoria contínua da educação nestes contextos, tomando por base os direcionamentos mais atuais das concepções renovadas de Educação Física no Brasil e no mundo (UNIVERSIDADE, 2014, p. 10).

A falta de conhecimento do PPC de um curso ou desinteresse por uma grande parte dos professores egressos é um fator preocupante, pois esse é um importante documento e é um instrumento que reflete a proposta educacional e o direcionamento do curso. Nesse sentido, é de suma importância que toda comunidade acadêmica tenha um conhecimento aprofundado desse documento norteador dos caminhos que deveriam ser percorridos durante o período de formação, possibilitando uma melhor formação acadêmica.

A quinta pergunta foi: Na sua opinião o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins atende à realidade da cultura regional e local? Em relação ao currículo do curso, apenas (22%) nos informaram que o currículo do curso atende à realidade regional e local e (78%) nos relataram que currículo não atende às especificidades do curso de Licenciatura em Educação Física, especialmente relacionados à cultura regional e principalmente a cultura local.

De acordo com o Universidade (2014), analisando a grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto, encontramos poucas disciplinas relacionadas a essa temática, com destaque para as disciplinas: Atividades Rítmico-Culturais, Ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na escola, Metodologia do Ensino dos Jogos e Brincadeiras, Metodologia

do Ensino das Danças, Metodologia do Ensino das Lutas, Teoria e Prática do Lazer e Esportes na Natureza (optativa).

Mesmo com essas disciplinas, que têm como temática central a cultura regional e local, os egressos destacaram que a grade curricular não atende às especificidades do curso enquanto espaço amazônico, especialmente no aspecto cultural. Porém o curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, visa ampliar as possibilidades de inserção do professor licenciado em Educação Física para uma atuação profissional, humana e ética no contexto e na realidade local, regional e/ou nacional (UNIVERSIDADE, 2014).

De acordo com os estudos de Reis (2013), a função da educação para a Pedagogia Histórico-Crítica, está vinculada a produção da existência humana, portanto, a condição de cultura.

Embasados nos estudos de Saviani (2019), a educação na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, tem a finalidade de promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos, visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem.

Nos estudos de Gasparin; Petenucci (2012), temos que conhecer a Pedagogia Histórico-Crítica, o porquê, esta é chamada de Histórico-Crítica por Saviani. Histórico, porque nesta perspectiva, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação e crítica, por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

A sexta pergunta foi: Durante a sua formação em Educação Física pelo ICSEZ/UFAM Campus Parintins, foi possível a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas? Quanto a essa temática nossa pesquisa demonstrou que (83%) dos egressos em Educação Física nos informaram que existia a articulação do conhecimento teórico com as práticas por parte dos docentes do curso e apenas (17%) informaram existir essa relação apenas em parte durante a formação acadêmica.

Observa-se na aplicação do questionário e na análise dos resultados que os egressos acharam importante e fundamental a interação entre teoria e prática para o processo de ensino-aprendizagem, e que alguns egressos tinham mais facilidade de fazer tal relação que outros. Destacamos que a falta ou a dificuldade de relacionar a teoria e com as atividades práticas podem levar ao empobrecimento da formação acadêmica do discente para o mundo do trabalho e uma lacuna na formação integral e emancipada dos indivíduos.

Valorizamos nesta versão do PPC o componente da prática, articulada à teoria e considerando o conhecimento específico da área, com seus diversos componentes (esporte, ginástica, lutas, danças, jogos e brincadeiras) didática e pedagogicamente pensados e trabalhados nas disciplinas (de caráter teórico e prático) que compõem a matriz curricular. Neste sentido, o primeiro direcionamento apontado como fundamental para constituição significativa desta nova versão curricular foi a maior destinação de carga horária às disciplinas teóricas-práticas que tematizam os diversos componentes da cultura corporal de movimento (UNIVERSIDADE, 2014, p.10)

De acordo com os estudos de Montenegro (2021), durante a formação acadêmica, os docentes do curso, implícita ou explicitamente, devem propiciar uma relação entre os conhecimentos científicos oferecidos em suas disciplinas e à prática pedagógica.

Outro estudioso que estuda a relação da teoria com a prática é Saviani (2012), nessa perspectiva a ação pedagógica se faz a partir da relação entre a teoria e a prática se caracterizando em uma determinada práxis, que se constitui em aspectos inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro.

Na perspectiva da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, destacamos que:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana e nessa condição podem, e devem, ser consideradas nas especificidades que as diferencia uma da outra. Ainda que distintos, esses aspectos são indispensáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática (SAVIANI, 2019, p. 72-73).

A sétima pergunta foi: Avalie a importância do Estágio Supervisionado na sua formação no curso de Licenciatura em Educação Física pelo ICSEZ/UFAM Campus Parintins? Quanto a essa temática, (100%) dos egressos de curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto informaram que o Estágio Supervisionado é de extrema importância ou importante para a sua formação acadêmica e profissional.

Durante o percurso da formação acadêmica, o estágio supervisionado é um dos primeiros momentos de associar os conhecimentos científico a prática, deve ser compreendido como um processo de experiência prática, que aproxima o discente da realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão, momento ímpar na formação acadêmica de professores, esse momento é um marco na formação de professores de Educação Física.

Podemos definir e destacar que:

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. Como preparação à realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão aquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.2).

De acordo com a lei 11.788/2008 que trata exclusivamente do estágio como “ato educativo supervisionado”, em outras palavras restringe-se ao estágio previsto como componente curricular de uma dada formação acadêmica, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando ao aprendizado de competências próprias das atividades profissionais e a contextualização curricular, buscando o desenvolvimento do discente para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. De acordo com Brasil (2008), o estágio supervisionado deve fazer parte do PPC, além de integrar o itinerário formativo do estudante.

O Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, está descrito como componente curricular obrigatório, com um total de 405 horas-aula, compreendendo quatro disciplinas de estágio com foco nos diferentes níveis da Educação Básica: ensino infantil (Estágio Supervisionado I, com início no 5º período do Curso), anos iniciais do ensino fundamental (Estágio Supervisionado II, sendo oferecido no 6º período do Curso), anos finais do ensino fundamental (Estágio Supervisionado III, sendo

oferecido no 7º período do Curso) e ensino médio (Estágio Supervisionado IV, sendo oferecido no 8º período do Curso). O estágio supervisionado do Curso, compreenderá as etapas de observação, acompanhamento, regência e reflexão (UNIVERSIDADE, 2014).

A proposta de Estágio Supervisionado do Curso de LEF/ICSEZ/UFAM considera ainda a pertinência de algumas exigências de caráter mais formal burocrático, mas que devem ser consideradas em sua devida pertinência, sendo sempre complementares ao processo de reflexão/ação com vistas à capacitação em competências, habilidades, atitudes e valores que buscaremos priorizar nas disciplinas de Estágio Supervisionado (UNIVERSIDADE, 2014, p.44).

A oitava pergunta foi: Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projutor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem)? Quanta essa pergunta, (57%) dos egressos do curso informaram que os docentes do curso utilizavam as TICs como facilitador do ensino e aprendizagem durante as suas aulas, e (43%) dos egressos informaram que os docentes dos cursos usavam as TICs às vezes ou quase nunca essas ferramentas com facilitador da aprendizagem dos discentes.

O professor do Curso de LEF/ICSEZ/UFAM deve tornar-se mediador do conteúdo trabalhado em cada disciplina, compreendendo o discente como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Deve partir de sólido, profundo e atualizado conhecimento sobre o assunto tratado e saber utilizar-se de diferentes métodos e procedimentos de ensino visando à aprendizagem nos discentes (BORDENAVE & PEREIRA, 2002). Neste sentido, deverá entender que o processo de Educação só se efetiva nas estratégias docentes de ensino que conseguem criar o vínculo **significativo** (ou seja, que cria significado sujeito-conteúdo-mundo) entre o discente e o conteúdo trabalhado. Deverá o professor também atualizar-se no uso contextualizado e didático das tecnologias e mídias, a fim de favorecer a aprendizagem do conteúdo trabalhado (UNIVERSIDADE, 2014, p. 87)

De acordo com os estudos de MORAN (2012), as TIC's, são uma área que possibilita ferramentas que ajudam na comunicação, facilitando o entendimento. O fato de os alunos do século XXI já nascerem inseridos no contexto tecnológico, torna-a fundamental no meio educacional. Assim, é essencial que os docentes e gestores possuam formação continuada, onde serão capacitados

para o uso dessas ferramentas no ambiente educacional. As TIC's se relacionam à socialização, sendo um importante recurso para o desenvolvimento social, psicológico e intelectual do discente, (KENSKI, 2015).

(...), o uso das tecnologias pode estimular o desenvolvimento da capacidade de análise crítica e da autonomia intelectual e ética, a partir do estudo de situações reais fundamentadas em sólida teoria, desde que o professor esteja formado para tal, o que implica em domínio epistemológico, teórico e metodológico em sua área de docência, complementada pelo letramento digital. O que se observa, contudo, pela superficialidade que os projetos de formação têm apresentado, é que essas competências não se desenvolvem para a maioria dos docentes (KUENZER, 2016, p. 22).

Em relação às novas tecnologias, a Pedagogia Histórico-Crítica, destaca que:

O advento das novas tecnologias acena com a possibilidade de libertação de praticamente todo tipo de trabalho material, ampliando sem precedentes a esfera do tempo livre e colocando-nos, portanto, no limiar do “reino da Liberdade”. No entanto, assim como as máquinas mecânicas, também as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo sob a forma de propriedade privadas dos capitalistas. Nessa condição, cumprem o papel de aumentar as taxas de acumulação à custa da exploração da força de trabalho, aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão (SAVIANI, 2019, p. 215).

Nesse contexto, o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza Gasparin e Petenucci (2012).

De acordo com os resultados da (tabela 03), podemos destacar que:

**Tabela 3-** Dificuldades e estruturas das instalações, equipamentos e materiais do curso de Licenciatura em Educação Física pelo ICSEZ/UFAM Campus Parintins, 2023.

Variáveis	Nº	(%)
<b>Dificuldade(s) durante o curso de Licenciatura em Educação Física</b>		
Dificuldades relacionadas ao trabalho, horário do curso ou condição financeira.	6	(26%)
Problemas pessoais ou de saúde próprios ou de familiares.	4	(17%)
Desmotivação com o curso ou turma.	-	--

Variáveis	Nº	(%)
Desvalorização da profissão.	2	(9%)
Insatisfação com docentes ou greves.	3	(13%)
Metodologia de ensino	-	--
Outros	8	(35%)
<b>As condições das estruturas das instalações, equipamentos e materiais foram adequadas durante o curso.</b>		
Sim	2	(10%)
Não	1	(7%)
Em parte	20	(83%)

A nona pergunta foi: Qual(is) a(s) dificuldade(s) que você enfrentou durante o curso de Licenciatura em Educação Física no ICSEZ/UFAM Campus Parintins? Essa pergunta nos demonstra os principais entraves e dificuldades encontradas pelos egressos em Educação Física durante a sua formação acadêmica, destacamos que (35%) dos egressos tiveram muitas dificuldades por causa da pandemia da Covid-19, dificuldade de acesso para o Instituto e falta de local para residir em Parintins.

Os desafios impostos pela pandemia da Covid-19, resultou em graves problemas nos últimos anos em todos os aspectos da vida das pessoas, e na educação e na formação de professores não foi diferente, as altas taxas de evasão, o isolamento social forçado resultou em um déficit no processo de ensino e aprendizagem sendo uma das principais dificuldades encontrada pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto, (26%) tiveram dificuldades relacionadas ao trabalho, horário do curso ou condição financeira.

De acordo com Universidade (2014), o curso de Licenciatura em Educação Física em sua versão atual, funciona somente no turno matutino, essa condição e particularidade do curso de funcionar somente no período matutino também é uma das principais dificuldades encontradas pelos egressos, pois muitos egressos tinham que trabalhar nesse período, e alguns tiveram que trancar a matrícula por motivo de trabalho. E (17%) estão relacionados com problemas pessoais, de saúde ou de familiares. Nesse sentido, muitos egressos do curso de Educação Física são oriundos de outros municípios e os problemas de saúde e familiares também foram entraves para a formação acadêmica.

A decima pergunta foi: As estruturas das instalações, equipamentos e materiais do ICSEZ/UFAM Campus Parintins, atende as necessidades do curso de Licenciatura em Educação Física? Esse item é crucial para o bom funciona-

mento do curso, tanto nas aulas teóricas quanta nas atividades práticas, quanto as condições das estruturas das instalações, equipamentos e materiais (90%) dos egressos nos informaram que as estruturas atuais não atendem às demandas do curso e apenas (10%) dos egressos do curso afirmaram que as estruturas e equipamentos atende às necessidades para o bom funcionamento as atividades pedagógicas dos cursos.

De acordo com o PPC de Educação Física do Instituto, o curso dispõe de apenas 4 salas de aula para aulas teóricas, situadas no bloco 1 do campus, no 2º pavimento, aptas a acomodar até 55 discentes por sala. Todas as salas de aula são climatizadas com 2 aparelhos de ar-condicionado cada uma, quadro branco e aparelho projetor, o curso dispõe de 6 laboratórios específicos da área de conhecimento, onde são realizadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Porém a infraestrutura do curso ainda está incompleta, e essa falta de infraestrutura está comprometendo uma formação acadêmica mais completa. (UNIVERSIDADE, 2014).

Para um bom funcionamento das atividades pedagógicas do curso, especialmente as atividades práticas, ainda precisa serem construídos os seguintes espaços: a construção do campo de futebol, pista de atletismo e seus respectivos locais das diferentes provas (provas de campo e pista), Construção de prédio para os vestiários masculino e feminino e sala de lutas e de dança, construção da piscina para as atividades aquáticas, construção de um prédio para servir de almoxarifado para guardar os materiais esportivos e pedagógicos do curso e a construção de uma sala específica para a coordenação do curso, são espaços estruturais indispensáveis para um curso de Licenciatura em Educação Física (UNIVERSIDADE, 2014).

Essa falta de infraestrutura do curso, precisa ser sanada, pois está prejudicando a formação dos discentes e futuros professores de Educação Física. Também essa falta de infraestrutura prejudica a formação integral dos discentes.

Algumas disciplinas, em especial as de caráter esportivo e que necessitam de infraestrutura ainda não construída no Campus, tais como piscina, campo de futebol e pista de atletismo, serão realizadas em espaços cedidos por outras instituições tais como o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus de Parintins e clubes e associações esportivas que possuem tais espaços (Agremiação do Clube de cabos e Soldados de Parintins, SESC/Parintins, Escola Estadual de Tempo Integral Dep. Gláucio Gonçalves – CETI/ SEDUC/Parintins), (UNIVERSIDADE, 2014, p. 33).

De acordo com os dados da (tabela 04), que apresenta a formação continuada dos professores egressos de Educação Física do Instituto, destacamos que:

**Tabela 4-** Formação continuada, atuação como professor na educação básica e relação da teoria com a prática na educação básica dos professores egressos do curso de Licenciatura em Educação Física pelo ICSEZ/UFAM Campus Parintins, 2023

Variáveis	Nº	(%)
<b>Após a formação acadêmica, você fez algum curso de formação continuada</b>		
Sim	17	(74%)
Não	3	(13%)
Em andamento	3	(13%)
<b>Atua como professor de Educação Física na Educação Básica</b>		
Sim	18	(78%)
Não	5	(22%)
<b>Você consegue aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade em suas aulas teóricas e práticas?</b>		
Sim	17	(74%)
Não		--
Às vezes	1	(4%)
Não atuo como professor da educação básica	5	(22%)

A décima primeira pergunta foi: Após a formação em Licenciatura em Educação Física pelo ICSEZ/UFAM Campus Parintins, você fez algum curso de formação continuada? Quanto à formação continuada dos egressos do curso de Educação Física do Instituto, (74%) informaram que já fizeram curso de especialização na área de educação ou a na área específica de Educação Física e (13%) ainda estão em andamento e (13%) ainda não fizeram nenhuma formação continuada.

O PPC de Licenciatura em Educação Física do Instituto, destaca a importância da formação continuada e o acompanhamento dos egressos no mercado de trabalho.

O acompanhamento dos egressos do Curso de LEF/IFCSEZ/UFAM em sua inserção no mercado de trabalho (ou as dificuldades experimentadas por estes no processo de inserção), o retorno dos egressos do Curso na formação continuada oferecida pelo próprio ICSEZ/UFAM, ou na ocasião de participação dos egressos em grupos de estudos fomentados por professores do Curso, o diálogo com as instâncias profissionais e do mercado de traba-

lho na cidade e no município, o retorno da comunidade externa, obtido a partir da realização de projetos de extensão universitária, as interpretações e compreensões propostas a partir das pesquisas científicas conduzidas pelos professores e acadêmicos do Curso sobre fenômenos de interesse na área (...), (UNIVERSIDADE, 2014, p. 90).

Essa formação continuada pelos egressos, na grande maioria das vezes acontece nas instituições privadas, pois no município de Parintins, existe uma carência da formação continuada pelas instituições públicas. Outros fatores a serem destacados sobre essa temática, é que muitos egressos têm que se deslocar para Manaus para fazer a formação continuada e o próprio Instituto, só mês de outubro de 2023, ofereceu o curso de Mestrado na área de Educação Física.

A formação profissional de educação física deve ser continuada e ir além de sua graduação. O diploma recebido ao concluir a essa etapa é apenas um “alvará” com prazo de validade. Afinal as mudanças sociais e os novos conhecimentos que surgem a todo instante exigem do profissional atualização constante (MAFFEL, 2017, p. 242).

A decima segunda pergunta foi: Atualmente você atua como professor de Educação Física na educação básica? Em relação a essa temática, (78%) dos egressos de Educação Física do Instituto estão atuando como professor de Educação Física na educação básica, essa atuação profissional acontece em escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas de vários municípios do Estado do Amazonas e até em outros estados da federação, e (22%) não atuam como professor, pois alguns egressos do curso de Licenciatura em Educação Física, são profissionais da segurança pública e outros trabalham no meio fitness em academias de musculação e centros de treinamento esportivos.

É importante destacar que o curso de Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins é licenciatura, e segundo a legislação vigente, o licenciado dever trabalhar no ambiente escolar em nível da educação básica e o bacharel deve atuar no ambiente não - escolar, podemos destacar que:

Segundo a lei nº 9.394/96 (LDB), estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-ia em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Brasil, 1996).

O licenciado em Educação Física é o profissional formado para atuar como educador, orientando crianças, adolescentes e adultos no desenvolvimento de suas potencialidades e tendo uma participação consciente e ativa na sociedade. A modalidade licenciatura capacita o profissional a lecionar no ensino fundamental e médio e na pré-escola, em escolas públicas ou privadas utilizando o movimento humano como meio principal para o desenvolvimento da educação da criança (UNIVERSIDADE, 2014, p. 20).

A decima terceira pergunta foi: Você consegue aplicar os conhecimentos adquiridos na universidade em suas aulas teóricas e práticas? Quanto à essa questão, (74%) dos professores egressos conseguem fazer a relação teoria com a prática em seus ambientes de trabalho.

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é um componente curricular obrigatório da educação básica, suas aulas não são somente dentro de sala, seguindo uma perspectiva predominantemente teórica, mas sendo definidas como vivências dos conteúdos sob uma perspectiva teórica e prática, ou seja, tem que haver uma relação da teoria com as atividades práticas, surgindo a práxis.

Cabe ao profissional de Educação Física Escolar desenvolver atividades nas áreas do desporto, ginástica e recreação, dentre outras; executar trabalhos, projetos e programas na área educacional; realizar informes técnicos, científicos e pedagógicos; participar de trabalhos interdisciplinares e multidisciplinares, como estratégia didática, considerando as necessidades educacionais dos educandos (UNIVERSIDADE, 2014, p. 20)

De acordo com nossa pesquisa, a grande maioria dos egressos e atualmente professores de Educação Física da educação básica, conseguiram fazer a relação dos conhecimentos teóricos com as práticas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino, porém, temos que destacar e elencar alguns entraves que prejudicam essa práxis nas aulas de Educação Física, assim evidenciando a necessidade de instalações, materiais peculiares e espaço físico que comporte os alunos em uma aula de Educação Física escolar, respeitando a formação humana integral.

Rosa et. al.(2023), destaca que é necessário que todo o processo formativo se volte para a práxis reflexiva, que sejam formados, indivíduos autônomos crítico-reflexivos e emancipadores, tendo como base o trabalho consciente que

faz parte da vida humana, dando condições de agirmos sobre a natureza e transformá-la e nos transformarmos enquanto homens.

Ao relacionar teoria e prática na área da Educação Física, sabemos das dificuldades que este campo de conhecimento enfrenta, pois, organizar, planejar e sistematizar este ensino na perspectiva da reflexão crítica sobre a cultura corporal requer alterações nos significados dessas práticas e a organização do trabalho pedagógico na sala de aula, quadra da escola, ambientes alternativos, e em toda a escola. Por isso, é importante que o professor de Educação Física possa estar preparado para proporcionar as mais variadas experiências, havendo uma ligação entre teoria e prática, mas vale ressaltar que, muitas são as barreiras que os professores encontram, como problemas na sua formação e falta e referências concretas para a construção de práticas pedagógicas com os diversos conteúdos da cultura corporal (Reis et. al., 2013).

Para Saviani (2019), compreender a importância dos saberes da Educação Física na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, pois a condição corporal é decisiva para um trabalho intelectual de produção do saber.

A Educação Física é essencial enquanto componente curricular, suas aulas não são somente dentro de sala, seguindo uma perspectiva predominantemente teórica, mas sendo definidas como vivências dos conteúdos sob uma perspectiva teórica e prática (práxis), assim evidenciando a necessidade de instalações, materiais peculiares da Educação Física e espaço físico que comporte aos estudantes em uma aula de Educação Física escolar, prazerosa, com destaque para a formação completa dos indivíduos e um visão crítica e responsável da sociedade atual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação Física em Parintins é uma mediação de determinações de outros elementos históricos, políticos, regionais, culturais e sociais. E que nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses particulares.

Destacamos, conforme estudado e apresentado, e no bojo deste trabalho de que, se a história da formação em Educação Física em Parintins constitui determinações da sociedade do capital, assim como é constituída por essas, e outras determinações, e a sociedade do capital possui contradições em seu per-

curso, essas contradições acabam por permear a formação em Educação Física do ICSEZ/UFAM Campus Parintins.

Quando identificado a forma o qual o sistema capitalista influencia na formação acadêmica de professores, podemos destacar que a falta de investimentos na educação, está refletindo na formação de professores de Educação Física do Instituto, como também a falta de espaços adequados, ou revitalização deles para a prática, falta de materiais, a pouca valorização dos docentes, como poucos momentos para estudos e planejamentos.

Então faz-se necessário a elaboração de novos estudos que possam proporcionar novos caminhos metodológicos acerca da formação de professores, como também novas reflexões que possam ir em contrapartida a formação de professores em Educação Física de forma isolada da realidade regional e local.

Como também sejam apresentadas novas possibilidades de práxis e discussões sobre a formação de professores de Educação Física à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, e que possam abranger as outras formações acadêmicas, proporcionando novas experiências e aprendizado para sua formação profissional.

Concluimos que as pedagogias contra-hegemônicas não irão modificar radicalmente a forma como a formação de professores de Educação Física está inserida, e que foi construída e desenvolvida pelo homem historicamente, porém, se torna uma nova possibilidade prática para as ações e discussões que ocorrem por meio das condições existente de uma sociedade como a nossa, capitalista.

Esperamos que com essa dissertação, a exemplo dos livros, artigos, teses e documentos oficiais que nos deram origem e aprofundamento teórico, continue a auxiliar professores, acadêmicos, estudiosos na área da educação em especial a Educação Física na busca de uma maior compreensão sistemática e crítica sobre a formação de professores e um maior aprofundamento da Formação de Professores em Educação Física no município de Parintins.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CES Nº 6 de 18 de Dezembro e 2018. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14/09/2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN'S da Educação Física /. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: A história que não se conta. 4ª ed. Campinas SP; Papyrus, 1994.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução, Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

GASPARIN, J.L; PETENUCCI, M. C; PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: DA TEORIA à PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR. 2012. Disponível em: <<http://WWW.diaadiaeducação.arquivo/2289-8>>.

Ghiraldelli Junior, P. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 1989.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas para formação de professores para todos os níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, vol. 15, n. 45, maio/ago. 2015.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: A aprendizagem Flexibilizada. Rev. do Trib. Reg. Trab. 10ª Região, Brasília, v. 20, n. 2, 2016 apud VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968.

MAFFEI, W. S. Introdução à formação em educação física. Curitiba: InterSaber, 2017.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTENEGRO, M.E. A relação entre teoria e prática no ensino superior. Centro Universitário de Brasília, 2021.

MORAN, L. Blended-learning. desafío y oportunidad para la educación actual. EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. n.39, mar.2012. Disponível em: <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/371/108>. Acesso em: 26 de março de 2022.

REIS, A. P. et. al. Pedagogia Histórico- crítica e Educação Física. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

ROSA, C.C. et. al. A formação inicial de professores em educação física: pensando acerca da pedagogia histórico-crítica. rev. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.16, n.8, 2023.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP, 2019.

SCALABRIN, I. C; MOLINARI, A. M. C. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS. REVISTAUNAR, V. 7, 2013.

UNIVERSIDADE Federal do Amazonas. Administração Superior. Administração do ICSEZ/UFAM/PARINTINS. Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física ICSEZ/UFAM/PARINTINS. NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE – EDUCAÇÃO FÍSICA ICSEZ/UFAM/PARINTINS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Parintins, AM, 2014.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.110

# CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E USO DE ANALOGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA NO NÍVEL SUPERIOR

Edinilza Maria Anastácio Feitosa<sup>1</sup>

Isabel Cristina Higino Santana<sup>2</sup>

Andrea Pereira Silveira<sup>3</sup>

## RESUMO

Uma estratégia para diminuir a dificuldade de abordar conteúdos abstratos no ensino de química é utilizar ferramentas facilitadoras da aprendizagem como a analogia. Esta consiste em um processo de comparação entre um conceito familiar ao aluno - conceito análogo, e outro desconhecido - conceito alvo, que se deseja ensinar. Os professores de química, do ensino básico ao superior fazem uso constante de analogias. Neste trabalho procurou-se conhecer a concepção de professores de química de nível superior sobre a contribuição das analogias na aprendizagem de conceitos químicos. Esta pesquisa é do tipo qualitativa que usa o estudo de caso como procedimento. Participaram deste estudo, seis professores dos cursos de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que atuam nos campi de Itapipoca, Tauá e Limoeiro do Norte, e, que se dispuseram a responder um questionário com questões abertas, pois consideraram o tempo e a distância como fatores que impossibilitavam a utilização de outro instrumento. As percepções foram agrupadas em três dimensões de análise: i) concepções epistemológicas sobre analogias, ii) seu uso na prática docente e, iii) ponderações sobre a importância e a contribuição das analogias na aprendizagem dos conteúdos de química. Foi

1 Professora do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará-UECE, [edinilza.feitosa@uece.br](mailto:edinilza.feitosa@uece.br);

2 Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará-UECE, [isabel.higino@uece.br](mailto:isabel.higino@uece.br);

3 Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará-UECE, [andrea.silveira@uece.br](mailto:andrea.silveira@uece.br) ;

registrado que os participantes utilizam analogias, mas sem o conhecimento epistemológico necessário. Verificou-se neste grupo que a maioria cria suas próprias analogias enquanto somente um utiliza aquelas já disponíveis nos livros didáticos. Os participantes consideram que essa ferramenta contribui para a aprendizagem e verificam isso através das respostas dos alunos nos instrumentos de avaliação.

**Palavras-chave:** Ferramenta didática, Ensino aprendizagem, Docência ensino superior.

## INTRODUÇÃO

A Química é a parte da Ciência que estuda a matéria e suas transformações. Constituída em sua maioria de muitos conceitos, ainda torna-se de difícil compreensão para boa parte do alunado (Meneses; Nuñez, 2018; Treagust; Duit; Nieswandt, 2000). Tal dificuldade de compreensão não se limita a séries iniciais e finais da educação básica, pode-se observar também entre os discentes de ensino superior (Taskin; Bernholt, 2014; Cooper, Corley; Underwood, 2013; Santana, 2014) e parte dela reside no fato dos docentes dominarem os conceitos, mas não dominarem a abordagem pedagógica destes conceitos (Schnetzler; Souza, 2018).

O ensino de Química mostra-se como uma tarefa desafiadora em virtude da complexidade, abstração e abrangência dos temas envolvidos. Desta forma, a ação docente perpassa uma série de ações que instigam e desafiam o professor a recorrer a diversas estratégias pedagógicas visando à facilitação das atividades de ensino, de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa. Neste sentido, o trabalho com analogias surge como uma possibilidade para ampliar a construção e significação dos conceitos científicos.

Muitos estudos têm mostrado que o uso de analogias no ensino básico, tem contribuído substancialmente para a aprendizagem de conceitos científicos a partir de um conceito já conhecido pelo aluno (Ferraz; Terrazzan, 2001; Duarte, 2005; Zambon; Terrazzan, 2013; Santos; Terán; Nagem, 2013; Santana; Dias, 2014). O mesmo acontece no nível superior, em que é comum entre os professores a utilização de analogias, tanto aquelas encontradas em livros didáticos quantas outras desenvolvidas em sua prática docente (Francisco Jr.; Francisco; Oliveira, 2012).

A analogia é uma ferramenta importante como instrumento para o ensino de conceitos químicos abstratos, embora haja poucas pesquisas relatando a importância do seu uso no ensino superior. As pesquisas desenvolvidas por Francisco Jr., Francisco e Oliveira (2012), Viana e Silva Jr (2012), Gonçalves e Julião (2016), por exemplo, apenas analisam do ponto de vista conceitual, as analogias encontradas nos livros didáticos de química utilizados nos cursos superiores, discutindo os cuidados com sua utilização através do planejamento e do conhecimento de suas limitações que muitas vezes não são explicitadas pelos autores dos livros didáticos. Mais recentemente, o trabalho de Simões Neto *et al* (2015),

discutiu o uso abusivo da analogia no ensino de química, mas nenhum com foco especificamente na percepção dos professores de nível superior sobre o assunto.

O crescente interesse em pesquisar sobre o uso das analogias como ferramenta didática nos instigou a investigar a contribuição do seu uso na aprendizagem de conteúdos de química na concepção de professores do ensino superior, especificamente de cursos de licenciatura em química. Para isso foi preciso entender se o professor compreende os conceitos de analogias e como ele as utiliza em sua prática docente e ainda, entender se e como o professor percebe as contribuições da analogia como ferramenta facilitadora da aprendizagem dos conceitos químicos.

A maioria dos professores que atuam em cursos de licenciatura em química são bacharéis, e talvez por este motivo, reproduzam as metodologias de ensino aprendidas durante sua formação sem se preocupar com as concepções epistemológicas destas metodologias (Bozelli; Nardi, 2006). No entanto, a partir do momento em que um professor se insere em um curso de formação de professores, conhecer estratégias e ferramentas que possam contribuir para melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, como a analogia, torna-se importante para sua práxis, mesmo para aqueles que não trabalham com os aspectos pedagógicos da formação docente.

## CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

### COMPREENDENDO A ANALOGIA

As analogias são comparações que fazemos no nosso cotidiano. Na prática docente, tais comparações podem ser instrumentos de ensino ou ferramentas didáticas, que utilizados de maneira fundamentada, torna-se um elemento condutor na construção do conhecimento (Santos, Feitosa; Santana, 2016). As analogias são comparações relacionais entre um domínio familiar (análogo) e um domínio desconhecido (alvo) e, desempenham um papel chave no desenvolvimento do conhecimento científico e podem ser poderosas ferramentas para a aprendizagem de Ciências (Mozzer; Justi, 2013a).

As analogias permitem transferir um conhecimento de uma área a outra, já que as comparações são geralmente entre um objeto, fenômeno ou conceito familiar/observável/concreto e um não familiar/não observável/abstrato (Duit, 1991). Todavia, segundo Duarte (2005), as analogias vão além de uma simples

comparação, e não devem ser tratadas como relação de semelhança entre objetos diferentes, quer por razões de semelhanças ou de dependência causal.

Por ter uma relação de comparação entre conceitos, a analogia pode ser confundida com outras estratégias de comparação, como a metáfora. Estas diferem, pois conforme Bozelli e Nardi (2005), a metáfora é uma comparação implícita enquanto a analogia é uma comparação explícita e mais elaborada. Há exemplos que ilustram essa distinção. Nas analogias, a transposição de significados de um domínio para outro diz respeito, sobretudo, a relações, enquanto, nas metáforas, incide sobre qualidades.

A analogia também não deve ser confundida com um modelo, pois segundo Duarte (2005), o modelo corresponde a uma representação ou interpretação simplificada da realidade, ou uma interpretação de um fragmento de um sistema segundo uma estrutura de conceitos. Usar bolas de isopor para representar uma molécula, por exemplo, é um modelo e não uma analogia. Da mesma forma, o exemplo distingue-se da analogia porque não estabelece uma relação entre dois conceitos, pois enquadram conceitos pertencentes a um mesmo domínio, enquanto as analogias correlacionam conceitos de domínios diferentes (Duit, 1991). Mesmo sendo diferentes, a analogia e o exemplo têm como objetivo relacionar o cotidiano ao desconhecido. Entretanto, um exemplo é um caso particular de constatação ou de ilustração de uma situação ou fenômeno, diferentemente da analogia (Duit, 199; Duarte, 2005).

As analogias têm função explicativa e criativa e contribuem para a construção de modelos mentais, provocando a ativação do raciocínio analógico (Glynn, 1991), de forma a tornar um conceito científico mais compreensível. Esta característica dar-se em virtude da aproximação entre os conceitos apresentados e as situações do cotidiano, já que o raciocínio por analogia é parte integrante da cognição humana e nessa perspectiva, elas são ferramentas de pensamento (Ferraz; Terrazzan, 2002).

As analogias podem ser classificadas por vários critérios, conforme se observa de forma resumida no trabalho de Gonçalves e Julião (2016), ou seja:

- a) Quanto à relação analógica entre o análogo e o alvo, podem ser classificadas em: i) estrutural quando os domínios comparados apresentam semelhanças físicas ou de constituição. ii) funcional, se o análogo apresenta similaridade com a função ou comportamento do alvo. E, iii)

- estrutural/funcional quando o conceito análogo e o alvo combinam tanto características estruturais quanto funcionais.
- b) Quanto ao tipo de linguagem, podem ser i) verbais (escrita ou oral), neste caso, os alunos devem imaginar mentalmente a situação descrita pela analogia. ii) Ilustrativas, representadas apenas por figuras ou ainda iii) verbal/ilustrativas, quando a figura ilustrativa é acompanhada de um texto.
  - c) Em termos de nível de abstração, tanto o análogo quanto o alvo podem guardar i) uma relação de natureza concreta/abstrata, quando o análogo é concreto mas o domínio alvo é abstrato. ii) Concreta/concreta, quando ambos, análogo e alvo são de naturezas concretas e, iii) abstrata/abstrata se os domínios são abstratos.

Entre as vantagens que seu uso no ensino de Ciências pode proporcionar Duarte (2005), relata o estímulo do raciocínio analógico; a capacidade de percepção; mudança e evolução conceitual; aprendizagem de conceitos científicos não observáveis e abstratos, além de contribuir nos aspectos avaliativos para a compreensão e o conhecimento dos alunos acerca de conceitos científicos. No entanto Glynn (1991), alerta para os limites da utilização de analogias. Como exemplo mais clássico, cita-se o modelo químico “o pudim de passas”, usado para abordar o modelo atômico de Thomson. Neste caso, tem-se uma analogia que pode estar fora do contexto social do aluno, já que existe a possibilidade de muitos alunos não saberem o que seria “uma passa”. Além disso, os alunos podem nesse processo de ensino e aprendizagem, entender ou não, apenas o análogo; valorizar o análogo mais que o alvo ou não reconhecer que se trata de uma analogia.

Existem diversos modelos bem conhecidos para o uso correto das analogias. Um exemplo foi sugerido por Glyn (1991), o TWA (teaching with analogies), ou Ensinando Com Analogia, define seis passos a serem observados ao se utilizar analogias: Apresentando o “alvo”; Lembrar os alunos sobre situações análogas e examinando o que eles sabem sobre o “análogo”; Identificar as características relevantes do análogo; Mapear semelhanças entre o análogo e o alvo; Tirar conclusões sobre o alvo e Identificar as limitações da analogia. Treagust, Harrison e Venviet (1998) propuseram o FAR, sigla para Foco-Ação-Reflexão. Neste modelo, primeiro (Foco), se avalia o conhecimento prévio e o desconhecimento científico de um conceito pelos alunos, depois na “Ação”, se verifica a familiari-

dade do aluno com o análogo, discute-se as características semelhantes e não semelhantes entre análogo e o conceito alvo e por último (Reflexão), se discute a importância da analogia para o entendimento do conceito alvo.

Com tantas potencialidades e limitações, Duit (1991) considera o uso de analogias na sala de aula como uma “faca de dois gumes”. A falta de planejamento no uso da analogia, por exemplo, pode levar a uma maior dificuldade em se compreender o conceito alvo. No sentido oposto, sua aplicação enquanto ferramenta de ensino pode aproximar os conteúdos abstratos do cotidiano dos alunos e com isso, favorecer o entendimento dos conceitos, processos e fenômenos científicos.

## O USO DE ANALOGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA

Muitos estudantes que estão no primeiro ano da universidade possuem pouco conhecimento em química e alguns inclusive trazem conceitos equivocados, ou interpretações cientificamente incorretas enraizadas na educação básica (Turányi; Tóth, 2013). Estas interpretações incorretas de conceitos científicos são criadas algumas vezes por transferência destas mesmas interpretações por seus professores ou como consequência de métodos inadequados de ensino.

Um dos problemas é que a química interpreta a matéria e as noções simultaneamente em três níveis: macro, de partículas e simbólicos. Além disso, muitos conceitos sofrem revisões e nem sempre, os livros didáticos na escola básica acompanham estas atualizações e, quando o aluno chega à universidade se observa uma espécie de “choque” entre o aprendido na escola e o que é ensinado no curso superior. A analogia pode então ser utilizada como uma ferramenta didática de forma a tornar compreensíveis os conceitos, principalmente àqueles a nível de partículas (Maldaner; Piedade, 1998).

As analogias estão presentes no discurso dos docentes e nos livros textos adotados em instituições de ensino tanto de nível médio (Monteiro; Justi, 2000) quanto de nível superior (Francisco Jr.; Francisco; Oliveira, 2012; Viana; Silva Jr., 2012; Gonçalves; Julião, 2016). Algumas analogias tornaram-se tão clássicas que aparecem nos livros didáticos e nos discursos dos professores desde o ensino fundamental e permanecem até a universidade. Para um aluno, é difícil compreender a estrutura submicroscópica e abstrata do átomo proposto por Dalton sem fazer uma analogia com a bola de bilhar ou visualizar as cargas positivas e negativas do modelo de átomo de Thomson sem relacionar este conceito com

o análogo “pudim de passas”. Ou ainda, imaginar o átomo de Rutheford sem associá-lo ao sistema solar.

O modelo atômico, segundo o trabalho de Monteiro e Justi (2000) representa o conteúdo da química que mais utiliza a analogia. Isso se deve ao grau de abstração dos conceitos utilizados para descrever a estrutura atômica. Outro assunto em que os professores de química trabalham analogias é o estudo da cinética química. Ferry e Paula (2017) listam em seu estudo várias analogias que os professores utilizam ou são encontradas nos manuais para explicar aos alunos os conceitos de cinética. A velocidade das reações é associada à velocidade adquirida por um carro em movimento, a teoria das colisões usa como análogo, um jogo de bilhar. Nas outras áreas da química, o uso de analogia é menos frequente, mas pode-se citar a analogia da cobra que mordida seu próprio rabo proposta por Kekulé para descrever a estrutura química do Benzeno (Caramori; Oliveira, 2009) ou a subida e descida de uma montanha para abordar energia de ativação de uma reação.

Um estudo de Treagust, Harrison e Venviet (1989) mostrou que os professores usavam pouco as analogias, e quando as usavam, era analogias muito simples, fazendo comparação simples entre o análogo e o domínio alvo. Não explicavam as limitações das analogias e muitos não sabiam a diferença entre analogia e exemplo. Tanto Duarte (2005), quanto Thiele e Treagust (1994) concordam que muitos professores só utilizam a analogia quando observam que os alunos têm dificuldade de entender um conceito químico. Mas esta analogia é feita de forma espontânea e não planejada. Professores com mais experiência conseguem enriquecer a analogia e até definir seus limites.

Apesar do número de pesquisas relacionadas, às vantagens das analogias no ensino e no desenvolvimento de modelos que sistematizam a utilização destas, grande parte dos professores continuam utilizando-as sem se preocupar com um delineamento de metas ou com os possíveis problemas do mau uso dessa ferramenta (Leite; Duarte, 2004). Esses professores mantêm mentalmente um repertório de analogias que são recuperadas sempre que necessário (Thiele; Tragust, 1994) e as usam por que conseguem observar vantagens no uso desta ferramenta.

No entanto, para Nagem, Carvalhães e Dias (2001), as vantagens no uso de analogias só serão observadas se, o uso desta ferramenta for esquematizado com um bom planejamento e sistematização por parte do professor que irá empregá-los, caso contrário, o objetivo da aprendizagem não se concretizará a

conteúdo. O professor deve ter a noção de que não existe um ajuste exato entre o conceito análogo e o conceito alvo, pois há características em um que difere no outro. O modelo de Thomson é um exemplo disto. Apesar de se usar como análogo um pudim de passas, o análogo e o conceito alvo praticamente não guardam entre si características semelhantes, e isso pode levar o aluno a não compreensão do conceito alvo, mas apenas a analogia.

As analogias são importantes ferramentas na compreensão de conceitos químicos, principalmente aqueles em que a aprendizagem envolve conceitos a nível de partículas (Ordenes; Arellano; Merino, 2014). Mas a concepção epistemológica da analogia deve ser bem conhecida pelo professor e sua utilização deve ser bem planejada, pois o uso de analogias tem vantagens e desvantagens (Duarte, 2005) e estas devem ser reconhecidas para se garantir uma aprendizagem significativa dos conceitos-alvo.

## METODOLOGIA

A investigação realizada apresentou características de uma pesquisa qualitativa descritiva. Qualitativa, pois o pesquisador tem na perspectiva do sujeito investigado, o elemento de compreensão do fenômeno estudado (Godoy, 1995). Quanto ao procedimento, esta pesquisa se classifica como um estudo de caso que é definida por Yin (2005, p.32) como uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”.

O questionário foi o instrumento selecionado para esta investigação, pois a distância entre os campi da Universidade Estadual do Ceará e o tempo disponível dos professores impediam que outra técnica fosse utilizada. A escolha do questionário também foi apoiada nas proposições de Marconi e Lakatos (2003), pois entendem que o mesmo oportuniza a obtenção de respostas de forma rápida e com maior precisão, além de proporcionar maior liberdade na resolução dos questionamentos. Tal característica deve-se ao anonimato que o instrumento permite, assegurando que os resultados sejam fidedignos, em virtude do pesquisador não interferir, garantindo desta forma uma maior uniformidade para a avaliação devido ao seu caráter impessoal.

Embora vários professores de química tenham sido convidados a participar deste estudo, apenas seis professores dos Cursos de Licenciatura em Química dos campi da Universidade Estadual do Ceará (UECE) situadas nos municípios de Itapipoca, Tauá e Limoeiro do Norte, aceitaram responder ao questionário.

Em relação à análise e divulgação dos resultados, para não incorrer na identificação dos participantes da pesquisa, os mesmos foram identificados como p1, p2, p3, p4, p5, p6. Esta informação, assim como os objetivos deste estudo foi apresentada e discutida com os participantes.

O questionário composto por questões de caráter subjetivo foi construído considerando as seguintes indagações: 1. O que você entende por analogia? 1.1. Quais seus conhecimentos sobre o tema? 1.2. Como adquiriu estes conhecimentos? 2. Você faz uso de analogias na sua prática docente? 2.1. Com que frequência? 2.2. Em que situações? 3. Você costuma utilizar as analogias propostas nos livros didáticos ou desenvolve analogias próprias? 4. Na sua concepção, o uso de analogias é importante no ensino de química? 5. Na sua concepção, o uso de analogias contribui para a aprendizagem dos conteúdos de química? 5.1. Como você percebe esta contribuição? Estas questões surgiram a partir da leitura de vários trabalhos que investigam as percepções de professores da escola básica sobre analogia, em especial a pesquisa feita por Mozzer e Justi (2013).

Para análise dos dados coletados, foram utilizados elementos da técnica de análise de conteúdo de Bardin, por considerar assim como a autora que tal instrumento, compõe um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens; e organiza por categorias de análise (Bardin, 2011). Para a categorização das respostas dos professores foi utilizado o critério semântico, respeitando as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade para a construção das categorias. Na visão de Franco (2008), uma busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que um indivíduo atribui às mensagens.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com exceção de dois professores p1 e p4 que tem formação inicial em licenciatura em Química, os demais são bacharéis, sendo dois em Química Industrial e os outros dois tem formação em Química. O professor p1 é iniciante no ensino superior, os demais possuem entre 6 e 12 anos de experiência. O professor p1 possui somente o título de licenciado, o professor p3, além de licenciado é também mestre, e os outros participantes, possuem o título de doutor, sendo que, nenhum dos títulos de pós-graduação obtidos, foi na área de educação.

A análise de conteúdo ancorada na metodologia de Bardin permitiu agrupar as respostas dadas pelos professores em três dimensões de análise:

- 1) Concepções epistemológicas sobre analogia,
  - a. Como parábola ou metáfora (p3)
  - b. Como exemplo (p1)
  - c. Como experimento prático de um conceito teórico (p1)
  - d. Como objetos diferentes com pontos em comum (p6)
  - e. Como situação de fácil entendimento para explicar um fenômeno (p4, p5)
  - f. Como materialização de um conceito abstrato (p2)
  
- 2) Uso de analogias na prática docente
  - a. Utiliza um fato do cotidiano como analogia (p1, p2, p3)
  - b. Utiliza fatos da realidade do aluno como analogia (p4)
  - c. Utiliza analogias dos livros didáticos e outros materiais (p5)
  - d. Cria as próprias analogias (p2, p3, p4, p5, p6)
  - e. A analogia surge de forma espontânea quando o aluno demonstra dificuldade de aprendizagem de um conceito (p2)
  
- 3) Concepções sobre importância e contribuição das analogias na aprendizagem dos conteúdos de química.
  - a. Facilita a compreensão de conceitos abstratos (p2, p3, p4, p5, p6)
  - b. Contribui para o aluno construir o conhecimento (p1)
  - c. Percebe que os alunos conseguem entender o conceito e abandonam a analogia através do diálogo durante a aula (p4)
  - d. Percebe que os alunos conseguem entender o conceito e abandonam a analogia quando respondem questões em exames de verificação da aprendizagem (p2, p5)
  - e. Contribui para aprendizagem se for bem planejada (p2, p5)

## CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE ANALOGIA

Nenhum dos professores pesquisados descreveu a analogia como definida pelos autores consultados (Mozzer; Justi, 2013; Duarte, 2005), como uma comparação entre dois conceitos de dois domínios diferentes que guardam entre si

alguma espécie de semelhança. Foi percebido entre os professores p4, p5 e p6 um entendimento sobre a existência de uma relação de semelhança, mas não conseguiram exemplificar sua concepção de forma satisfatória.

Confundir analogia como parábola foi observado na fala do professor p3, que exemplifica analogias como as parábolas da Bíblia. A confusão de analogia como exemplo foi comum entre os participantes p1, p4 e p5, pois quando descrevem analogias, usam fatos do cotidiano para explicar um conteúdo, geralmente dentro de um mesmo domínio de conhecimento, como definido por Duit (1991). Evidentemente que a analogia utiliza conceitos e fenômenos do cotidiano, chamado conceito análogo, mas estes devem ser de domínio diferente daquele que se deseja compreender, o conceito alvo.

Verifica-se que, apesar dos professores p2 e p5, afirmarem já ter lido sobre o assunto em artigos científicos ou terem participado de formação continuada em que o assunto foi discutido, a epistemologia da analogia não foi bem apreendida, de forma que estes professores têm dificuldades em definir corretamente o termo.

*Penso que analogia seja uma forma de tentar materializar algo, no intuito de buscar melhorar a compreensão por parte dos alunos sobre temas mais abstratos e mais difíceis de serem abstraídos (p2).*

*Analogia é um processo de informação ou significado fazendo uma relação de um conteúdo com fatos ou situações semelhantes, buscando através de argumentos uma melhor compreensão do que está transmitindo (p5).*

Percebe-se com isso, a necessidade de uma aproximação com a temática e, por conseguinte, uma formação sobre o assunto já que a analogia, segundo Ordenes, Arellano e Merino (2014) é uma ferramenta didática relevante no processo de apreensão e compreensão do conhecimento, em que o aluno consegue relacionar o mundo submicroscópico da química com o mundo macroscópico do seu cotidiano. Como uma ferramenta pedagógica, a analogia precisa ser discutida nos cursos de formação de professores, visto o uso por estes acontecer mesmo sem o conhecimento da ferramenta, durante sua prática docente, e na maioria das vezes, de forma instintiva, como também verificado por Santana (2014), ao investigar docentes de um curso de formação de professores em Biologia.

## USO DE ANALOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE

Mesmo sem compreender corretamente a analogia, todos os pesquisados afirmam utilizar a ferramenta em sua prática docente. Metade deles concebe que a analogia é simplesmente utilizar um fato do cotidiano para explicar um conteúdo.

*Como ministro a disciplina de Bioquímica se faz necessário o uso de analogias, a disciplina apresenta algumas teorias difíceis de serem compreendidas somente com a leitura, ou observação de figuras, assim é frequente o uso destas comparações a fatos do cotidiano do aluno (p3)*

*Sim, pois a disciplina que leciono tem um caráter muito abstrato, e a analogia ajuda na transposição didática. Uso quase que em todas as aulas teóricas, nas situações em que a abstrações podem ser melhor entendidas com associações a situações vivenciadas pelos alunos (p4).*

Alguns professores usam os conhecimentos prévios dos alunos, conhecimentos da sua realidade como se fossem analogias, embora estes conhecimentos na maioria das vezes sejam exemplos ou modelos e não analogias como definida por Duarte (2005). Da mesma forma não é analogia, o experimento químico que comprova o que se estuda na teoria.

*O aluno por sua vez, compreende aquela definição, e durante a aula experimental, irá fazer conexões de raciocínio e autoquestionamentos em relação ao fenômeno apresentado (p1).*

Quando questionados sobre usarem ou não as analogias propostas pelo livro didático, apenas um dos professores afirmou utilizá-las. Os professores p3 e p4, afirmam que os livros didáticos de química inorgânica e bioquímica respectivamente, que utilizam, não trazem analogias. Estes professores juntamente com os demais criam suas próprias analogias, mas apenas um dos participantes citou uma analogia que criou.

*Comparar um orbital com uma nuvem, para tentar mostrar que não se sabe verdadeiramente onde um orbital termina parece uma analogia razoável (p2).*

Um dos professores disse que “na maioria das vezes uso analogias próprias de acordo com a realidade do aluno” (p4). Isso é importante, pois uma das desvantagens na utilização de analogias é o fato desta - utilizada pelo professor ou

transcrita no livro texto - ser estranha a realidade cotidiana do estudante, o que pode ser muito comum quando o curso de química se localiza em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Para Ferraz e Terrazzan (2002), as analogias são recursos provindos na maioria das vezes de um “*insight*”, da própria criatividade do professor, do improviso dando uma aparência de “espontaneísmo”, mas se constituem como imprescindíveis do fazer-saber docente.

Assim como os professores participantes desta pesquisa, vários outros utilizam analogias de forma intencional (Santana, 2014). O que importa é que elas sejam bem elaboradas e que sejam de conhecimento do aluno.

## IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO DAS ANALOGIAS NA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DE QUÍMICA

Todos os participantes concordam que a analogia é importante para o ensino e para a aprendizagem no ensino de química. Eles consideram que fazer a relação entre a analogia e um conceito abstrato ajuda o aluno a compreender e materializar este conceito e a construir o próprio conhecimento.

*Devido o ensino de química ter vários conceitos abstratos, acho que o uso da analogia é uma ferramenta importante para fazer a relação de alguns temas, principalmente os mais abstratos, com uma realidade próxima do alunado (p2)*

*A química é uma ciência muito abstrata, tornando alguns conceitos difíceis de compreensão, e o uso de analogias facilita a assimilação de conteúdos (p3).*

*É de fundamental importância, pois proporciona ao aluno, um processo de autoquestionamento acerca do que está sendo estudado, fazendo com que o mesmo construa sua aprendizagem (p1).*

Na fala do professor p2 é possível perceber, que sua concepção de analogia está na possibilidade de relacionar os conteúdos científicos com aqueles que constituem o cotidiano do aluno. Esta mesma concepção foi observada em várias respostas e já discutido anteriormente. Apesar disso, para a maioria dos docentes, a importância do uso da analogia está no fato desta ser necessária para auxiliar o aluno na aprendizagem de conceitos científicos abstratos de difícil visualização mental.

*Como a química em vários momentos possui conceitos e situações que envolvem grande carga de abstração, o uso de analogias facilita o entendimento (p5).*

*Acho muito importante e que facilita a compreensão (p6).*

As falas dos participantes corroboram com Ferraz e Terrazan (2002), que consideram as analogias como um instrumento que auxilia na construção do conhecimento. Portanto, ferramentas pedagógicas relevantes também para o ensino de química.

A importância da analogia pode ser verificada através de instrumentos de avaliação da aprendizagem dos conceitos científicos pelos alunos. Neste sentido, os professores foram questionados sobre como observam a aprendizagem de um conteúdo através do uso de analogia. Os participantes p3 e p6 não responderam a esta questão, apenas reafirmaram a importância da analogia para a compreensão de conceitos complexos. Os outros professores afirmam verificar a aprendizagem do conceito alvo, pela capacidade do aluno em defini-lo com suas próprias palavras nas provas ou nas discussões em sala.

*Percebe-se esse processo de contribuição nos relatórios e provas, pois os mesmos deixam de decorar o que está no livro, construindo suas respostas utilizando seu próprio vocabulário, fazendo as semelhanças necessárias. E principalmente, durante as discussões apresentadas na aula, pois os alunos passam de meros ouvintes para questionadores do que está sendo exposto (p1).*

*Percebo através da compreensão, através de respostas de problemas e de exemplificações relatados por alunos (p5).*

*Percebo isso através das intervenções dos alunos após o uso das analogias, aonde eles vão demonstrando o entendimento do conceito (p5).*

Uma das respostas parece sugerir uma das desvantagens do uso de analogias no ensino de química, ou seja, o aluno compreender somente o análogo e não o conceito alvo (Duarte, 2005).

*Muitas vezes percebe-se que o aluno entendeu um determinado conceito, a partir de uma analogia utilizada durante as aulas, quando ele responde nas atividades de levantamento de aprendizagem (provas) usando uma linguagem muito parecida com a que o professor empregou durante as aulas (p2).*

Quando o professor expressa que o aluno responde a uma questão sobre um conceito científico utilizando praticamente a mesma linguagem da analogia

apresentada, parece indicar que o aluno não compreendeu o conceito alvo mas apenas a analogia. Nesse sentido, Glynn (1991) nos apoia ao destacar que uma das funções da analogia é contribuir para a construção de modelos mentais, provocando a ativação do raciocínio analógico. Quando o aluno não consegue fazer o raciocínio analógico de forma a compreender apenas o análogo, o professor deve avaliar a analogia utilizada. O problema destaca nesse sentido, haver entre os professores, o uso da analogia como instrumento didático feito sem conhecimento e sem aporte teórico. Portanto, sem conhecimento e sem orientação de uso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa percebeu-se que os professores participantes, mesmo aqueles com ampla experiência no ensino superior, utilizam a ferramenta, analogia, sem efetivamente conhecê-la. A analogia como dita por estes professores e defendida por vários autores, é importante no ensino de ciências, em particular no ensino de química, pois os conceitos científicos são muitas vezes abstratos, principalmente aqueles relacionados ao conteúdo de partículas. Mesmo assim, a maioria dos professores participantes não conhece os pressupostos teóricos que fundamentam esta ferramenta didática. Nas respostas ao questionário, foi possível registrar que pela falta de conhecimento sobre analogia, um professor a confunde com exemplo, outro com parábola e outros dois acreditam que analogia é somente uma relação com o cotidiano do aluno.

A maioria dos professores (5) não utiliza frequentemente as analogias constantes nos livros textos, prefere criar analogias próprias e mais apropriadas a realidade dos alunos. Esta é uma preocupação importante, já que muitas analogias presentes nos livros didáticos podem ser estranhas à realidade dos alunos. Por outro lado, há que se ter o cuidado quanto ao uso pelo professor se ele não conhece o instrumento enquanto ferramenta didática. Outros professores destacam que os livros didáticos que adotam não contêm analogias. Mas como não compreendem o conceito, é possível que estes professores não consigam identificar as analogias no texto.

Apesar de reconhecer a importância do uso das analogias para o entendimento dos conceitos químicos, os professores não se aprofundaram em descrever de que forma verificam esta contribuição. A maioria destaca o fato dos alunos conseguirem em questões de provas ou em discussão em sala de

aula, expressar suas respostas utilizando vocabulário próprio. Não ficou claro se o uso deste vocabulário representa a aprendizagem do conceito alvo.

Por fim, espera-se que esta investigação contribua para que os professores formadores reflitam sobre sua prática pedagógica e percebam a necessidade de também participarem de cursos de formação sobre estratégias e ferramentas didáticas como a analogia. Se verifica a importância do planejamento do uso das analogias em sala de aula principalmente pelos professores formadores de outros professores. Isto é importante em um contexto em que apesar de serem largamente empregadas desde a descoberta do átomo como uma ferramenta didática para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, o não planejamento pode acarretar na não aprendizagem do conceito alvo, desvirtuando o verdadeiro objetivo do uso das analogias.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011. 226 p.

BOZELLI, F. C.; NARDI, R. Interpretações sobre o conceito de metáforas e analogias presentes em licenciandos de física. **Enseñanza de las ciencias**. Barcelona: número extra, p. 1-5, 2005.

BOZELLI, F. C.; NARDI, R. O. Discurso analógico no Ensino Superior. *In*: NARDI, R.;

ALMEIDA, M.J.P.M. (Eds.). **Analogias, leituras e modelos no ensino da ciência**: A sala de aula em estudo. São Paulo: Escrituras, 2006. cap. 2, p. 11-28.

CARAMORI, G. F.; OLIVEIRA, K. T. Aromaticidade: Evolução histórica do conceito e critérios quantitativos. **Química Nova**, Campinas, v. 32, n. 7, p. 1871-1884, 2009.

COOPER, M. M.; CORLEY, L. M.; UNDERWOOD, S. M. An investigation of college chemistry students' understanding of structure–property relationships. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 50, n. 6, p. 699-721, 2013.

DUARTE, M. C. Analogias na educação em ciências contributos e desafios. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 10, n. 1, p. 7-29, 2005.

DUIT, R. On the Role of Analogies and Metaphors in Learning Science. **Science Education**, v.76, n. 6, p. 649-672, 1991.

FERRAZ, D. F.; TERRAZZAN, E. A. O uso de analogias como recurso didático por professores de biologia no ensino médio. **Revista da ABRAPEC**, Belo Horizonte, v.1, n.3, p. 124-135, 2001.

FERRAZ, D. F.; TERRAZZAN, E. A. Construção do conhecimento e ensino de ciências: papel do raciocínio analógico. **Educação**, Santa Maria, v. 27, n. 1, 39-59, 2002.

FERRY, A. S.; PAULA, H. F. Mapeamento estrutural de analogias enunciadas em uma aula sobre cinética química. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 29-50, 2017.

FRANCISCO JUNIOR, W. E., FRANCISCO, W.; OLIVEIRA, A. C. G. Analogias em livros de Química Geral destinados ao Ensino Superior. **ENSAIO: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 131-147, 2012.

GLYNN, S. Explaining Science Concepts: A teaching-with-analogies model. *In*: GLYNN, S. *et al.* (Eds.). **The Psychology of learning Science**. New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum Associate, 1991. cap. 10, p. 219-240.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de Empresa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995.

GONÇALVES, J. M.; JULIÃO, M. S. S. Analogias em livros didáticos destinados ao ensino superior: química orgânica versus físico-química. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 92-108, 2016.

LEITE, R.; DUARTE, M. C. Utilização de analogias por professores portugueses: contributos para a sua compreensão. *In*: Palacio *et al* (Orgs.). **La didáctica de las ciencias experimentales ante las reformas educativas y la convergencia europea**. XXI Encuentros Sobre Didáctica de Ciencias Experimentales, San Sebastian, p. 233- 238, 2004.

MALDANER, O. A.; PIEDADE, M. C. T. Repensando a química. **Química Nova na Escola**, Campinas, V.1, p. 15-19, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MENESES, F. M. G.; NUÑEZ, I. B. Erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes do ensino médio na interpretação da reação química como um sistema complexo. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 175-190, 2018.

MONTEIRO, I. G.; JUSTI, R. S. Analogias em livros didáticos de química brasileiros destinados ao ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 67-91, 2000.

MOZZER, N. B.; JUSTI, R. Science teacher's analogical reasoning. **Research in Science Education**, v. 43, n. 4, p. 1689-1713, 2013.

MOZZER, N. B.; JUSTI, R. A elaboração de analogias como um processo que favorece a expressão de concepções de professores de Química. **Educación Química**, v.24, n. 1, p. 163-173, 2013a.

NAGEM, R. L.; CARVALHÃES, D. O.; DIAS, J. A. Y. T. (2001). Uma proposta de metodologia de ensino com analogias. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 197-213, 2001.

ORDENES, R. *et al.* Representaciones macroscópicas, submicroscópicas y simbólicas sobre la matéria. **Educación Química**, v. 25, n. 1, p. 46-55, 2014.

SANTANA I. C. H.; DIAS, A. M. I. Reconhecendo as analogias enquanto instrumento didático no processo de formação e no exercício docente por professores de biologia. **Revista ENEBIO**, v. 7, p. 2945-2956, 2014.

SANTANA, I. C. H. Ensino de biologia por analogias: possibilidades desde a formação de formadores. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. 2014.

SANTOS, F.A.; FEITOSA; E. M. A.; SANTANA, I.C.H. Elaborando analogias: uma experiência na formação de professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 3. 2016, Natal, Rio Grande do Norte. **Anais do III CONEDU**, Campina Grande: Editora Realize, 2016, p. 1-10.

SANTOS, S. C. S.; TERÁN, A. F.; NAGEM, R. L. Analogias e metáforas por professores de ciências de escolas municipais de Manaus-AM, Brasil. *In*. SIMPÓSIO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA, 3.; SEMINÁRIO DE ENSINO DE CIÊNCIAS, 7.; FÓRUM DE EDUCAÇÃO, DIVULGAÇÃO E DIFUSÃO EM

CIÊNCIAS NO AMAZONAS, 2. 2013. Manaus, Amazonas. **Anais do 3º SECAM**, Manaus: UEA, 2013, p. 1-16.

SCHNETZLER, R. P.; SOUZA, T. A. O desenvolvimento da pesquisa em educação e o seu reconhecimento no campo científico da química. **Educação Química em Punto de Vista**, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2018.

SIMÕES NETO, J. E. *et al.* Utilização de analogias em aulas de química no ensino superior: o uso abusivo como efeito de contrato didático. **Tchê Química**, Porto Alegre, v. 12, n. 24, p. 35-41, 2015.

TASKIN, V.; BERNHOLT, S. Students' Understanding of Chemical Formulae: A review of empirical research. **International Journal of Science Education**, v. 36, n. 1, p.157–185, 2014.

THIELE, R.; TREAGUST, D. An interpretative examination of high school chemistry teachers' analogical explanations. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 31, n. 3, p.227-242, 1994.

TREAGUST D. F. *et. al.* Teachers' use of analogies in their regular teaching routines, **Research in Science Education**, v. 19, n. 1, p. 291-299, 1989.

TREAGUST D. F.; HARRISON A. G.; VENVILLE G. J. Teaching Science effectively with analogies: an approach for preservice and in service teacher education. **Journal of Science Teacher Education**, v. 9, n. 2, p. 85-101, 1998.

TREAGUST, D.; DUIT, R.; NIESWANDT, M. Sources of students' difficulties in learning Chemistry. **Educación Química**, v. 11, n. 2, p. 228-235, 2000.

TURÁNYI, T.; TÓTH, Z. Hungarian university students' misunderstandings in thermodynamics and chemical kinetics. **Chemistry Education Research and Practice**, v.14, p.105-116, 2013.

VIANA, A. D.; SILVA JR., C. N. Identificação de analogias no conteúdo de Estrutura Atômica nos livros de Química Geral do ensino superior. *In*. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA 15; ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA, 10, 2012, Salvador, Bahia. **Anais do XV ENEQ e X EDUQUI**. Salvador: UFBA, 2020, p. 1-12.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 207 p.

ZAMBON, L. B.; TERRAZZAN, E. A. Analogias produzidas por alunos do ensino médio em aulas de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 35, n. 1, p. 15051-15059, 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.111

# A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Jailma Freire Marinho<sup>1</sup>  
Jamyllie Rebouças Ouverney<sup>2</sup>

## RESUMO

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, as interações humanas são essenciais. Em se tratando do ensino-aprendizagem de línguas a distância, questiona-se: como promover interação oral no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) visando desenvolver a formação humana integral no ensino de línguas? A fim de refletir sobre esse questionamento, o presente artigo discorre sobre as diferentes abordagens pedagógicas para a Educação a Distância (EaD) e investiga as atividades propostas no AVA do Curso Técnico em Guia de Turismo (CTGT) EaD do Instituto Federal de Educação – Campus Cabedelo Centro (IFPB-CACC). O estudo é uma pesquisa de campo do tipo exploratória, seguindo a abordagem qualitativa, dividida em duas fases: 1) bibliográfica e 2) coleta de dados. Para a pesquisa nos amparamos nos teóricos Alves (2001) e Valente (2013), com a noção de interação; Vygotsky (1991), no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem; em Moura *et al.* (2015) e Rocha (2018) como respaldo teórico para a formação docente. Por meio da análise dos dados coletados no AVA do CTGT do IFPB-CACC, conclui-se que há ausência de atividades com proposta de interação que possibilitem a produção da habilidade oral, bem como uma escassez de atividades colaborativas no universo discente. Destarte, propomos o incentivo à formação docente continuada para a EaD e o uso da abordagem pedagógica *estar junto virtual* (Valente, 2013) nos cursos na modalidade a distância. Ademais, sugerimos a realização de pesquisas que envolvam as

1 Professora do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, [jailma.marinho@ifpb.edu.br](mailto:jailma.marinho@ifpb.edu.br);

2 Professora do Instituto Federal da Paraíba - IFPB, [jamyllie@ifpb.edu.br](mailto:jamyllie@ifpb.edu.br).

NTDICs inseridas nas metodologias ativas de aprendizagem objetivando a ressignificação das práticas na EaD.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de línguas, Interação, EaD, AVA.

## INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) foi oficializada no Brasil no ano de 1996 e desde então a modalidade passou por diferentes fases até atingir um crescimento exponencial na última década (2011-2020), de acordo com o Censo EaD 2020<sup>3</sup>. Um dos fatores que contribuíram para este crescimento aligeirado foi o surgimento da internet e o desenvolvimento das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs).

A internet, por meio dos avanços da tecnologia, oferece possibilidades de interação síncrona e assíncrona. A primeira é caracterizada por seu formato simultâneo, já a assíncrona, é realizada em tempos distintos. Assim sendo, considerando que um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é um espaço com características diferentes da sala de aula presencial, na qual professores e estudantes estão acostumados a interagir frente a frente, em tempo real, surgiu a problemática desta pesquisa, qual seja: como promover interação oral no AVA visando desenvolver a formação humana integral no ensino de línguas?

Diante desse pressuposto, justificamos esta pesquisa com base nos seguintes fatores: 1) os processos de interação compõem um dos elementos essenciais para o aprendizado de línguas (Estivalet; Hack, 2014); 2) o alto índice de crescimento da EaD no cenário nacional divulgado pelo Censo EaD 2020; e 3) a lacuna existente na formação docente constatada no Censo EaD 2020.

Tendo em vista as características da modalidade EaD, a saber: o espaço virtual no qual ocorre os processos de interação, os meios tecnológicos envolvidos e a competência tecnológica, sob uma perspectiva pedagógica e a distância geográfica (Moura *et al.*, 2015), entendemos que não basta transferir os processos de formação docente da modalidade presencial para a distância, há uma necessidade de adaptação adequada às realidades dos espaços virtuais e bem como do público-alvo. Rocha (2018, p.39) afirma que “os docentes chamados a prática *online* necessitam de saberes específicos e contextualizados para dar respostas as necessidades de nosso tempo”. A ausência do saber especificamente voltado para a prática pedagógica *on-line*, transforma as experiências na modalidade a distância em um desafio para professores e estudantes, uma vez

3 De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2021, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a EaD cresceu nos últimos 10 anos 474% (2011-2020).

que ambos ocupam a posição de aprendentes no processo de ensino-aprendizagem na EaD. Não obstante, é relevante ressaltar que, em muitas situações e experiências, não existe uma preparação para o ingresso na modalidade EAD, fazendo com que os atores envolvidos aprendam ou pratiquem durante o percurso da produção do conhecimento, o que não é nem recomendado, muito menos pedagogicamente adequado.

Nessa conjuntura, este estudo<sup>4</sup> propõe investigar o desenvolvimento da habilidade oral no ensino de línguas no AVA-Moodle do Curso Técnico em Guia de Turismo (CTGT) do Instituto Federal da Paraíba *Campus* Cabedelo Centro (IFPB-CACC). Com o intuito de atingir este objetivo, propomos: 1) identificar as atividades que promovem interação oral nos componentes curriculares voltados para o ensino de línguas no AVA-Moodle do CTGT; 2) apresentar proposta de abordagem pedagógica para o ensino de línguas a distância com vistas a suprir a lacuna na formação docente. Na esteira que discute as interações iremos, inicialmente, refletir sobre como elas podem ocorrer na EAD.

## O PAPEL DA INTERAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A necessidade de se comunicar é uma característica da história da sociedade (Alves, 2001). De acordo com Alves (2001, p. 127), “comunicar implica falar a alguém e para alguém”. Entende-se que comunicar é o ato de interagir em sociedade por meio da linguagem verbal ou não verbal, seja escrita, oral ou gestual.

Em se tratando do aprendizado de línguas, este está conectado com as interações sociais, as quais podemos relacionar ao ato de comunicar, ou ao que chamamos de conversação. Em seus estudos sobre tal aspecto, Alves (2001, p.128) afirma que a interação “pode ser definida como um texto oral produzido por vários indivíduos, cuja unidade mínima se compõe de um par de réplicas produzidas por dois diferentes locutores”. De acordo com a definição de Alves (2001), o ato de conversar está intrinsecamente ligado às interações humanas.

4 Esta pesquisa é um recorte da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, intitulada “Ensino de línguas em contexto de Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de interação no ambiente virtual de aprendizagem”.

Dessa forma, e partindo do princípio de que o aprendizado é gerado a partir de interações, faz-se necessário o diálogo com o outro para que o aprendizado aconteça de forma contextualizada e natural. Segundo Cavalcante, Santos e Costa (2020, p. 91752), “social e ‘oficialmente’ o ser humano interage pela linguagem quando conversa, lê, escuta seus interlocutores, troca ideias, vê televisão, escuta rádio, acessa a internet, entre outros recursos”, por conseguinte, não se pode pensar o ensino-aprendizagem de línguas negligenciando as interações, especialmente as orais.

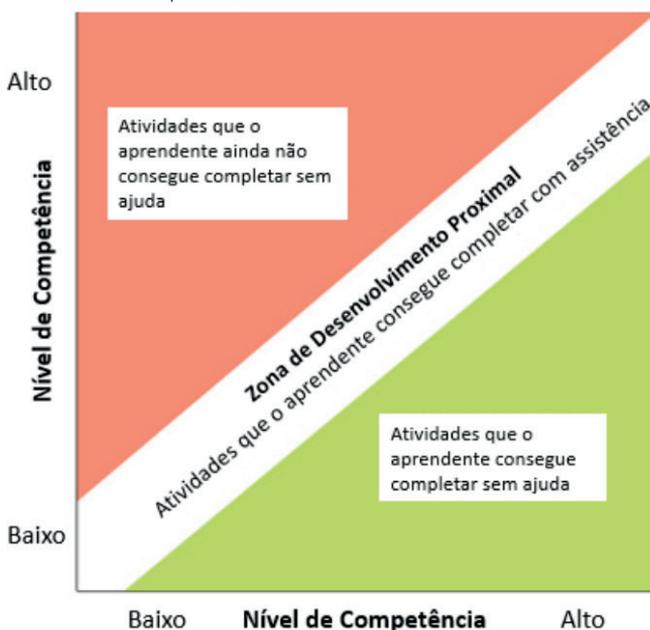
Através de interações orais, “os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de alguma tarefa, bem como para si mesmos” (Figueiredo, 2019, p. 40). Este auxílio na realização de tarefas de forma grupal faz parte do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vygotsky (1991). Para o teórico, existem três zonas de desenvolvimento, a saber: zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento real corresponde ao nível de desenvolvimento atual, que equivale aos conhecimentos já consolidados do indivíduo. Em termos práticos, é a habilidade que o indivíduo tem de realizar projetos de forma individual, sem ajuda de uma pessoa mais experiente. A zona de desenvolvimento real é o nível ao qual o indivíduo é capaz de chegar com a ajuda de alguém mais experiente, ou seja, a habilidade de realizar projetos que podem ser concluídos de forma coletiva, com a colaboração de pessoas mais especialistas.

Por fim, a zona de desenvolvimento proximal é o espaço entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. Em outras palavras, “a ZDP é definida como a diferença (em unidades) entre a atuação de uma criança<sup>5</sup> ao realizar uma tarefa sozinha e a atuação dessa mesma criança trabalhando com um adulto ou com um par mais competente e recebendo assistência dele” (Figueiredo, 2019, p. 45). É importante ressaltar a importância atribuída por Vygotsky (1991) às trocas de conhecimento realizadas através de interações interpessoais com vistas ao desenvolvimento. Os conhecimentos em desenvolvimento, ou seja, as ações realizadas na ZDP, dependem, sob a perspectiva de Vygotsky (1991), da participação do outro para que sejam concretizadas. Para uma melhor compreensão, veja Figura 1.

5 Os estudos da ZDP, realizados por Vygotsky, foram desenvolvidos com crianças, no entanto, a teoria da ZDP pode ser aplicada com indivíduos de qualquer idade.

Figura 1 - Zona de desenvolvimento proximal



Fonte: Adaptado de Morsink (2013).

Nesse aspecto, promover oportunidades de interações, especialmente por meio da formação de grupos interativos<sup>6</sup> se faz essencial, tanto no ensino presencial quanto na EaD. Shabani, Khatib e Ebadi (2010, p. 238, tradução nossa) advogam que “os indivíduos aprendem melhor quando trabalhando junto com outros em conjunta colaboração”.<sup>7</sup> Ampliando essa ideia, Fino (2001, p.277) defende, a partir do entendimento de Vygotsky (1991), que

o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, por meio da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas [...]. Uma dessas ferramentas é a linguagem. A essa luz, a interação social mais efectiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas.

6 O trabalho com grupos interativos consiste em agrupamentos heterogêneos de 4 ou 5 alunos, mediados por um voluntário que tem a função de garantir as interações, dando oportunidade a todos de falar e serem ouvidos. Assim, não há separação ou exclusão. Quanto maior diversidade, mais interações e maiores oportunidades de aprendizagem acontecem (Bianchi, 2016, p. 765).

7 “[...] individuals learn best when working together with others during joint collaboration”.

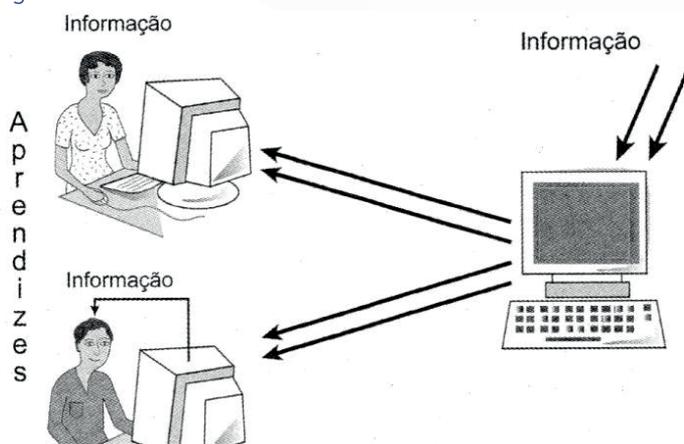
Isto posto, e tendo em vista a conexão entre o ensino-aprendizagem de línguas, o ato de comunicar e as interações humanas, é impraticável a construção do conhecimento sem a viabilização de atividades de interação entre professores e estudantes, como também interação entre estudantes.

Em um ambiente de sala de aula presencial, o diálogo com o outro, em sua perspectiva oral, tem peculiaridades naturalmente alcançadas, dentre elas, a utilização de elementos não verbais. Em um AVA, elementos não verbais, como expressões faciais, por exemplo, nem sempre são possíveis de serem registrados pelos interlocutores. No entanto, a crescente possibilidade de oferecer diferentes formas de interação e materiais de alto nível na EaD através das NTDICs, sem dúvida, facilita os processos de interação e aprendizagem.

Sendo assim, é imprescindível trazer à tona discussões que gerem reflexões sobre o uso das ferramentas pedagógicas disponibilizadas através das NTDICs e compreender que “inovação tecnológica significa inovação pedagógica se houver mudanças também na ideia do que seja estudar, ensinar e gerenciar processos educativos” (Mill, 2013, p. 53). Transformar inovações tecnológicas em inovações pedagógicas adequadas ao meio para qual são propostas é o desafio da educação, sobretudo da EaD. A inserção de inovações tecnológicas com vistas à transformação dos parâmetros da EaD pode ocorrer por meio de diferentes abordagens aplicadas à esta modalidade de ensino, a saber: abordagem *broadcast*; *estar junto virtual* e virtualização da escola tradicional.

A abordagem *broadcast* é considerada a mais eficaz no que se refere à propagação da informação em massa. Isso ocorre pelo fato desta abordagem dispensar a interação professor/estudantes e estudantes/estudantes e por isso possibilitar a entrega da informação a muitas pessoas ao mesmo tempo. Os recursos utilizados para a disseminação de informação são mecanismos de busca ou tutoriais preparados pelos formadores de conteúdo. O papel do estudante é seguir as propostas de transmissão de informação, que, em alguns casos, permitem a escolha de caminhos através de hipertextos, navegando pelo *software* e realizando o que está programado. O estudante interage com o dispositivo, computador ou *smartphone*, por meio de leitura ou escuta de ‘conteúdo’. Neste modelo, devido à falta de interações humanas, não é possível diagnosticar o alcance da aprendizagem. Veja na Figura 2 um exemplo da abordagem *broadcast*:

Figura 2 – Abordagem *broadcast*



Fonte: Valente (2013, p. 31).

Em virtude da ausência do professor, o material instrucional, o *design* instrucional, a criação de hipertextos e de toda estruturação que envolve a criação de recursos são montado por equipes responsáveis pelo conteúdo, (Valente, 2013). Esse processo acontece considerando que o material instrucional e a forma como este é disponibilizado para o estudante é o ponto central desta abordagem.

O *estar junto virtual*, diferentemente da abordagem *broadcast*, propõe que a construção do conhecimento seja realizada através de interações, entre professor/estudantes ou estudantes/estudantes,

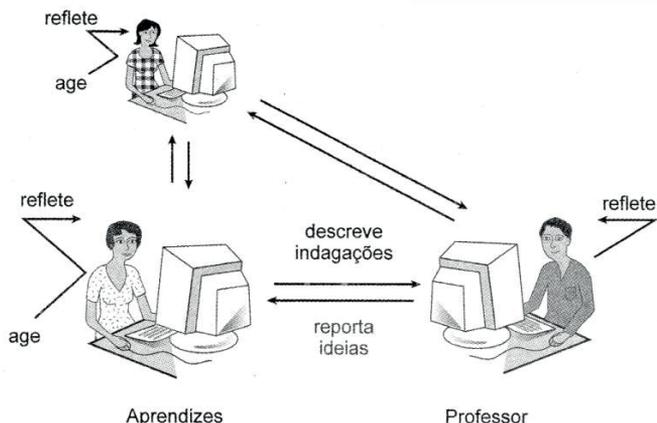
que permitem o acompanhamento e o assessoramento constante do aprendiz no sentido de entender o seu interesse e o nível de conhecimento sobre determinado assunto e, a partir disso, ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando (Valente, 2013, p. 32).

Dessa forma, em oposição à abordagem *broadcast*, no *estar junto virtual* o professor é capaz de diagnosticar a aprendizagem do estudante através da troca de informações durante a realização de uma atividade ou projeto. É uma proposta inovadora e desafiadora que sugere a construção de conhecimento concebida através dos processos de interação social (Vygotsky, 1991), possíveis tanto nas salas de aula presencial quanto nas salas de aula virtuais.

É relevante evidenciar que os processos de construção de conhecimento promovidos pelo *estar junto virtual* podem ser iguais ou superiores aos atingidos

na modalidade presencial, por sua flexibilidade e possibilidade de alcance. Veja exemplo do *estar junto virtual* na Figura 3:

**Figura 3** – O *estar junto virtual*



**Fonte:** Valente (2013, p. 34).

A última abordagem a ser descrita é a virtualização da escola tradicional. Considerando os processos de interação, esta abordagem se encontra entre a abordagem *broadcast* e o *estar junto virtual*, pois sugere a realização de interação entre professor e estudante, numa “tentativa de implementar, usando meios tecnológicos, cursos ou ações educacionais que são muito semelhantes ao ensino tradicional” (Valente, 2011, p. 34). As interações propostas na virtualização da escola tradicional são centradas no professor, cujo papel é o de transmissor de informação.

A transmissão da informação realizada nesta abordagem não garante que o estudante que a recebe converte-a em conhecimento. No intuito de conferir a assimilação e conversão da informação em conhecimento por parte do estudante, o professor realiza a verificação da aprendizagem através de mecanismos tais como a realização de tarefas ou testes, nos quais o conhecimento transmitido é averiguado.

A verificação da aprendizagem realizada pelo professor tem a finalidade de registro e atribuição de nota, o que faz com que a abordagem, devido à ausência de uma interação que proporcione *feedback* em duas vias acerca da produção e compreensão dos estudantes, impossibilite que o professor tenha segurança em relação a construção do conhecimento.

Semelhante ao ensino tradicional (Valente, 2013). As interações propostas na virtualização da escola tradicional são centradas no professor, cujo papel é o

de transmissor de informação, o que não garante que o estudante que recebe a informação converte-a em conhecimento.

As três abordagens descritas são aplicadas em contextos distintos e por isso a impossibilidade de determinar que uma abordagem seja superior a outra. Todas elas possuem aspectos positivos e negativos. O que se faz fundamental é sinalizar que

a construção de conhecimento não acontece necessariamente com o aluno isolado diante do material de apoio ou de uma tela de computador. Há todo um trabalho, fruto da interação entre o aprendiz e o professor e entre os próprios aprendizes, que deve ser realizado para que essa construção aconteça (Valente, 2013, p.38).

Para o ensino-aprendizagem de línguas, as interações entre professor/estudante e entre estudantes se tornam essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem, o que torna o *estar junto virtual* mais propício para este contexto. A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos.

## METODOLOGIA

O presente artigo é uma pesquisa de campo do tipo exploratória dividida em duas fases: 1) bibliográfica; e 2) coleta de dados. A fase bibliográfica foi motivada pelo crescimento da EaD e os desafios encontrados no ensino-aprendizagem de línguas nesta modalidade. Para o estudo nos respaldamos nos teóricos Alves (2001) e Valente (2013) com a noção de interação; Vygotsky (1991) no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem; em Moura *et al.* (2015) e Rocha (2018) como amparo teórico para a formação docente. Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP sob o parecer nº 6.004.159 em 14 de abril de 2023. Os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via *Google Forms* e suas identidades são protegidas.

Durante a fase de coleta de dados, realizada em outubro de 2023, motivada pela busca de experiências no fazer docente, foi realizado o registro das atividades disponibilizadas no AVA-Moodle do CTGT utilizado para a pesquisa, dos componentes curriculares de línguas através da técnica de observação sistemática, aplicando como instrumento um *checklist*. Os períodos letivos considerados para a coleta de dados, realizada no mês de outubro de 2023, foram 2022.2, 2023.1 e 2023.2. A escolha dos períodos letivos foi realizada levando

em conta os períodos nos quais as professoras voluntárias estavam no comando dos componentes curriculares em foco.

Após a coleta de dados, a análise foi realizada com base em dois indicadores: 1) As atividades analisadas sugerem qual tipo de produção: oral ou escrita? 2) As atividades analisadas sugerem que os estudantes trabalhem de forma individual ou grupal? Na próxima seção apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa.

As atividades foram analisadas com base nos seguintes indicadores: 1) As atividades analisadas sugerem qual tipo de produção: oral ou escrita? 2) As atividades analisadas sugerem que os estudantes trabalhem de forma individual ou grupal? A escolha por estes indicadores está embasada em dois fatores: o técnico em guia de turismo carece do domínio da habilidade oral para a execução de sua profissão; e o sucesso do ensino-aprendizagem de línguas depende das interações humanas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisamos agora as atividades disponíveis no AVA-Moodle do CTGT do IFPB-CACC em quatro componentes curriculares, a saber: Leitura e Produção de Texto, doravante Língua Portuguesa (LP), Língua Inglesa Aplicada ao Turismo I (LI I), Língua Inglesa Aplicada ao Turismo II (LI II) e Espanhol (Esp).

Antes de iniciar nossa análise, apresentamos o recorte do AVA-Moodle do CTGT utilizado para a pesquisa, a saber: os componentes curriculares de LP, LI I, LI II e Esp, considerando os períodos letivos 2022.2, 2023.1 e 2023.2.

### O CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O período letivo de 2022.2 é composto por um total de 12<sup>8</sup> semanas, excluindo as semanas dedicadas exclusivamente à avaliação. As atividades propostas no componente curricular possuem foco na produção escrita, salvo os vídeos sugeridos da plataforma *YouTube*, cujo objetivo é a transmissão de conhecimento em oposição à construção de conhecimento.

8 Existe uma variação em relação ao número de semanas dos componentes curriculares por dois motivos: 1) a professora de língua inglesa iniciou seu contrato de trabalho no IFPB-CACC após o início do semestre letivo; 2) as professoras são livres para planejarem o formato do seu curso, desde que a carga horária do componente curricular seja cumprida.

Em relação à proposta de desenvolvimento de trabalho, as atividades sugerem organização individual, impossibilitando as trocas de conhecimento proporcionadas pelas interações em grupo.

A mesma proposta de curso se repete nos períodos letivos de 2023.1 e 2023.2, o que dispensa a descrição dos dados adquiridos na pesquisa.

## O CONTEXTO DE ENSINO DE ESPANHOL

O período letivo de 2022.2 é composto por um total de 15 semanas, excluindo as semanas dedicadas exclusivamente à avaliação. O curso é organizado de forma que os estudantes adquirem conhecimento através da sugestão de vídeos em língua espanhola no *YouTube*. Assim como em LP, as atividades propostas, para que os estudantes produzam conhecimento, sugerem a produção da língua escrita, negligenciando a fala durante todo o percurso.

No que concerne às atividades realizadas com intuito de desenvolvimento do conhecimento adquirido, essas demandam empenho individual do estudante, não contemplando a troca de conhecimento entre os participantes.

A mesma proposta de curso se repete nos períodos letivos de 2023.1 e 2023.2, o que dispensa a descrição dos dados adquiridos na pesquisa.

## O CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA I

O período letivo de 2022.2 é composto por um total de 10 semanas, excluindo as semanas dedicadas exclusivamente à avaliação. Nesse componente curricular é possível acessar vídeos sugeridos no *YouTube* objetivando a transmissão de conhecimento da língua oral, no tocante à estrutura, bem como à pronúncia. Existe também uma videoaula com slide narrado pela professora. À semelhança de LP e Esp, as atividades destinadas à produção de conhecimento, sugerem a produção da língua escrita.

Considerando as atividades propostas, dentre as três atividades sugeridas, uma delas possibilita o desempenho em grupo de até três estudantes. É importante destacar que a atividade pode ser realizada de forma individual ou grupal, deixando o estudante com livre escolha de atuação.

O componente curricular LI I foi ofertado também no período letivo 2023.1, no qual as propostas de atividade foram replicadas.

## O CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA II

O componente curricular LI II foi ofertado nos três períodos, 2022.2, 2023.1 e 2023.3. Conforme padrão seguido por LP, Esp e LI I, as atividades propostas nos três períodos são idênticas.

O curso é constituído por 14 semanas, não contendo semanas exclusivas para realização de avaliação. Assim como em LI I, é possível encontrar na proposta do curso vídeos do *YouTube* visando à transmissão de conhecimento com foco na língua oral e desenvolvimento de vocabulário específico da área de turismo. Seguindo o mesmo padrão dos componentes curriculares descritos anteriormente, as atividades objetivam a produção da língua escrita.

Quanto às atividades propostas, dentre as três atividades prescritas, uma delas demanda que a execução seja em dupla. Nesse caso, em oposição à proposta apresentada em LI I, o estudante não pode optar pela realização da atividade no formato individual, ocasionando em construção de conhecimento de forma colaborativa.

## RESULTADO DA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DO AVA-MOODLE

Com base na ementa dos componentes curriculares analisados encontramos discordância nos seguintes componentes curriculares: 1) LP, cuja proposta envolve compreender e utilizar a linguagem verbal e não-verbal e, de acordo com as atividades do AVA, existe ausência de oportunidades de utilizar a linguagem verbal; 2) LI I e LI II, ementas das quais se propõem a desenvolver as habilidades de ouvir e falar em contextos turísticos, no entanto todas as atividades a serem desenvolvidas são escritas, à exceção de algumas atividades de transmissão de conhecimento.

Em contrapartida, a ementa do componente curricular Esp se propõe a desenvolver no estudante a capacidade de compreensão de textos escritos em diferentes contextos turísticos. Embora o objetivo proposto não atenda às necessidades profissionais do guia de turismo, o que vai de encontro ao princípio IX da EPT, estipulado na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, “indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem”, as atividades propostas no AVA atendem à proposta do curso.

Ao finalizar a análise dos quatro componentes curriculares no AVA-Moodle do CTGT, proposta nesta pesquisa, identificamos dois fatores considerados na elaboração do PE, resultado desta pesquisa, a saber: 1) ausência de interações que possibilitem a produção da habilidade oral; 2) escassez de atividades colaborativas.

Conforme abordado anteriormente, o sucesso do ensino-aprendizagem depende da qualidade das interações humanas (Estivalet; Hack, 2014); além disso, a produção do conhecimento está igualmente ligada à quantidade e qualidade destas interações, transformando os processos de interação na essência da resultados que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas.

Nessa conjuntura, identificamos a necessidade de formação docente continuada para a modalidade a distância com foco em abordagens pedagógicas que visem a inserção das NTDICs com o objetivo de ressignificar a o fazer docente na EaD. Para tanto, sugerimos considerar a utilização da abordagem *estar junto virtual* (Valente, 2013), a fim de expandir as possibilidades de interação entre os participantes, com o intuito de promover a construção de conhecimento por meio de ações que gerem comunicação e colaboração, competências do Século XXI, que contribuem para o desenvolvimento do aprendizado (Vygotsky, 1991). A seguir, expandimos nossas reflexões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da EaD não podemos negligenciar a importância da interação. Os processos de interação, além de impedirem que os estudantes se sintam sozinhos no AVA, possibilitam ações do ensinar e aprender. Através de atividades colaborativas, os estudantes saem da zona de desenvolvimento real para a ZDP (Vygotsky, 1991). Quando nos referimos ao ensino-aprendizagem de línguas, estas interações humanas são imprescindíveis. E salientamos o termo “humanas”, uma vez que, em tempos de Inteligências Artificiais Generativas (IAGs), são os seres humanos que irão promover contexto, *feedback*, acolhimento, colaboração, criticidade e reflexividade. Ao passo que apesar de proporcionarem interações que se assemelham e tomam características humanas, as IAGs não serão capazes de holisticamente tecer processos e produções de conhecimento como um ser humano.

Por conseguinte, pensar uma abordagem pedagógica para a EaD que não seja a adaptação de uma abordagem aplicada à educação presencial é crucial.

Há que se repensar processos e produtos educacionais pensados, ajustados e adequados para tal modalidade, que reflitam não somente as necessidades e demandas discentes quanto as habilidades docentes de promover o acesso ao conhecimento de forma interativa e humanizada. Dessa forma, sugerimos a aplicação da abordagem *estar junto virtual* (Valente, 2013) e reforçamos a necessidade de formação docente continuada para este fim. Pensar em formação docente é também ressignificar o fazer docente em uma miríade de ambientes e situações profissionais. Iniciamos com uma reorganização de cursos de formação (licenciaturas), pois os mesmos precisam preparar seus egressos para esse mercado de trabalho em ascensão. Seguimos com o revigoramento de práticas, estratégias e metodologias que deve ser oferecido aos profissionais que já estão em ação. Perserveramos com o desejo de contínua pesquisa e otimização do cenário educacional, sempre questionando, refletindo e atualizando os conhecimentos e práticas.

Ademais, outro ponto que merece um olhar mais dedicado são as ferramentas digitais aplicadas às práticas pedagógicas para a EaD. Estas são metodologias ativas de aprendizagem consideradas essenciais para humanizar e integralizar o ensino como formação humana integral, além de facilitar a apropriação do conhecimento, colaboração, criatividade, pensamento crítico e comunicação. A experiência educacional do Século XXI é permeada pelo uso de tecnologias, mas para o alcance do êxito de uma aprendizagem significativa, há que se ter a mediação humana.

## REFERÊNCIAS

ALVES, S. C. de O. Interação online e oralidade. *In*: MENEZES, V. L. (Org.)

**Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2001, p. 146-170.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**: Divulgação dos resultados. Brasília, DF, 2022.

ESTIVALET, G.L.; HACK, J.R. Ensino da oralidade em Língua Estrangeira na EaD através de programas de comunicação síncrona. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, p.164-181. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/784/363>. Acesso em: 31 de mai. de 2022.

FIGUEIREDO, F. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

MOURA, A. *et al.* Formação docente para atuar na EaD: reflexões e proposta. **Em Rede: revista de educação a distância**, v.2, n.1, 2015.

MORSINK, P. TILE-SIG feature: the “digitally enhanced” zone of proximal development. *In: International Literacy Association*. Newark, 20 set. 2013. Disponível em: <https://www.literacyworldwide.org/blog/literacy-now/2013/09/20/tile-sig-feature-the-digitally-enhanced-zone-of-proximal-development>. Acesso em: 10 abr. 2023.

ROCHA, S. **Docência em EaD**: Práticas pedagógicas do professor formador no curso de pedagogia UAB/UECE. 2018. 132f. Tese. (Doutorado em Educação). Centro de Educação.

VALENTE, J.A. D. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. IN: MILL, D.; PIMENTEL, N. Orgs. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 26-41.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1991.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.112

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM CAMINHO PARA A DIVERSIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

Izaira Aparecida da Silva<sup>1</sup>  
Alessandra Bezerra dos Santos Andrade<sup>2</sup>  
Joana Batista de Souza<sup>3</sup>  
Samara Santos Silva<sup>4</sup>

## RESUMO

Esse artigo, aborda a necessidade da implementação da abordagem decolonial na educação, desafiando paradigmas estabelecidos e levantando questões relacionadas ao poder, conhecimento e inclusão. O foco recai especialmente na formação de professores sob a perspectiva decolonial, visando estimular reflexões e debates sobre o tema em diversos contextos educacionais. O objetivo geral é destacar a relevância dessas políticas para a formação de professores capazes de refletir sob a ótica decolonial, promovendo uma educação mais inclusiva, diversificada e alinhada com os princípios de justiça social e de reconhecimento da pluralidade de saberes e formas de atuação. A metodologia adotada de abordagem qualitativa, bibliográfica, de cunho interpretativo, sustentada pela leitura e análise dos aportes teóricos selecionados, contribui para a construção de um arcabouço conceitual sólido, fundamentando a pesquisa em bases teóricas consistentes e ampliando a compreensão

1 Mestranda do Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação / Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura/Universidade Federal de Rondonópolis; [silva.i@aluno.ufr.edu.br](mailto:silva.i@aluno.ufr.edu.br);

2 Mestranda do Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação / Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura/Universidade Federal de Rondonópolis; [alessandra.bezerra@aluno.ufr.edu.br](mailto:alessandra.bezerra@aluno.ufr.edu.br);

3 Mestranda do Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação / Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura/Universidade Federal de Rondonópolis; [batista.joana@aluno.ufr.edu.br](mailto:batista.joana@aluno.ufr.edu.br);

4 Mestranda do Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação / Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura/Universidade Federal de Rondonópolis; [samara.santos@aluno.ufr.edu.br](mailto:samara.santos@aluno.ufr.edu.br).

do tema em estudo. Em seu percurso teórico, a pesquisa provoca reflexões, dentre outras coisas, o quão necessário se faz a cobrança sistêmica de políticas públicas efetivas de resistência à visão eurocêntrica bem como o papel da educação e das práticas pedagógicas no engajamento com vozes oprimidas em diversos contextos sociais. A pesquisa se sustenta nas contribuições de hooks (2013), Arroyo (2018), Libâneo (2005), Saviani (2011), Imbernón (2009), Mignolo (2017), Walsh (2013), entre outros. As análises enfatizam a relevância de uma educação decolonial que não apenas reconheça e respeite a individualidade de todos os povos, mas também represente genuinamente os anseios da sociedade civil. É somente por meio desse enfoque que poderemos garantir uma educação justa, inclusiva e de qualidade, que prepare os estudantes para o crescimento pessoal, profissional e comunitário, ao mesmo tempo em que fomenta o desenvolvimento de uma consciência crítica e o engajamento em uma cidadania ativa.

**Palavras-chave:** Decolonidade, Educação, Práticas pedagógicas, Diversidade, Identidade.

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o processo de formação dos professores tem evoluído, contudo, ainda há espaço para melhorias a fim de acompanhar as inovações e demandas da sociedade contemporânea. Investigar a formação dos professores, sua identidade e como isso contribui para práticas reflexivas e resignificadas em prol de uma educação decolonial torna-se urgente.

A implementação da abordagem decolonial na educação desafia paradigmas estabelecidos e suscita questões complexas sobre poder, conhecimento e inclusão, gerando controvérsias entre estudiosos e profissionais do campo educacional. Os embates institucionais também surgem como obstáculos significativos, uma vez que as estruturas educacionais arraigadas em paradigmas coloniais resistem à mudança e à ruptura com modelos preestabelecidos. A desconstrução de conceitos eurocêntricos e a valorização de saberes locais revelam uma complexidade envolvida na promoção de uma educação inclusiva e diversificada.

Nesse contexto, destaca-se a importância de políticas públicas externas para capacitar professores a refletir sob a perspectiva decolonial, fomentando uma educação comprometida com o empoderamento individual e a promoção de novos saberes e formas de atuação, implicando em novos modos de pensar, agir e sentir.

Ao lidar com os conflitos culturais e os desafios da equidade, uma abordagem decolonial na educação propõe a valorização e integração de múltiplos saberes presentes na sociedade, desafiando a hierarquia de conhecimentos e perspectivas. A formação de professores surge como um ponto essencial nesse processo, exigindo a superação de resistências para capacitar educadores engajados com a transformação social e a construção de uma educação mais justa e igualitária.

Diante dessas controvérsias e desafios, torna-se essencial um engajamento crítico e reflexivo para avançar na construção de práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas com os princípios da decolonialidade na educação.

Considerando as complexidades envolvidas na implementação da abordagem decolonial na educação, é necessário investigar maneiras de superar tais desafios para promover uma prática educacional mais inclusiva e diversificada. Nesse sentido, o presente estudo parte da hipótese de que a superação dos conflitos culturais, dilemas de equidade e resistências institucionais ocorrerá por

meio de um engajamento crítico e reflexivo, aliado à formação adequada de professores e à valoração dos saberes local. Essa abordagem busca efetivar uma educação decolonial que fomente a justiça social e reconheça a diversidade de conhecimentos e perspectivas.

Assim, o objetivo desta pesquisa é destacar a relevância das políticas públicas educacionais na formação de professores capazes de refletir sob a ótica decolonial, com foco na capacitação prática e na transformação de perspectivas. Busca-se não apenas promover uma educação mais inclusiva e diversificada, mas também alinhada com os princípios de justiça social e de reconhecimento da pluralidade de saberes e formas de atuação.

A necessidade de aprofundar as controvérsias, dilemas e conflitos inerentes à implementação da abordagem decolonial na educação fundamenta a realização deste estudo. Nesse sentido, investigar e identificar estratégias eficazes para superar os obstáculos que podem surgir durante esse processo de transformação torna-se essencial, dado a urgência em promover uma educação mais inclusiva, diversificada e equitativa.

Como procedimento metodológico adotamos a pesquisa bibliográfica que, segundo Boccato (2006, p. 266) oferece “[...] subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”, isso implica em conduzir a pesquisa a partir de material previamente organizado, composto principalmente por fontes científicas existentes e confiáveis. As reflexões serão sustentadas nos embasamentos teóricos de hooks (2013), Arroyo (2018), Libâneo (2005), Saviani (2011), Imbernón (2009), Mignolo (2017), Walsh (2013), dentre outros.

Nossas discussões foram estruturadas em três momentos diferentes. Inicialmente, abordamos o conceito de colonidade epistêmica e defendemos a emergência das formações de professores sob uma perspectiva decolonial como forma de resistência aos processos de dominação e exploração eurocêntrica.

Num segundo momento, fundamentamos o estudo nas literaturas sobre Decolonidade, promovendo uma reflexão aprofundada sobre o papel das políticas públicas na formação docente e sua intersecção com a diversidade cultural e os saberes decoloniais.

Em seguida, nosso foco recai na importância da formação docente na perspectiva da diversidade sociocultural e nas disparidades sociais para uma educação emancipatória e democrática. Por fim, apresentamos as discussões e resultados e tecemos as considerações finais.

O pensamento colonial emergiu no século XV na Europa como uma maneira de legitimar as ações, perspectivas e sentimentos europeus, estabelecendo a Europa como epicentro e referência global, enquanto classifica as demais nações como inferiores. Conforme Mignolo (2017) afirmou, “[...] não há modernidade sem colonialidade”. Dessa forma, tanto o pensamento decolonial quanto as ações decorrentes surgem como formas de resistência contra o eurocentrismo exacerbado e tendencioso que subalterniza e explora os povos não europeus.

A ideia de decolonialidade está intrinsecamente vinculada à prática de oposição e intervenção que surgiu como ocorrência às estruturas imperiais do sistema mundo moderno/colonial, iniciado em 1492 (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

[...] a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492 (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 17).

Ao refletirmos sobre a importância da decolonialidade na Educação ao longo da história, torna-se evidente a necessidade de questionar e transformar as relações de poder e opressão presentes, heranças do colonialismo e das estruturas de poder sócio-político-culturais vigentes. A decolonialidade na Educação se apresenta como uma ferramenta essencial para questionar e transformar essas relações de dominação, visando promover uma educação mais inclusiva, equitativa e emancipadora para todos os indivíduos envolvidos no processo educacional, alinhando-se ao desenvolvimento de projetos decoloniais que buscam desconstruir trajetórias e promover a justiça (Walsh, 2013).

Os movimentos sociais desempenham um papel fundamental na desconstrução do estigma de inferioridade atribuída aos povos não europeus, lutando contra a imposição padrões eurocêntricos de inferioridade (Arroyo 2018).

É fundamental refletir e questionar os interesses reais atribuídos à educação, a fim de garantir que ela não seja coercitiva e evite a supressão das culturas identitárias dos povos considerados inferiores ao padrão eurocêntrico. O ambiente escolar deve ser um espaço de interação e valorização de diversos conhecimentos, evitando a perpetuação de conceitos estáticos e excludentes.

Apesar dos desafios, a educação é uma ferramenta poderosa para validar diferentes formas de aprendizagem e experiências, desconstruindo conceitos

estabelecidos e promovendo novos significados para combater sistemas opressivos. Destaca-se a importância da formação de educadores críticos e reflexivos, capazes de incorporar uma abordagem decolonial que valorize a diversidade, a inclusão e o diálogo intercultural na educação.

No contexto de reflexões constantes, é fundamental aprofundar a análise dos desafios e possibilidades da formação decolonial de professores contemporâneos para enriquecer e orientar as práticas educacionais atuais. Ao explorarmos a desconstrução de paradigmas coloniais e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias, destacamos a importância dessa abordagem na formação dos educadores e seu impacto direto na qualidade do ensino.

Imbernón (2009) destaca a importância de explorar novas abordagens de atuação que contribuam para a construção do futuro, incentivem a inovação e revelem novas formas de compreender e interpretar a realidade educacional. Essa preocupação ganhou nas últimas décadas, período marcado por mudanças e crises constantes.

Saviani (2011) ressalta a importância dos saberes sistematizados no contexto escolar, ao afirmar que “a escola tem a função de garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade”. Em suas palavras, (Saviani, 2011, p. 40),

Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Cabe ressaltar que nos inquieta a ênfase na promoção de programas de formação de professores que são padronizados, em detrimento das reais necessidades do corpo docente. É necessário que tais programas levem em consideração as demandas, anseios e necessidades contemporâneas da decolonidade. É fundamental que as formações docentes adotem uma abordagem que valorize as diversas culturas, conhecimentos e saberes que foram historicamente marginalizados. Os programas de formação devem fornecer ferramentas e estratégias para que os educadores possam contemplar, respeitar e incorporar as perspectivas decoloniais em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, é fundamental salientar que o processo de decolonização requer o comprometimento ativo de cada professor com sua função, concre-

tizando-se por meio de sua prática e do desenvolvimento de conhecimentos abrangentes sobre diversas áreas essenciais para uma educação inclusiva e transformadora.

Diante das reflexões sobre o tema, é importante considerar o papel fundamental do professor como agente incentivador de uma educação reflexiva, fundamentada na prática da escuta ativa, que permite ao estudante reafirmar e fortalecer sua individualidade e liberdade. Esse processo implica romper com uma educação permeada por relações de poder e agressividade, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo.

## METODOLOGIA

O contato inicial com o tema surgiu a partir das vivências da autora e de uma coautora, enquanto alunas especiais na disciplina de Teorias da Educação Moderna e Contemporânea, durante os meses de março a julho de 2023, pelo programa de pós-graduação em Educação PPGEduc – UFR-MT.

A pesquisa teve início a partir do conhecimento da temática e da compreensão da importância de discutí-la de forma mais ampla. A escolha pelo tema “Decolonidade” foi motivada pela nossa atuação como educadoras e pela percepção de sua extrema importância para instigar reflexões e buscar mudanças de postura no campo educacional.

Durante nossa experiência na disciplina, fomos instigadas a refletir sobre o nosso papel como educadoras, por meio das leituras, reflexões e participações em seminários. Essa experiência teve um impacto significativo em nossa perspectiva, levando-nos a nos conectar com as ideias dos autores e a sentir a necessidade de compartilhar essas reflexões com todos os envolvidos no processo educacional. Ressaltamos que essa necessidade se potencializava a cada novo texto discutido, evidenciando a constante evolução de nossas práticas e pensamento crítico.

Nessa intenção, de início fizemos um ensaio para atender ao requisito da nota na disciplina e, posteriormente, na compreensão que o texto deveria provocar maiores reflexões, o adequamos ao formato aqui apresentado.

Tomando como base os objetivos dessa pesquisa caracterizamos como sendo de abordagem qualitativa, que de acordo com Minayo (1994, p. 21), “pesquisas qualitativas abordam questões específicas em um nível de profundidade que não pode ou não deve ser expressa em termos quantitativos”.

Quanto aos objetivos, ressaltamos que a pesquisa apresenta um viés exploratório e interpretativo. É exploratória, pois conforme Gil (2017, p. 41) “pesquisas exploratórias objetivam facilitar familiaridade do pesquisador com o problema objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara” e descritiva que “[...] juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (Gil, 2017, p. 42).

Para compor o corpus da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico sustentado, inicialmente, pelas leituras de artigos recomendados durante a disciplina de Teorias da Educação Moderna e Contemporânea. Posteriormente, ampliamos nossa base teórica com a incorporação de autores relevantes, como hooks (2013), Arroyo (2018), Libâneo (2005), Saviani (2011), Imbernón (2009), Mignolo (2014), Walsh (2013), dentre outros que contribuem significativamente para a discussão sobre a decolonidade.

Como procedimento metodológico adotamos a pesquisa bibliográfica conforme definido por Boccato (2006, p. 266) oferece “[...] subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”, isso implica em conduzir a pesquisa a partir de material previamente organizado, composto principalmente por fontes científicas existentes e confiáveis. As reflexões e análises serão sustentadas nos referenciais teóricos dos autores referenciados, oferecendo uma base sólida para a discussão proposta.

Inicialmente, nos aproximamos da temática decolonidade por meio das leituras aprofundadas buscando compreender suas nuances e implicações no contexto educacional. Em seguida, aprofundamos nossa investigação teórica, investigando as origens históricas e filosóficas da decolonidade e sua relevância para a educação contemporânea. Em seguida, procedemos à análise e síntese das informações e reflexões coletadas, com a intenção de embasar teoricamente a discussão sobre a decolonidade no ambiente escolar. Esse processo de análise crítica nos permitiu identificar os desafios e as possibilidades de promoção de práticas educacionais mais inclusivas, diversificadas e socialmente justas, alinhadas com os princípios da decolonidade.

Ao longo da pesquisa, priorizamos uma abordagem reflexiva e crítica, procuramos compreender a importância da decolonidade na formação de professores e propor caminhos para a implementação de práticas pedagógicas

mais inclusivas e comprovadas com os princípios da justiça social e do reconhecimento da diversidade de saberes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das inquietações vivenciadas como alunas especiais na disciplina Teorias da Educação do Programa PPGEdu em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação campus UFR-MT, surgiram reflexões que apontam lacunas nos programas de formação docente em relação à abordagem da decolonialidade. As demandas contemporâneas da decolonialidade revelam a urgência de reestruturar currículos e práticas pedagógicas para promover uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível.

Essas reflexões revelaram a urgência de reestruturar currículos e práticas pedagógicas para atender às demandas contemporâneas da decolonialidade, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível.

A abordagem educacional destaca a decolonialidade como essencial para a transformação do ambiente educacional, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que valorizam saberes e culturas marginalizadas, promovendo a reflexão crítica sobre as relações de poder e incentivando a emancipação cidadã. A compreensão da decolonialidade e sua aplicabilidade no contexto educacional atual implica considerar a educação como meio essencial de emancipação cidadã.

É necessária a incorporação de abordagens decoloniais no contexto educacional, a fim de valorizar saberes e culturas marginalizadas e a promoção da emancipação dos sujeitos por meio da quebra de tabus e preconceitos, visando uma sociedade mais inclusiva e justa.

As reflexões apontam caminhos para a prática pedagógica, destacando a importância da reflexão crítica sobre as relações de poder, a valorização dos saberes e culturas marginalizadas, e a promoção da emancipação dos sujeitos como elementos essenciais para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Nesse contexto, percebe-se que a adoção de práticas pedagógicas decoloniais pode contribuir significativamente para a desconstrução de paradigmas eurocêntricos e a criação de um ambiente educacional mais plural e respeitoso com a diversidade. A valorização da interculturalidade, o combate ao preconceito e a promoção do diálogo intercultural emergem como pilares fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

A implementação de estratégias pedagógicas que valorizem a pluralidade de saberes e vivências é fundamental para uma educação mais inclusiva e comprometida com a promoção da igualdade e da justiça social. Por meio deste estudo, foi possível considerar a urgente necessidade de promoção de políticas educacionais mais conscientes e adaptadas à diversidade de contextos e perspectivas presentes nas instituições de ensino. Destaca-se, nesse contexto, a importância de criar ambientes educacionais mais acolhedores e que atendam às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

Conforme Freire (1987, p. 3) destaca, é fundamental:

[...] reconhecer os oprimidos como sujeitos de pedagogias, de processos de resistências, de libertação como processos formadores de aprendizados de saberes, valores, culturas, identidades coletivas. Processos de recuperação das humanidades que os opressores lhes roubam.

A modernidade, apesar de contribuiu para o avanço do conhecimento científico, também fragmentou os conhecimentos e intensificou as desigualdades sociais, especialmente no ambiente escolar. Muitas vezes, o conhecimento foi empregado como um instrumento de padronização e exclusão, como destacado por Arroyo (2018), o que impede o pleno desenvolvimento da cidadania pelas pessoas. É essencial considerar a diversidade de formas de aprendizado e a preservação de culturas, saberes e conhecimentos individuais, evitando a imposição de uma única visão dominante.

Diante desse cenário, a educação deve assumir seu compromisso político de promover o conhecimento por meio de espaços de debate, reflexão e questionamento das verdades estabelecidas e naturalizadas pela sociedade. Para isso, é fundamental que o ambiente da sala de aula incorpore a discussão de temas contemporâneos, rompa tabus, supere dicotomias, promova a pluralidade e respeitem à diversidade.

Conforme hooks (2013) é possível ensinar sem fortalecer os sistemas de dominação existentes, desde que essa abordagem seja construída com base nas experiências vivenciadas por todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A autora destaca, em sua abordagem pedagógica engajada, a importância da valorização peculiar da presença de cada pessoa e a importância de reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica de sala de aula, contribuindo de forma significativa (hooks, 2013, p. 18).

A urgência de reavaliar o sistema educacional das instituições públicas, sejam elas municipais, estaduais ou federais é evidente. Essa reestruturação visa à formação de estudantes críticos em relação ao patriarcalismo e ao eurocentrismo capacitando-os a serem agentes protagonistas na construção de suas próprias histórias, livres de imposições normativas e padrões externos. Conforme hooks (2013, p.25) destaca, “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições para que o aprendizado possa começar de forma mais profunda e mais íntima”.

Destacar a implementação de políticas públicas externas para a formação de professores é essencial para promover avanços no sistema educacional. Ao fomentar a reflexão sobre práticas pedagógicas, gestão escolar, diferentes tendências e concepções pedagógicas, e a sociedade em geral, tais políticas desempenham um papel fundamental na capacitação dos educadores para lidar com a complexidade e diversidade do cenário educacional contemporâneo. O investimento na formação docente é um alicerce essencial para garantir uma educação de qualidade e alinhada com as demandas atuais.

Nesse sentido, Nóvoa (1991, p. 35) enfatiza que “a formação não se constrói apenas com o acúmulo de cursos de aperfeiçoamento, saberes e procedimentos técnicos, mas sim com um fazer reflexivo, uma crítica autêntica sobre a prática, repensando e reconstruindo novos saberes”.

Ao desafiar o status quo, as pequenas resistências decoloniais na formação de professores direcionam-se para a desconstrução gradual das estruturas coloniais. Esse movimento proporciona espaço para abordagens mais autênticas e libertadoras no âmbito educacional, levando em consideração a importância das políticas públicas externas para a formação de professores sob a perspectiva decolonial e enriquecendo o debate sobre a decolonidade no ambiente escolar.

Torna-se evidente a relevância de abordar esse tema, a fim de sensibilizar os professores para a importância do bem-estar em sua totalidade e suas interconexões, possibilitando a promoção de uma educação que estimule a inclusão, a equidade e a justiça social, rompendo com práticas opressivas, discriminatórias e ideologias vigentes.

Libâneo (2005, p. 2), destaca que a atuação no campo da educação entendida como uma prática social de humanização das pessoas demanda uma responsabilidade social e ética que vai além da mera explicação dos motivos, incluindo também o quê e como agir. Isso implica a postura engajada e reflexiva por parte dos educadores, que ultrapassa o aspecto puramente técnico da

prática pedagógica e se compromete de forma ética e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, é evidente que práticas desprovidas de engajamento com as lutas e vozes dos oprimidos não são adequadas em nenhum ambiente. Portanto, é essencial adotar uma postura pedagógica politicamente comprometida, que possa efetivamente promover uma educação verdadeiramente transformadora e emancipatória.

Para atingir esse propósito, é fundamental destacar a importância de uma educação que promova a emancipação cidadã. Cabe ao educador apresentar o conhecimento de forma ampla, sem discriminação ou propagação de ideias preconceituosas. A subvalorização de diversos saberes e conhecimentos podem resultar na eliminação dessas formas de conhecimento, assim como na subestimação de diferentes culturas e heranças culturais, prejudicando o indivíduo em seu processo de construção identitária e desenvolvimento humano.

No decorrer da pesquisa, apresentamos alguns dos desafios e das possibilidades de implementação de práticas pedagógicas decoloniais nas instituições de ensino. Essas discussões revelaram conceitos, ideais e valores implícitos que merecem atenção especial. Os resultados deste estudo reforçam a necessidade de repensar as práticas educacionais, visando à construção de espaços de aprendizagem mais justos, democráticos e socialmente engajados. A formação de professores é essencial para promover uma educação mais inclusiva e sensível às demandas contemporâneas.

As investigações aqui apresentadas representam os primeiros passos em estudos exploratórios em um campo que demanda atenção, diante das diversas perspectivas em aberto. Ressaltamos, porém, a importância de avançar nessas reflexões para a formação de professores. Destacar a necessidade de continuar questionando, explorar novas abordagens, aprofundar o conhecimento acadêmico e contribuir para os avanços no cenário educacional são passos essenciais para preparar futuros educadores para enfrentar os desafios que se apresentam.

Ao nos comprometermos com o debate, realizando uma análise das práticas existentes e propor soluções inovadoras na formação de professores, estamos promovendo a reflexão, o diálogo e a transformação necessária para construir um caminho sólido em direção a uma educação mais equitativa e consciente. É preciso capacitar os professores para mudanças significativas e construir um ambiente educacional mais justo e inclusivo. É importante revisar e aprimorar continuamente abordagens educacionais, para garantir que este-

jamos atendendo às demandas e desafios contemporâneos da educação. A busca constante pela melhoria e adaptação é essencial para a construção de um ambiente educacional mais alinhado com as necessidades da sociedade em constante evolução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa reflexão, evidenciamos a urgência de uma educação que vá além da visão eurocêntrica, buscando promover a equidade e a valorizar as diferentes culturas. Para efetivar essa transformação, é necessário à implementação de políticas públicas que resistam a essa visão e reconheçam a diversidade de indivíduos e seus interesses na sociedade.

Para avançar nessa discussão, é essencial nos desprendermos das amarras da visão eurocêntrica, ainda arraigada em nossa sociedade e em nossas práticas educacionais. Essa ruptura demanda a acolhida integral do estudante, com a valorização de seus saberes individuais, e a superação dos currículos padronizados que negligenciam a diversidade. A educação, compreendida como um processo em constante evolução, transcende os limites físicos da escola, reconhecendo na sala de aula um espaço de interações significativas. Nesse cenário, o papel do professor precisa ser repensado, abandonando abordagens inflexíveis e adotando uma postura reflexiva que enalteça as diferenças e proporcione um aprendizado mais inclusivo e plural.

No contexto da decolonialidade, é fundamental assumir esse projeto como um compromisso, como afirmado por Walsh (2013, p. 67), ao destacar que não se trata apenas de seguir uma teoria, mas de abraçar uma prática. Refletindo sobre o padrão colonial de poder, conforme apontado por Mignolo (2014, p. 63), nos leva a uma análise crítica de nós mesmos.

É um convite a desaprender para, então, reaprender, como ressalta Walsh (2009, p. 27), especialmente em relação à formação docente.

Para tanto, faz-se necessária, a cobrança sistêmica de políticas públicas efetivas de resistência à visão eurocêntrica, que possibilitem compreender e contemplar todos os povos enquanto indivíduos e que realmente traduzam os interesses da sociedade civil.

Em suma, abordar a decolonialidade implica desafiar as estruturas coloniais e promover a descolonização do conhecimento. A análise da produção científica destaca a importância de estudar as comunidades colonizadas para

compreender suas narrativas, saberes e práticas de resistência. Esse movimento aponta para novos caminhos de pesquisa, evoluindo para uma abordagem mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural e histórica.

Valorizar as narrativas locais e os saberes historicamente marginalizados é essencial para a descolonização do conhecimento e da educação. Isso requer uma conscientização política e abordagens pedagógicas mais inclusivas e críticas. Ao desafiar a supremacia do pensamento ocidental, é fundamental questionar nossas próprias ideias e práticas, especialmente no âmbito educacional, como destacado por Quijano (2000).

Refletir sobre a importância da educação como ferramenta para promover e validar diferentes saberes é fundamental para criar ambientes educacionais que preservem a integridade de todos os participantes. A sala de aula deve ser um espaço que valorize as diversas culturas e saberes, estimulando a reflexão constante e preparando os indivíduos para atuarem em diferentes contextos sociais, contribuindo assim para a desconstrução das bolhas de segregação e opressão.

Nesse sentido, é essencial que as políticas educacionais estejam comprometidas em atender e se envolver com as necessidades sociais emergentes, oferecendo programas de formação contínua para os educadores. Esses programas devem oferecer novas perspectivas sobre suas bases iniciais, capacitando-os a acompanhar as evoluções e demandas da sociedade contemporânea.

Além disso, os educadores precisam estar conscientes das influências presentes no sistema educacional e buscar formas de resistir e subverter dinâmicas opressoras. A consciência crítica sobre a não neutralidade desses elementos não apenas questiona estruturas de opressão, mas também impulsiona a adoção de práticas pedagógicas mais libertadoras, movimentos à equidade, justiça e emancipação dos indivíduos.

Ao nos inserimos no ambiente escolar e nos depararmos com o conhecimento presente nele, é necessário estarmos aberto à reflexão e a análises contínuas. Ainda é possível identificar resquícios de uma escolarização marcada por práticas pedagógicas carentes de significado e repletas de estereótipos que persistem nas instituições de ensino. A necessidade de integrar práticas pedagógicas ao repertório didático-metodológico, fundamentando-as no respeito, no reconhecimento e na valorização da diversidade, é essencial no cenário educacional contemporâneo.

As políticas públicas de formação docente desempenham um papel fundamental na promoção da diversidade cultural e na integração dos saberes decoloniais no ambiente escolar. Neste contexto, a reflexão constante nesses espaços é essencial para valorizar e ressignificar os saberes compartilhados, orientando o processo de ensino. A cultura, longe de ser imutável, é moldada de acordo com o período e os valores das forças dominantes. Diante da pluralidade de expressões culturais e sociais, a escola se depara com questionamentos sobre o que ensinar e como elaborar um currículo que reflita essa diversidade.

É sabido que as tanto as finalidades educativas quanto o currículo são permeados por influências dos interesses do sistema opressor, não sendo neutros. Portanto, é crucial que o currículo de formação cultural e científica esteja enraizado na diversidade sociocultural e nas disparidades sociais, com foco no pleno desenvolvimento das capacidades humanas. Uma educação verdadeiramente emancipatória e democrática exige a inclusão de um currículo que aborde as desigualdades sociais, levando os educadores a repensarem não apenas o conteúdo ensinado, mas também a forma como esse conteúdo é transmitido.

A abordagem decolonial na educação desafia a noção de conhecimento universal, evidenciando a importância de considerar e valorizar os saberes locais, as experiências de vida dos estudantes e as múltiplas perspectivas culturais. Os educadores são instigados a ajustar suas práticas pedagógicas para garantir que o currículo seja atualizado com a diversidade sociocultural e as desigualdades sociais existentes, adotando metodologias participativas que incentivem o diálogo intercultural, a reflexão crítica e a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Diante do exposto, torna-se evidente que a formação docente com abordagem decolonial é um pilar essencial para a promoção efetiva da diversidade cultural e da integração dos saberes decoloniais no contexto escolar. A reflexão contínua nesses espaços não apenas valoriza e ressignifica os saberes compartilhados, mas também direciona de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. Assim, reafirma-se a importância vital das políticas públicas que fomentem a formação de professores comprometidos com a desconstrução de paradigmas coloniais e a construção de um ambiente educacional verdadeiramente emancipatório e diverso.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?** Educ. Soc., v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 de març. de 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/issue/view/467/5>. Acesso em: 17 set. 2022.

BOCCATTO, Vera R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, 2006, p. 265-274.

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

GIL, GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed.- São Paulo: Atlas, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências.** 10 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José C. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo da Educação. In: LIBÂNEO, José C.; SANTOS; Akiko. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Alínea, 2005. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-Programa deEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>

MIGNOLO, Walter D. **COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade.** Revista Brasileira de Ciências Sociais - vol. 32 nº 94. p. 02, ano. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MINAYO, Maria. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico.** Lisboa. Educa. 2002

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina, Nepantla.** Vistas do Sul, Durham, NC, 1.3, p. 533-580. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. XIX, n. 48, p. 25-35, 2007. Disponível em: [https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad\\_colonialidad\\_y\\_educacion\\_0.pdf](https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf) Acesso em: 17 set. 2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.113

# OS SABERES E FAZERES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO VIVÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elzira Maria Bagatin Munhoz<sup>1</sup>  
Lilian Spieker Rodrigues de Lima<sup>2</sup>  
Cristina Ortiga Ferreira<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo traz reflexões sobre o estágio curricular supervisionado realizado por uma acadêmica do 6º semestre do curso de Licenciatura em Educação Especial, subsidiado pelo governo do estado, oferecido em uma Universidade Comunitária no estado de Santa Catarina. As atividades ocorreram em uma escola pública estadual, com um estudante de 13 anos, matriculado do 8º ano, com diagnóstico clínico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Específico de Leitura (Dislexia) e Deficiência Intelectual. Ao longo das observações diagnósticas em sala e diálogos com a segunda professora, professores regentes e profissional da sala de AEE, percebeu-se uma fragilidade importante na alfabetização do estudante. As atividades de intervenção docente do estágio foram elaboradas visando o enfrentamento desse desafio pedagógico identificado na etapa diagnóstica. A intervenção docente objetivou promover um aprimoramento ativo dos processos de alfabetização e letramento do estudante, através do trabalho com diferentes

1 Doutora em Psicologia da Educação, da PUC/SP. Professora Orientadora de estágio do curso Licenciatura em Educação Especial da Universidade da Região de Joinville. Univille . elzira.b@univille.br

2 Graduada do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE - SC, lilian.srdelima@gmail.com;

3 Mestre em Educação pela Universidade do Contestado. Coordenadora do curso Licenciatura em Educação Especial da Universidade da Região de Joinville. Univille . cristina.ortiga@univille.br

gêneros textuais, treino orientado de funções executivas, jogos e atividades lúdicas pautadas no método fônico. As atividades foram organizadas tendo como tema a biologia marinha, hiper foco do estudante, identificado na fase diagnóstica do estágio. Foram desenvolvidas 20 horas de atividades considerando os aspectos pragmático, fonológico, semântico, gramatical, a prosódia e a consciência de rimas, aliterações e sílabas. Como resultado da intervenção, foram percebidos avanços em todos os aspectos propostos da alfabetização, bem como a manifestação da preferência do estudante por escrever em caixa alta, padrão de escrita diferente do que vem sendo exigido nas aulas regulares. A proposição de atividades educativas alinhadas com a temática de seu interesse e o uso de tecnologias mostraram-se eficazes em engajar e potencializar o aprendizado. A prática docente vivenciada no estágio permitiu que a acadêmica ampliasse seus conhecimentos teóricos, conceituais e metodológicos, na busca por uma intervenção baseada na aprendizagem ativa, focada nas necessidades identificadas no estudante.

**Palavras-chave:** Educação Especial, Alfabetização, Funções Executivas.

## INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) desempenha um papel fundamental na preparação dos futuros educadores, proporcionando um ambiente onde os acadêmicos podem confrontar as teorias e estratégias de ensino aprendizagem abordados ao longo do curso, com as rotinas escolares em situação real.

O ECS do curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade da Região de Joinville – Univille, localizada na região nordeste de Santa Catarina, é dividido em quatro etapas, e prevê a realização do estágio junto a diferentes níveis da educação básica. A carga horária do ECS é de 400 horas, atendendo ao que dispõe a Resolução CNE/CP 2, de 19 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002), que define a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

A educação especial, conforme diretrizes nacionais, é uma modalidade que se estende por todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, oferecendo atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse atendimento compreende a disponibilização de recursos, serviços e orientações para utilização no processo de ensino e aprendizagem em classes regulares (BRASIL, 2008). A inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, público-alvo da educação especial, é direito garantido, cabendo às instituições de ensino promover as adaptações e o suporte necessário para o desenvolvimento educacional com qualidade para esses estudantes.

As atividades de estágio a que se refere esse artigo, estavam vinculadas ao Estágio Curricular Supervisionado II, destinado ao contato com estudantes do público-alvo da Educação Especial que estudam no ensino fundamental séries finais. O ECS foi realizado com um estudante do 8º ano, em uma escola da rede estadual de ensino no município de Joinville - SC, selecionado pela estagiária em comum acordo com a equipe de apoio pedagógico da escola, com base na etapa diagnóstica do estágio.

## METODOLOGIA

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso de Licenciatura em Educação Especial, vinculado aos recursos UNIEDU do governo do Estado de

Santa Catarina segue a metodologia de trabalho dos demais cursos de licenciatura oferecidos na universidade comunitária regional, situada no nordeste do estado.

O percurso metodológico adotado tem como base uma etapa de diagnóstico escolar, amparado na perspectiva da pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica. Para as etapas subsequentes, de planejamento e desenvolvimento das ações de regência, os resultados das fases diagnósticas são tomadas como norteadores na identificação e seleção dos materiais e recursos de ensino, bem como na definição dos objetivos de ensino aprendizagem do ECS.

De forma geral, as atividades diagnósticas do ECS incluíram: a) reconhecimento físico, administrativo e pedagógico do campo de estágio (4 horas); b) acompanhamento diagnóstico multidisciplinar (10 horas) das aulas frequentadas pelo público alvo destinado ao ECS; c) participação em atividades escolares diversas (6 horas), como forma de integração ao campo de estágio; d) intervenção diagnóstica (2 horas aula), para validação das hipóteses construídas durante as etapas diagnósticas; e) intervenção docente (8 horas aulas), no caso realizada junto ao estudante designado para o ECS.

Durante a primeira etapa diagnóstica, foram identificados e reconhecidos os diversos espaços da escola e a infraestrutura disponível; analisado o Projeto Político Pedagógico da escola, no que se refere à caracterização da comunidade escolar em geral e do público de educação especial atendido na instituição escolar; entrevistas com a equipe administrativa e identificação das rotinas escolares. Ao final dessa etapa diagnóstica, definiu-se o estudante que seria envolvido nas atividades do ECS, considerando sua vinculação ao Ensino Fundamental - Séries Finais (8ª série); suas condições de vínculo com a Educação Especial (Laudos médicos apresentados à escola, depoimentos da equipe diretiva e pedagógica da escola e do segundo professor.

A segunda etapa diagnóstica foi a da observação multidisciplinar das aulas, realizada nas aulas das quais o estudante selecionado para o ECS participava, com foco na identificação de seu comportamento de interação social com os colegas e professores e, especialmente, a maneira pela qual ele costumava interagir com os conteúdos nas diferentes disciplinas. Paralelamente, foram realizadas atividades de apoio pedagógico e nas rotinas escolares, como participação escolar, única etapa do ECS não diretamente relacionada à educação especial na instituição de ensino.

Os resultados da intervenção diagnóstica, além de ajudar a definir o estudante que seria envolvido nas atividades do ECS, guiaram os demais momentos do ECS, relativos à intervenção docente sob a forma de regência. Essa etapa de regência foi dividida em dois momentos: o primeiro, relacionado à validação das hipóteses relacionadas ao que se definiu como Desafio Pedagógico, associado às dificuldades do estudante no que se refere aos processos de ensino aprendizagem; e o segundo, relativo à intervenção de regência propriamente, considerando as informações das etapas diagnósticas, e as metas de ensino aprendizagem estabelecidas.

Durante as etapas de intervenção de regência, foram organizados os Planos Educacionais Individualizados (PEI), considerando as informações relativas ao perfil do estudante, suas preferências e dificuldades, no sentido de otimizar as ações pedagógicas do ECS.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades diagnósticas iniciais do ECS permitiram o reconhecimento da infraestrutura e das condições administrativas e pedagógicas da instituição campo de estágio, tanto no que se referia ao público discente em geral, quanto ao público da educação especial.

No primeiro semestre letivo de 2024, a instituição escolar contava com um total de 810 estudantes, distribuídos entre as diferentes séries dos ensinos fundamental e médio, dos quais 83 estavam relacionados à perspectiva da educação especial. No entanto, desse número, apenas 39 estudantes estavam com sua situação regularizada junto à coordenação da escola, no que se refere à apresentação e validação dos laudos atestando seus quadros clínicos de transtorno.

A partir da identificação do público geral da educação especial na escola campo de estágio, as atividades diagnósticas ajudaram a refinar a busca para a definição de qual ou quais estudantes iriam efetivamente participar dos recortes educativos vinculados ao ECS. Foram cruciais para essa escolha a etapa de observação diagnóstica de seus comportamentos em diferentes situações nas rotinas escolares (aulas, atividades de pátio, socialização) bem como entrevistas com a equipe diretiva, professores de classe e segundos professores.

Assim, definiu-se pelo acompanhamento do estudante Vitório<sup>4</sup> durante as atividades previstas para o ECS, realizado durante o primeiro semestre letivo de 2024. As informações sobre o estudante, obtidas na etapa diagnóstica, foram de que ele é um estudante carinhoso e tranquilo, mas que costuma ter bastante faltas e não frequenta as atividades especiais da AEE porque os pais são lojistas e não conseguem trazê-lo no contraturno. O estudante estava com 13 anos durante o período do ECS e é acompanhado por uma segunda professora durante as aulas regulamentares do oitavo ano do ensino fundamental, turma na qual está matriculado. Essa professora afirmou que faz adaptações pedagógicas dos materiais de ensino conforme necessário, de acordo com os temas e atividades das diferentes aulas.

Segundo informações obtidas junto à segunda professora, o estudante possui Laudo Médico validado na escola, apontando um quadro de múltiplos transtornos, com indicação do Transtorno Específico de Leitura (CID F81); Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH (CID F90) e Deficiência Intelectual Não Especificada - DI (CID F79). A respeito do Transtorno Específico de Leitura, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais traz uma nota sobre esta condição, identificando-a como

Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático. (DSM-5, 2014, p. 67)

Durante a observação multidisciplinar das aulas do oitavo ano, foi possível perceber que Vitório interage muito bem com os demais colegas, se mantém concentrado nas explicações docentes e responde oralmente a alguns questionamentos dos professores, embora na maioria das vezes com a voz baixa, denotando certa timidez. Ele se senta no final da sala, na parede da porta, longe do quadro e também do professor. Vale lembrar que para uma pessoa com

4 O nome fictício foi designado no momento de elaboração dos relatos do ECS e deste artigo, como forma de garantir o sigilo e privacidade do estudante.

TDAH, essa posição na sala apresenta excesso de estímulos, podendo ser um desafio para a concentração.

A respeito do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais destaca que “Um diagnóstico de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade deve ser considerado quando dificuldades atencionais ou hiperatividade excedem o tipicamente encontrado em indivíduos de idade mental comparável” (DSM-5, 2014, p. 58). De modo geral, seus portadores podem variar na manifestação de comportamentos predominantemente desatentos, predominantemente hiperativos e impulsivos ou pode ter uma apresentação combinada. Durante a etapa diagnóstica do ECS, não foram obtidas informações a respeito da condição exata do estudante quanto à sua condição de TDAH.

A respeito do TDAH em estudantes, Damasceno, Mazzarino e Figueiredo acrescentam que

Embora o TDAH não esteja na categoria dos Transtornos da Aprendizagem, as suas características são apontadas como inibidoras da aprendizagem, indicando prejuízos significativos na performance escolar. Crianças com TDAH podem apresentar limitações de aprendizado, porque os sintomas de desatenção e problemas de comportamento intervêm no processo de aprendizagem em sala de aula. (DAMASCENO, MAZZARINO & FIGUEIREDO, 2022, p. 2)

Tendo em vista essa possível fragilidade nos processos de aprendizagem do estudante Vitório, considerando o quadro dos transtornos já mencionados, já na etapa de observação multidisciplinar das aulas, a acadêmica iniciou uma sondagem a respeito de suas preferências e comportamentos durante as aulas, com a intenção de compor um perfil que pudesse auxiliar na etapa de planejamento e elaboração da intervenção de regência do ECS.

Uma das perguntas iniciais de sondagem foi ‘qual sua matéria favorita?’ Ele respondeu prontamente, indicando que era a ‘matemática porque é a mais fácil, depois história e ciências’. Também foi perguntado sobre o que ele gostaria de estudar ou com ‘o que desejaria trabalhar quando for adulto?’ Ele respondeu que ‘gostaria de ser biólogo marinho’. Essa foi uma informação considerada importante, e que orientou a escolha das temáticas da futura intervenção de regência do ECS, por representar um possível ponto de interesse do estudante, o que poderia melhorar a sua motivação para as atividades que seriam propostas. Com

relação à sua preferência pela área da matemática, na entrevista com a segunda professora, esta afirmou que Vitório estava ‘atrasado em comparação à turma, ainda aprendendo as operações básicas da matemática (adição, subtração, divisão e multiplicação)’, uma situação que poderia sugerir uma atenção especial quanto ao desempenho do estudante nessa área, pois o mesmo afirmou gostar da matemática, por ela ser fácil.

Durante as observações diagnósticas das aulas, foram também realizadas atividades diagnósticas paralelas, apenas com o estudante Vitório, durante as quais a acadêmica propôs atividades de leitura e escrita, procurando identificar essas habilidades no estudante, já como uma possível área a ser trabalhada durante a etapa de intervenção de regência.

Nessa etapa do ECS, os relatos de múltiplos transtornos e dificuldades de leitura e escrita do estudante foram então confrontados com o seu diagnóstico de Deficiência Intelectual não especificada (DI), sinalizando a dificuldade de estabelecer uma área pontual para a intervenção de regência.

Esta categoria está reservada a pessoas com mais de 5 anos de idade, quando a investigação do grau de deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), por meio de procedimentos disponíveis localmente, fica difícil ou impossível devido a prejuízos sensoriais ou físicos associados, como na cegueira ou na surdez pré-linguística, na deficiência locomotora ou na presença de comportamentos problemáticos graves ou nos casos de comorbidade com transtorno mental. É uma categoria que somente deve ser usada em circunstâncias excepcionais e que requer reavaliações após um período de tempo. (DSM-5, 2014, p. 41)

Assim, ao final da etapa diagnóstica do ECS, após observar o estudante em sala e conversar com ele e as professoras (regentes e segunda professora), as informações foram então confrontadas com as perspectivas de comprometimento cognitivo apontado pelos múltiplos transtornos diagnosticados, para uma decisão fundamentada a respeito dos temas e das atividades que seriam desenvolvidas durante a etapa de intervenção de regência do ECS.

## A INTERVENÇÃO DE ESTÁGIO

Considerando o múltiplo conjunto de informações obtidas durante a etapa diagnóstica do estágio, e os apontamentos e orientações da professora

orientadora de ECS do curso, chegou-se à conclusão de que o enfoque nas dificuldades de alfabetização do estudante seria uma decisão válida como Desafio Pedagógico do estágio, pois permitiria além do desenvolvimento concreto do ECS da acadêmica junto ao ensino fundamental - séries finais, também uma contribuição efetiva com o desenvolvimento de maior autonomia e independência de Vitório.

A partir dessa definição, a segunda professora foi novamente entrevistada, no sentido de construir um panorama a respeito das habilidades de leitura e escrita do estudante. A professora então apresentou algumas atividades que tem utilizado para trabalhar a alfabetização com Vitório, destacando que elas correspondem às atividades propostas aos estudantes de primeiro e segundo ano, para faixa etária de 6 a 8 anos. Desse conjunto de atividades, foram destacados materiais que apresentavam conteúdos escolares através de elementos visuais e proposta de interação, como o convite para colorir os elementos/imagens que começam com a letra A.

Nesse esforço por melhorar as habilidades de leitura e escrita do estudante, a professora afirmou se concentrar em atividades que propunham o trabalho com as letras maiúsculas e minúsculas, em letra de fôrma e cursiva, todas propostas bastante iniciais nos processos atuais de alfabetização, coerentes com seu relato a respeito das fragilidades na de Vitório, que, segundo suas palavras 'sabe escrever o próprio nome mas inverte as letras do sobrenome, consegue ler sílabas simples, porém erra nas sílabas complexas'.

Além das informações obtidas durante a etapa diagnóstica, também foram levadas em consideração as características e maneirismos atribuídos às diversas condições apresentadas no diagnóstico de Vitório, para que a intervenção de regência pudesse ser personalizada e alinhada às suas necessidades e potenciais.

De acordo com Debiasi (2013), pessoas com TDAH e Dislexia (ou Transtorno Específico de Leitura) frequentemente apresentam alterações na flexibilidade cognitiva, o que pode dificultar a adaptação a novas situações e a resolução de problemas. Para essas situações, o autor destaca que o treino de funções executivas é essencial para melhorar habilidades como flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, controle inibitório, planejamento, organização, tomada de decisão e atenção sustentada, proporcionando uma melhor qualidade de vida e maior independência. Para o autor, os quadros de TDAH também podem dificultar a atenção prolongada, por isso as estratégias de intervenção foram

organizadas de modo a intercalar períodos de concentração em atividades de alfabetização e períodos de jogos de treino de funções executivas.

A intervenção de regência exigida pelo curso era de 10 horas aula para o ensino fundamental - séries finais. Esse conjunto de aulas foi dividido em duas fases: a fase diagnóstica, para a validação das hipóteses levantadas durante a etapa diagnóstica do ECS e a fase de intervenção, para o desenvolvimento das atividades propostas.

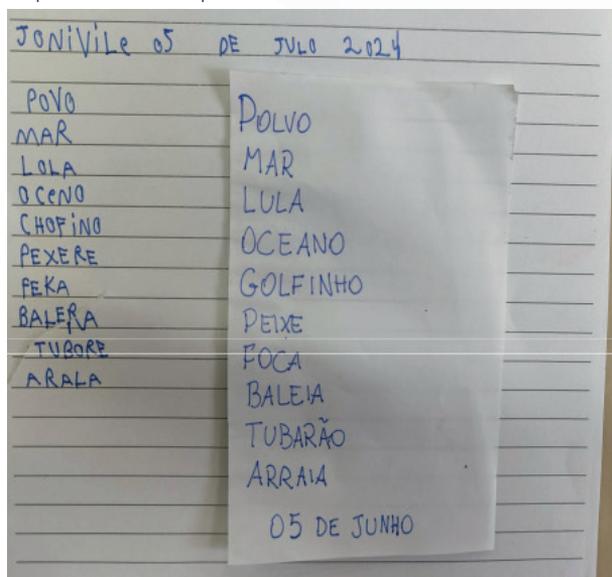
Toda a intervenção docente foi organizada em torno de Planos Educacionais Individualizados, com informações sobre o estudante, a escola, o desafio pedagógico, as habilidades a serem trabalhadas, os recursos necessários, a descrição da metodologia e os resultados esperados. Este material foi impresso e entregue ao segundo professor nos dias das intervenções, juntamente com uma ficha de avaliação da intervenção e de sugestões de melhoria ou aprimoramento da ação docente.

## **FASE 1 – ETAPA DIAGNÓSTICA DA INTERVENÇÃO DOCENTE**

Com carga horária de duas horas aula, a primeira Intervenção Docente Diagnóstica foi desenvolvida na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, e foi acompanhada pela segunda professora designada para acompanhar o estudante.

Após as apresentações iniciais, a primeira interação foi proposta sob a forma de um Ditado, organizado pela acadêmica com palavras relacionadas ao tema 'Biologia Marinha' (Fig. 1) e que tinha como objetivo perceber seu nível de escrita. Antes de iniciar o ditado, Vitório foi convidado a registrar informações de Local e Data (padrão nas atividades da escola) na parte superior da folha. Percebeu-se que Vitório, apesar de ter escrito em seu caderno essa informação alguns minutos antes, quando estava na sala de aula, copiando a informação do quadro, cometeu erros ortográficos quando solicitado a fazer o registro sem cópia.

**Figura 1:** Conjunto de palavras usadas no ditado inicial da intervenção diagnóstica. As palavras à esquerda foram escritas pelo aluno e as palavras à direita foram escritas e ditadas pela estagiária.

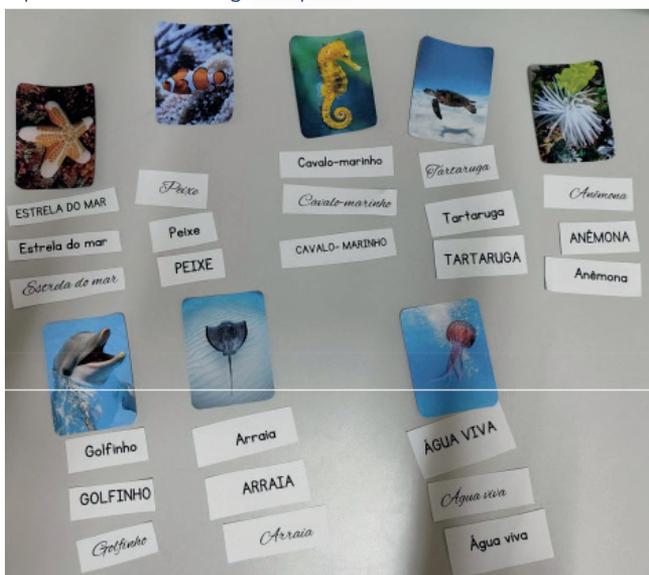


**Fonte:** autoral.

Com essa atividade, foi possível perceber que Vitório escreveu todas as palavras usando letra de fôrma em formato maiúsculo. Sua escrita era lenta e apresentava erros ortográficos. O estudante não falava nem movia os lábios enquanto escrevia, e das 10 palavras ditadas, ele escreveu corretamente apenas a palavra MAR.

Na atividade seguinte, foi proposto um pareamento ativo de imagens e palavras (Fig. 2). Nela foram apresentadas imagens relacionadas à biologia marinha e o estudante deveria retirar de uma bolsa um papel com uma palavra escrita, ler e relacionar com a imagem correta, de preferência, sem auxílio. A atividade foi organizada de modo a ter três palavras correspondentes a cada imagem, e além disso, as palavras estavam escritas em diferentes formatos de letra: letra de fôrma maiúsculas, letra de fôrma minúsculas e maiúsculas e em letra cursiva. A intenção da atividade foi a de perceber o nível da habilidade de reconhecimento de palavras em diferentes grafias com as imagens relacionadas ao tema de interesse do estudante.

**Figura 2:** Cartões de pareamento de imagem x palavras relacionadas ao tema Biologia Marinha..



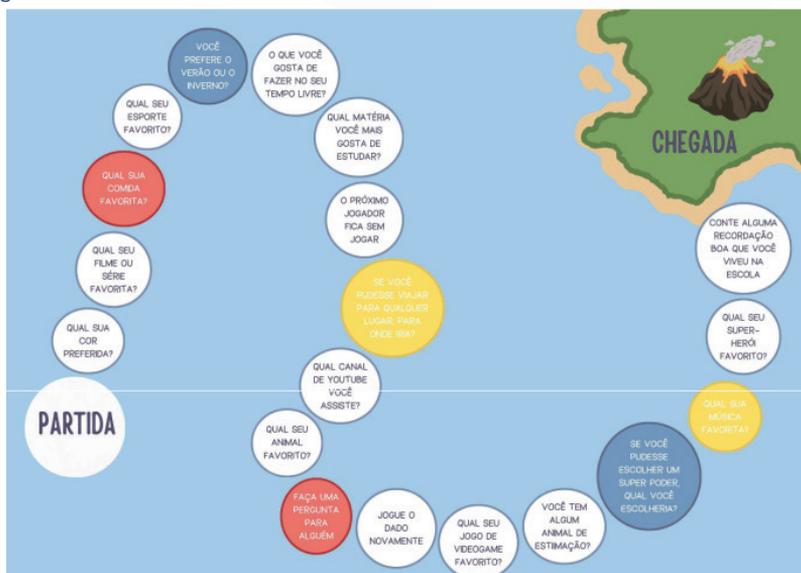
**Fonte:** autoral.

Percebeu-se que o estudante conseguiu relacionar corretamente todas as palavras, demonstrando mais agilidade na leitura das palavras grafadas em letra de fôrma maiúsculas, e algumas dúvidas sobre algumas letras no formato cursivo. A palavra que ele encontrou mais rápido foi PEIXE e ele disse que ‘encontrou rapidamente por causa da letra ‘x’ na palavra’. Vitório afirmou que a palavra mais difícil de ler foi ANÊMONA, mas quando pegou esta palavra pela primeira vez em sua mão, perguntou se a imagem era uma anêmona, demonstrando que leu e interpretou corretamente a palavra, ainda que tenha achado a tarefa difícil. Vitório fez a leitura silenciosa de todas as palavras, apenas verbalizou quando tinha alguma dúvida, se dirigindo, nesses casos, à segunda professora, demonstrando um maior nível de confiança para com a docente do que com a acadêmica, situação condizente com essa fase inicial da intervenção docente.

Na sequência, como Vitório se mantinha motivado e disposto, foi proposto um jogo de trilha desenvolvido pela estagiária (Fig. 3), com perguntas para serem lidas e respondidas oralmente pelos participantes. Participaram do jogo Vitório, a segunda professora e a estagiária.

Quando iniciamos o jogo, tinha o objetivo de reconhecer as preferências e interesses do estudante, Vitório foi convidado a ler em voz alta o que estava escrito na casa onde seu peão parou e ele conseguiu realizar a leitura e interpretar a pergunta, dando uma resposta condizente.

Figura 3: Jogo de tabuleiro



Fonte: autoral

No decorrer do jogo, Vitório comentou de modo espontâneo ‘ainda bem que não parei naquele lugar, porque lá tem muitas palavras para ler’ e pediu ajuda na leitura de algumas sílabas mais complexas. Ao longo do jogo, descobrimos que Vitório tem animais de estimação, gosta muito de pescar e jogar bola, seu chocolate favorito é o bombom Ferrero Rocher, que ele gosta de super-heróis e que seu animal favorito é o falcão peregrino.

A desenvoltura de Vitório ao participar do jogo, e os resultados significativos a respeito de suas preferências e gostos foram elementos significativos nessa etapa de intervenção diagnóstica, pois além de fornecer informações válidas ao processo, contribuiu para uma aproximação entre o estudante e a acadêmica.

Para encerrar a intervenção diagnóstica, visando a escolha futura de materiais de interação pedagógica com o estudante, foram apresentados a Vitório alguns jogos (Lince e Doble), que afirmou não conhecer nenhum deles. Na sequência, como ele se mantinha motivado, escolheu iniciar com o jogo Lince (Fig. 4), e jogamos três partidas.

Figura 4: Jogo Lince



Fonte: GROW, 2019.

Em seguida, jogamos uma partida do jogo Dobble (Fig. 5). Ao final, ao ser perguntado sobre qual jogo ele havia gostado mais, Vitório respondeu 'o jogo Lince'.

Figura 5: Jogo Dobble



Fonte: ASMODEE, sd.

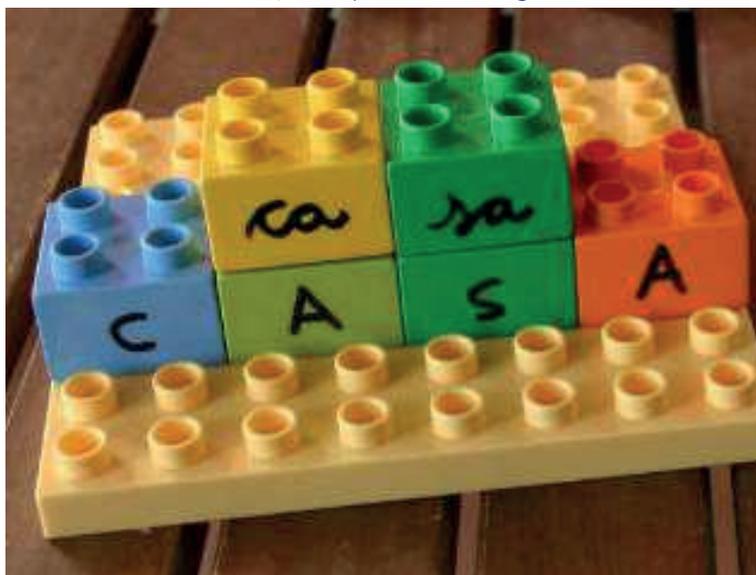
Ao longo dos dois jogos, pode-se perceber que Vitório apresenta um bom desenvolvimento de algumas funções executivas, como atenção sustentada, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, informações significativas para o planejamento e preparação dos materiais de interação pedagógica para a etapa de intervenção docente de regência.

## FASE 2 - ETAPA DE INTERVENÇÃO DOCENTE

Para a etapa de Intervenção Docente, foram organizados três Planos Educacionais Individualizados com carga horária de duas horas aulas cada, totalizando 6 horas de aula. Todas essas aulas foram acompanhadas pela segunda professora, e foram desenvolvidas na biblioteca, e ainda que não fosse o ambiente ideal para as práticas, pois tinha mais estímulos visuais e auditivos, foi o único ambiente disponível nas datas agendadas para a intervenção.

Iniciamos com o Lego como material lúdico e facilitador da aprendizagem. Iniciamos com legos duplos etiquetados com letras (Fig. 6) e então formamos a frase A BONECA É BONITA. Vitório conseguiu ler a frase, e em seguida foi explicado que a frase é formada por várias palavras e que a palavra é formada por partes menores, as sílabas. Para ilustrar a explicação, foi utilizada a palavra BONECA e desmembrada em BONÉ e BOCA, e Vitório novamente conseguiu ler corretamente. O mesmo se repetiu para as palavras MATO, GATO e JATO, desmembradas da palavra RATO. No entanto, quando foi realizado um desmembramento mais complexo, a partir da palavra PATO para as palavras PARTO, PRATO e PRETOS, Vitório não conseguiu ler corretamente, indicando uma dificuldade de leitura de palavras complexas.

**Figura 6:** modelo de atividade de formação de palavras com lego



**Fonte:** Google imagens, 2024.

Na sequência, como treino de funções executivas, foi utilizado um manual ilustrado do Lego para montar um tubarão. Ao longo dessa atividade, pode-se perceber que Vitório pulava alguns passos e acabou por montar o tubarão de forma espelhada (Fig. 7). Sua coordenação na montagem foi muito boa, demonstrando concentração e foco, demonstrando estar à vontade com a acadêmica e a atividade.

Figura 7: atividades com Lego



Fonte: autoral

Importante destacar que essa dificuldade em seguir uma sequência de comandos, como os apresentados no Manual do Lego, e a montagem espelhada do modelo de Tubarão ainda não haviam sido percebidos pelos professores que atuam com o estudante, e foi uma informação repassada prontamente à segunda professora, que acompanhava as atividades.

Na sequência da intervenção docente, apresentamos a Vitória o Sussurrofone (Fig. 8) e alguns livros de histórias infantis (Fig. 9) para que ele escolhesse um livro para ler, utilizando o equipamento, sendo que todos os livros estavam escritos em letra de fôrma maiúsculas. Em seguida, foi explicado que o Sussurrofone permite que o usuário fale utilizando o equipamento de modo que apenas ele escute o que está falando, com o som ampliado (FONTANA, 2021).

Para o autor, o tempo do retorno da voz que sai da boca e chega no ouvido também permite que o cérebro organize a velocidade de seu pensamento contribuindo para o treino de leitura e pode ser um recurso promissor para pessoas com TDAH, além de auxiliar na atenção direcionada e redução das distrações.

Figura 8: Aparelho Sussurrofone, de propriedade da acadêmica.



Fonte: autoral.

Figura 9: Livros disponibilizados para leitura ao estudante



Fonte: autoral.

Apesar das explicações sobre o sussurrofone, Vitório não quis utilizar o recurso. Ele escolheu o livro “Rápido como um gafanhoto” e fez a leitura silen-

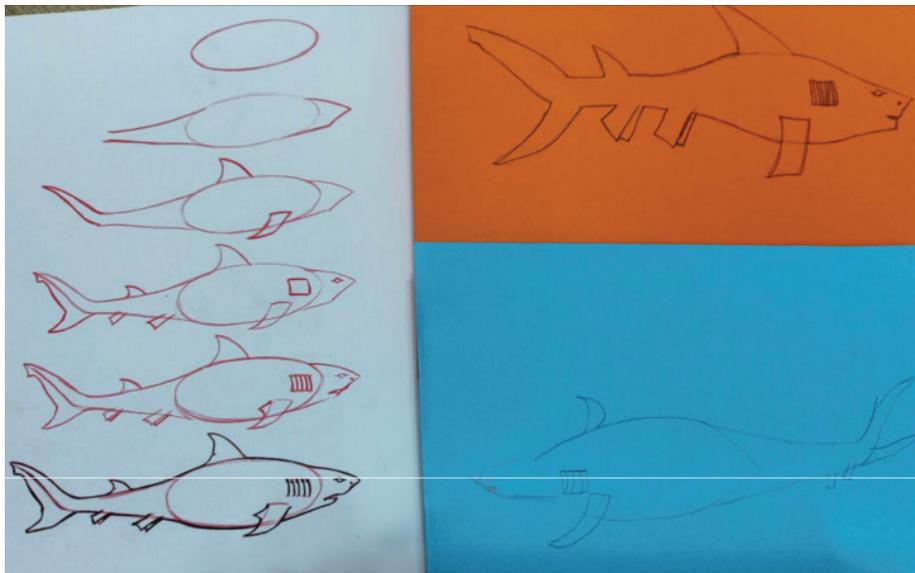
ciosa, pedindo ajuda para ler algumas sílabas mais complexas. Perguntamos por que ele escolheu aquele livro e ele respondeu que este era o livro mais curto.

Para finalizar o encontro, foi utilizado o livro ABC do Oceano (HUBER, 2022) e Vitório foi desafiado a criar slides no computador com imagens de animais marinhos que iniciam com uma das letras do alfabeto. Vitório mostrou-se surpreso, afirmando que só havia utilizado o computador para jogos, nunca havia escrito nele ou produzido slides.

Após as explicações iniciais sobre o uso do recurso Microsoft Power Point, a atividade foi iniciada escrevendo juntos o nome de um animal no slide. Nessa fase construímos os fonemas juntos, conversando sobre os sons das letras para formar as palavras, e na sequência Vitório foi estimulado a escrever sozinho a palavra no buscador do Google para procurar a imagem. Esta atividade durou bastante tempo, mas foi bastante significativa para o estudante, talvez por aliar o uso de recursos digitais com a temática de seu interesse. De qualquer modo, percebeu-se uma boa motivação em continuar com a busca pelas palavras. No processo de criação dos slides, Vitório interagiu bastante, mostrou ter um vasto conhecimento de biologia marinha, trazendo informações atuais e curiosas sobre o mundo marinho e a pesca. Através dessa interação, talvez por seus altos índices de motivação pelo tema biologia marinha e o uso dinâmico do computador, foi possível trabalhar de modo mais aprofundado os sons das letras e a escrita de palavras envolvidas na atividade.

Na sequência da intervenção docente, foi utilizado o livro “Desenhe 50 animais com o Manual do Mundo” (AMES, 2020), que propõe um passo a passo na criação de um desenho, que no caso foi um tubarão. Ao ver o desenho finalizado, percebeu-se que Vitório fez o desenho todo de forma espelhada (Figura 10), corroborando a percepção inicial desse comportamento, identificado no início das atividades da intervenção docente, e confirmando um padrão que futuramente poderá ser enfrentado pelas atividades escolares.

**Figura 10:** Desenho do tubarão. Em papel branco o desenho do livro, em papel laranja o desenho da estagiária e em papel azul o desenho do estudante.



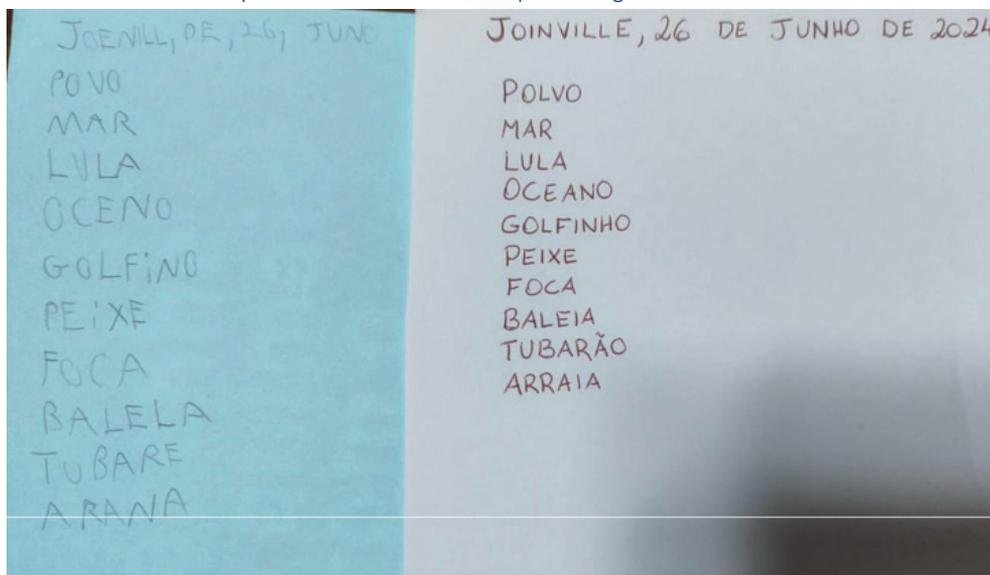
**Fonte:** autoral.

Cabe destacar que, quando sinalizado que o desenho estava “virado para o outro lado”, Vitório respondeu de forma espontânea ‘ele está nadando contra a maré’ e refez rapidamente o desenho, agora na a direção correta, sugerindo que ele conseguiu perceber a inversão do desenho e foi hábil na correção do mesmo, conforme se pedia.

## FEEDBACK E ENCERRAMENTO DA INTERVENÇÃO DOCENTE

A etapa final da intervenção docente teve a duração de 2 horas-aula, e seu objetivo foi realizar o feedback do trabalho realizado e encerrar formalmente as atividades com o estudante. O encontro foi iniciado com o aviso de que aquele seria o nosso último encontro, e em seguida Vitório foi convidado a repetir a atividade de Ditado realizada no primeiro encontro. A dinâmica proposta foi a mesma, com a solicitação de registro de local e data, seguido do ditado das mesmas dez palavras utilizadas na intervenção diagnóstica. O resultado (Fig. 11) apontou que ele conseguiu escrever corretamente 4 das 10 palavras (MAR, LULA, PEIXE e FOCA) todas as palavras consideradas simples, mas que denotam uma melhora significativa em seu índice de correção na grafia, já que na atividade inicial apenas a palavra MAR havia sido escrita de modo adequado.

**Figura 11:** Repetição do ditado aplicado na intervenção diagnóstica. Em papel azul as palavras escritas por Vitório, em branco as palavras escritas e ditadas pela estagiária.



**Fonte:** autoral.

Em seguida, foi proposta ao estudante a criação de um origami de animal marinho conforme as instruções do livro 'Orimania' (ROMITEC, sd.). O propósito dessa atividade foi retomar a situação onde se deve seguir atentamente as instruções na execução da tarefa, considerando que na atividade anterior de montar o animal marinho em Lego (Tubarão), ele pulou etapas propostas pelo manual ilustrado e fez a montagem do animal de modo espelhado. De acordo com Ono & De Castro Barbosa (2022), a produção do origami pode ajudar no treinamento de funções executivas e na coordenação motora, motivo pelo qual a atividade foi escolhida para compor a intervenção docente. Vitório folheou livremente o livro e escolheu o origami de baleia, que foi confeccionado seguindo o passo a passo proposto sem complicações, ainda que Vitório nunca tivesse confeccionado origamis antes, reforçando a sugestão dos autores, de que o uso de origamis pode ser um recurso válido no desenvolvimento de funções executivas que exigem atenção e coordenação motora.

Nesse último encontro, a acadêmica perguntou a Vitório o que ele mais havia gostado de fazer neste tempo em que estivemos trabalhando juntos e também se ele teria alguma sugestão para ajudar em trabalhos futuros. Vitório respondeu prontamente e de forma espontânea que 'gostou de tudo', e que imaginava que sempre que se ia na biblioteca 'era para ler', mas que assim 'foi mais

legal'. Falou que suas atividades preferidas foram o jogo onde ele precisava dizer o que gostava (Jogo da Trilha realizado para prospectar suas preferências) e fazer o trabalho no computador (criação dos slides sobre animais marinhos, com consulta ao buscador do Google, associando imagens a palavras).

Por fim, a estagiária entregou ao estudante, acompanhado da segunda professora, uma impressão dos slides que foram confeccionados durante a intervenção docente. Os slides foram aprimorados pela acadêmica, com uma arte com alusão à temática da biologia marinha em cada slide, que foram então organizados em formato de livro, com o nome do estudante na capa e na última página uma explicação sobre quem participou da criação do material e a data de sua realização.

Ao se despedir de Vitória, a acadêmica entregou um bombom Ferrero Rocher e agradeceu pela disponibilidade do estudante em participar das atividades do estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Curricular Supervisionado configura-se em uma importante oportunidade para os acadêmicos dos cursos de licenciatura colocarem em prática os aprendizados adquiridos ao longo dos cursos de formação de professores, pois permitem, ao confrontar seus conhecimentos com a realidade escolar, levantar novos questionamentos e ampliar seus horizontes quanto às suas escolhas profissionais.

O ECS junto a Vitória foi uma experiência dinâmica que colocou acadêmica frente a uma série de desafios, desde a realidade de que diferentes transtornos cognitivos e de aprendizagem podem se apresentar em um mesmo indivíduo, até as dificuldades intrínsecas ao processo de aliar as rotinas escolares com as necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.

O enfrentamento das situações que se apresentaram na importante etapa do diagnóstico - da escola, das rotinas escolares e do estudante - demonstrou ser um caminho sólido na busca por alternativas de soluções às fragilidades de aprendizagem percebidas durante o estágio. Cabe destacar que, nesse aspecto, trabalhar com o público adolescente também requer uma atenção especial no que diz respeito à utilização de materiais não infantilizados e de estratégias que ajudem a tornar o aprendizado mais prazeroso e eficiente. .

Este estudante demonstrou fragilidades importantes em seu processo de alfabetização, requerendo abordagens diferenciadas que foram planejadas e executadas com a intenção de aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, como forma de auxiliar na construção de sua autonomia futura. A definição da temática da Biologia Marinha, identificada como uma das preferências do estudante nas etapas diagnósticas do estágio, aliadas às intervenções focadas em atividades de treino de funções executivas e estratégias de leitura e escrita mostraram ser efetivas durante o estágio, e tiveram uma boa aceitação por parte do estudante.

Do conjunto de diversas atividades realizadas, considera-se que a identificação da dificuldade de Vitório em seguir instruções do tipo “passo a passo”, como propostas durante a intervenção docente, assim como seu comportamento de registro espelhado de imagens e figuras, são importantes acréscimos à equipe docente da escola campo de estágio, que a partir dessa nova informação, poderá planejar e propor ações pedagogicamente alinhadas ao aprimoramento dessas situações, melhorando certamente o desempenho escolar de Vitório.

Com essa experiência a acadêmica percebeu que gosta de trabalhar com jogos e que essa estratégia se mostrou promissora com o público adolescente que faz parte do público da Educação Especial. As atividades que foram trabalhadas ‘além do papel’, oferecendo diferentes recursos sensoriais conseguiram motivá-lo e mantiveram a concentração necessária para o aprendizado.

As experiências aqui relatadas destacam a relevância de práticas pedagógicas adaptativas e a necessidade de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para o desenvolvimento integral dos estudantes. O Estágio Curricular Supervisionado junto ao ensino fundamental - séries finais foi desafiador, especialmente pelo curto período de tempo para realização de tantas horas de observação, participação e intervenções. Mas encerramos esse ciclo com sentimento de realização por ter vivido essa experiência e ter aprendido tanto.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa UNIEDU do Governo do Estado de Santa Catarina, que através de editais específicos voltados às universidades comunitárias do estado, oportunizou a oferta, o acesso e a permanência no curso de Licenciatura em Educação Especial.

## REFERÊNCIAS

AMES, Lee J. **Desenhe 50 animais com o Manual do Mundo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

ASMODEE. Dobble Connect. [S.l.]: Asmodee, [s.d.].

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de dezembro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura e graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2002.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

COPAG. UNO. [S.l.]: Asmodee, [s.d.].

DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira; MAZZARINO, Jane Marcia; FIGUEIREDO, Aida. Interferências da natureza no comportamento de crianças com TDAH: estudo de caso no nordeste brasileiro. **Ambiente & Sociedade**, v. 25, p. e00311, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/mdbxqTtYbSc4rPTS5Gb-T96P/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2024.

DEBIASI, Natalia Santarosa Fardo. Um estudo de associação entre sintomas de déficit de atenção/hiperatividade e medidas neuropsicológicas de flexibilidade cognitiva e atenção seletiva em crianças. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/67251> Acesso em: 27 out. 2024.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>

FONTANA, Dalvina Costa. **Contribuições dos jogos pedagógicos na alfabetização e no letramento de alunos da EMEIEF**. São Paulo–Presidente Kennedy/ES. 2021.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Acesso em, v. 5, 2016. Disponível em: <https://>

[www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1333491435.pdf](http://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1333491435.pdf). Acesso em: 13 jul. 2024.

GROW. Lince. [S.l.]: Grow, 2019.

HUBER, Alexandre. **ABC do Oceano**. Santos: Comunicar, 2022.

ONO, Isabella Felix; DE CASTRO BARBOSA, Stephany Olgaides. **Origami**: uma aprendizagem para vida. Disponível <https://seer.ufu.br/index.php/amargem/article/download/66038/35001>. Acesso em: 14 em: jul. 2024.

ROMITEC. **Orimania**: livro criativo. [local de publicação não identificado]: Romitec, [data de publicação não identificada]. Disponível em: <https://www.papelariakobrasol.com.br/papeis/dobradura-almaco-e-quad/orimania-livro-criativo-romitec-45-folhas> Acesso em: 27 out. 2024

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.114

# REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UM LICENCIANDO

João Batista Mendes Nunes<sup>1</sup>

## RESUMO

Esta é uma pesquisa narrativa e autobiográfica, que valoriza a experiência do sujeito como objeto de investigação, em uma perspectiva que considera, nós seres humanos, como seres contadores de histórias, que vivem vidas a relatar; além disso, assumo a narrativa tanto como fenômeno que se investiga quanto como os padrões teóricos e epistemológicos da pesquisa. Com isso, esta pesquisa tem como objetivo narrar e discutir recortes de um percurso formativo no curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal do Pará, e tecer reflexões sobre a formação inicial. Nesse sentido, a experiência narrada, passou por um processo analítico-interpretativo da pesquisa narrativa, que resultou na construção de um metatexto, com dois submetatextos emergentes, tais como: i) O ingresso no curso de licenciatura em química: reflexões sobre a formação; ii) Busca formativa: recorte de uma primeira prática antecipada à docência no Clube de Ciências da UFPA. Tal movimento analítico interpretativo permitiu narrar e refletir sobre recortes da formação inicial que foi concedida na licenciatura em química, concluindo que a formação inicial, não contemplou ou contemplou parcialmente os saberes da docência, remetendo a marcas históricas de valorização do conhecimento químico em detrimento aos da formação docente. Ressaltando dessa maneira a relevância do futuro professor ter oportunidades de prática antecipada à docência.

**Palavras-chave:** Formação inicial, licenciatura em química, prática antecipada à docência, Clube de Ciências da UFPA, pesquisa narrativa.

1 Doutor em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará - UFPA, [joaobbmendesnunes@gmail.com](mailto:joaobbmendesnunes@gmail.com);



## INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de ensino-aprendizagem de química não é uma tarefa fácil, tem suas dificuldades, tanto para os professores quanto para os estudantes. Para os professores, comparo como ensinar uma nova linguagem, que tem seus códigos próprios, isto exige saberes, não só o químico, mas também as habilidades e as atitudes para a sala de aula, os quais são construídos em diferentes momentos da vida do professor como sugere Nunes (2021). Esses saberes são plurais e formados pelo amálgama de saberes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, como destaca Tardif (2014).

Em relação aos aprendizes, começar a entender e compreender a linguagem da química, exige um cativar pelos conhecimentos químicos em construção e pelo trabalho docente, imersão nos estudos e motivações para aprender. Ou seja, o processo de aprendizagem da química pelos estudantes, pode ser auto-formativo quando ocorre uma internalização no sujeito, passando do inter para o intrapessoal no que destaca Vygotski (1991), mas também pode ser hetero-formativo, por agentes externos, também na perspectiva de Vygotski (1991), na interação com estudantes e/ou professores.

Nesse sentido, o uso de diferentes estratégias educativas para ensinar química, é algo que pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Na literatura existem diferentes tendências educativas que o professor pode fazer uso em sua sala de aula, mas usar determinadas estratégias não é tão simples quanto parece, pois exige do professor saberes e fazeres que situam-se entre o individual e o social, entre o professor e o ambiente de trabalho como destaca Tardif (2014).

A falta de habilidade em desenvolver determinada estratégia educativa, revela a deficiência formativa do educador, assim como a falta de experiência docência, o que nos remete a problemas na formação inicial, como o curso de licenciatura em química da Universidade Federal do Pará, que a realidade formativa dentro do curso ainda parece bem distante da sala de aula da educação básica como afirma Nunes (2021).

No curso de química há marcas históricas como destaca Nunes (2021) que fazem com que a formação inicial de professores de química precise caminhar em passos largos para conseguir acompanhar as exigências formativas dos estudantes da escola básica. Pensando nessas discussões, propus este artigo, que tem como objetivo: narrar e discutir recortes de um percurso formativo no curso

de Licenciatura em Química na Universidade Federal do Pará, e tecer reflexões sobre a formação inicial.

## METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa narrativa e autobiográfica. Como pesquisa narrativa, assumo a perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), que considera a narrativa tanto como fenômeno que se investiga quanto como os padrões teóricos e epistemológicos da pesquisa. Com isso, narro a experiência, porque nós seres humanos somos contadores de histórias, que vivem vidas relatadas (Clandinin; Connelly, 2011).

Isto é, narro neste artigo, recortes de meu percurso formativo. Isso me lembra que, ao invocamos a memória, não fazemos algo apenas do campo subjetivo, pois as vivências, situam-se em um contexto histórico e cultural, ou seja, a memória é uma experiência do indivíduo situado em um contexto e cultura (Souza, 2011).

Com isso, invoco a memória para contar sobre experiências no caminho da docência. Faço isso por meio de narrativas, onde enuncio uma experiência singular, refletida para construir sentido e significado, garimpamos na memória, o que deve ser contado e o que deve ser calado (Souza, 2011).

Ao assumir a abordagem autobiográfica, narro recortes da experiência, e ao mesmo tempo investigo minha própria história (Paixão, 2008) de formação inicial na licenciatura em química.

Com isso, concordo com Nóvoa (1988) ao dizer que as histórias de vida se imbricam no método autobiográfico, se conectam, por isso procuro refletir sobre a minha formação, isto porque a formação é um trabalho de reflexão sobre o vivido.

Ao assumir a pesquisa narrativa, ao vislumbra-lá como método, destacam-se três aspectos estruturais, tais como: “considerações teóricas; considerações práticas e orientadas para o texto de campo; e considerações analítica-interpretativas, na medida em que fazemos a transição de textos de campo para texto de pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2011, p.172).

Nessa perspectiva, ao olhar para as considerações analítica-interpretativas da pesquisa narrativa, que possibilita a passagem do texto de campo para os textos de pesquisa, ocorre uma série de passos (Clandinin; Connelly, 2011). Neste artigo, os passos analíticos foram: 1) narrar a experiência, compondo um

texto de campo; 2) tematizar narrativamente fragmentos de textos de campo, e conseqüentemente da experiência. No que se refere esse segundo passo, Clandinin e Connelly (2011, p. 177-178) destacam que pesquisadores narrativos podem tematizar

nomes dos personagens que aparecem no textos de campo, lugares onde as ações e eventos ocorreram, histórias que se entrelaçam e se interconectam, lacunas ou silêncios que se tornam aparentes, tensões que emergem e continuidades e descontinuidades que aparecem são todos temas possíveis.

Ao elencar as temáticas, dependendo do que emerge nos textos de campo, passa-se para o terceiro passo; 3) atribuir sentido e significância às temáticas dos textos de campo, resultando em metatextos narrativos. Nesse terceiro passo, há um intuito reflexivo por trás, o texto passa de um texto próximo à experiência, descritivo e com eventos particulares, característico dos textos de campo, para um texto reflexivo, com sentidos e significados, dialogados teoricamente, resultando em metatextos que compõem o texto de pesquisa (Clandinin; Connelly, 2011).

Ressalto que esses passos foram os que assumi para chegar ao texto de pesquisa que apresento, mas é relevante entender que mesmo sendo minha experiência, não há um movimento fácil de transição do texto de campo para o texto de pesquisa, pois a negociação ocorre do começo ao fim, por tanto é complexo, pois como destacam Clandinin e Connelly (2011, p. 178-179)

Não há transição fácil e ninguém compilando, classificando e analisando. Textos de campo tem um vasto e rico potencial de pesquisa. Retomamos a eles muitas e muitas vezes trazendo nossas próprias vidas recontadas como pesquisadores, trazendo novos questionamentos de pesquisa e (re)pesquisando os textos.

Com isso, a análise assumida, possibilitou a construção de um metatexto narrativo, com dois submetatextos emergentes, que compõem este texto de pesquisa, tais como: i) O ingresso no curso de licenciatura em química: reflexões sobre a formação, e ii) Busca formativa: recorte de uma primeira prática antecipada à docência no Clube de Ciências da UFPA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### O INGRESSO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO

Quando ingressei no curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal do Pará. Já trazia comigo alguns saberes sobre a vida de um professor, isso porque, fui aluno de diferentes professores durante minha educação básica, que ao olhar para esse período me permite dizer quais professores foram bons em conteúdo ou em didática, quais eram ruins, e quais significaram em minha vida (Pimenta, 1996). Esses saberes foram importantes no início do meu curso de formação inicial, pois serviram como direcionamento para o caminho a seguir, nesse início queria me tornar/sentir professor.

As primeiras disciplinas do curso foram específicas, de conteúdo da Química, que por sinal foram bastantes difíceis, mas no decorrer fui me engajando e me envolvendo naquela linguagem química, fui me desenvolvendo, no que se refere Vigotski (1991). Também tive uma disciplina de prática pedagógica, que acenava para meu interesse, a formação docente, porém os conhecimentos ficaram mais no campo teórico do que prático; isto é uma das marca histórica herdada na formação, a racionalidade técnica (Nunes, 2021), que “considera necessário um conhecimento teórico sólido que constitua a base para o exercício profissional, concebendo a prática como um mundo à parte do corpo teórico de conhecimentos” (Mesquita; Soares, 2011).

Com esse contato inicial com as disciplinas do curso, passei a olhar para as disciplinas ditas pedagógicas, com carinho, já que queria aprender sobre a profissão. A divisão entre disciplinas específicas e pedagógicas são históricas, que surgiram a partir de reformulações na formação de professores, sendo que as específicas, ganharam mais peso, resultante do modelo 3 +1, como destaca Nunes (2021).

Penso que criei muitas expectativas, porque a impressão que tinha, era que as disciplinas iam passando, seja as de conteúdo de química ou as pedagógicas e não sentia que estava aprendendo sobre a docência, me sentia despreparado para uma futura atuação. Talvez isso se explique pelo fato de que os cursos de formação de professores são pensados por meio do modelo aplicacionista do conhecimento (Tardif, 2000; Gonçalves, 2000), em que “os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas

de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos”. (Tardif, 2000, p.18).

Mas entendo assim como Ludke e Boing (2004) ao dizerem que a formação inicial de professores não é suficiente para revelar todo o resto da profissão docente.

Com isso, comecei a pensar que a prática antecipada à docência poderia me permitir ser e sentir-me professor (Nunes, 2016). Sobre isso, concordo com Nunes (2021, p. 72-73) ao dizer que

a prática antecipada à docência já se encontra explicitada nas Diretrizes de formação de professores, expressa em atividades como, disciplinas de prática como componente curricular, que podem, no curso de Química estar presentes em Prática de Ensino de Química, Instrumentação para o Ensino de Química, estágio supervisionado, dentre entre outros modos de garantir a experimentação docente desde o início do curso de formação de professores. Olhando para a formação de professores em nível nacional, nos últimos anos, já nos anos 2000, vejo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e no Programa de Residência Pedagógica, um movimento que oportuniza aos licenciandos uma prática antecipada à docência.

A prática antecipada já é uma realidade em muitos cursos, e queria naquele momento viver a experiência de sala de aula, planejar e ministrar, ter o contato com os estudantes; aprender sobre o ofício do professor fazendo (Tardif, 2000; 2014; Gonçalves, 2000; Nunes, 2016). Isso me impulsionou a uma busca formativa.

### **BUSCA FORMATIVA: RECORTE DE UMA PRIMEIRA PRÁTICA ANTECIPADA À DOCÊNCIA NO CLUBE DE CIÊNCIAS**

Na busca formativa conheci o Clube de Ciências da UFPA, fiquei interessado, pois o espaço oportuniza ao licenciando adquirir experiências docentes antecipadas a sua formação, com o contato direto com estudantes em sala de aula.

Nesse sentido, o Clube de Ciências da universidade Federal do Pará é um espaço institucional de formação inicial e continuada de professores de Ciências e Matemática, e de iniciação científica infanto-juvenil de estudantes da educação básica (Gonçalves, 2000; Nunes, 2016). Foi fundado em 11 de novembro

de 1979, e institucionalizado em 1981, pela portaria nº276/81 da reitoria da UFPA (Nunes, Gonçalves, 2019; Nunes, 2021), caminha para os seus 44 anos de existência, e funciona como subunidade integrante do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

O Clube de Ciências desde seu início sempre promoveu a iniciação científica infanto-juvenil de estudantes da educação básica (Nunes, Gonçalves, 2019). E para isso a coordenação incentiva o uso de investigações como prática de ensino (Parente, 2012; Nunes, Gonçalves, 2019, Nunes, 2021; Pereira, Fernandes; Nunes, 2022).

Os estudantes da educação básica participam de atividades/aulas nas manhãs de sábado, nas dependências da UFPA, que ocorrem de 8:00 às 11:00. Essas aulas são planejadas pelos professores estagiários, que são licenciandos de diferentes áreas que em grupo de seis, se reúnem duas vezes na semana para planejar as atividades a serem desenvolvidas nos sábados.

Esse grupo de professores é formado de maneira interdisciplinar, com professores das diferentes áreas, trabalhando em parceria, e assistido por um orientador e formador (Gonçalves, 2000; Nunes, 2016; 2021). Ocorre a prática antecipada assistida e em parceria, que segundo Gonçalves (2000) é uma formação compartilhada, onde os licenciandos se formam na interação com seus pares e seus alunos, refletindo sobre a sua própria prática, recebendo feedback de seus parceiros, do orientador, do formador responsável pelo grupo e do próprio grupo.

Nesse sentido, os grupos de professores estagiários planejam durante a semana atividades que promovem a iniciação científica infanto-juvenil, mas especificamente por meio da investigação como prática de ensino (Nunes, 2021; Nunes; Gonçalves, 2022; Nunes e Lima 2024).

Isto é, o licenciando na posição de professor estagiário, do Clube de Ciências, tem a oportunidade de aprender sobre a docência, vivenciando a sala de aula, além de desenvolver saberes e fazeres, como o saber da experiência na perspectiva de Tardif (2014), além de saberes profissionais e formativos, como destacam Gonçalves (2000) e Nunes (2016; 2021).

No Clube de Ciências, entendia como meu início de carreira, mesmo ainda estando em processo formativo, isto porque passei a atuar, experimentando a docência. O início da carreira é confuso, pois as experiências anteriores são reajustadas na realidade de trabalho, como destacam Tardif e Raymond (2000).

Os reajustes começaram logo na primeira experiência que passei a atuar como professor estagiário. Ingressei em uma turma no segundo semestre do ano letivo, com os trabalhos dos estudantes em desenvolvimento. Era a oportunidade formativa que buscava, extremamente enriquecedora, pois mesmo na formação inicial já estava em sala de aula.

Ingressei no grupo de professores estagiários responsáveis pelos estudantes da 4ª e 5ª série (hoje 5º e 6º anos do ensino fundamental). Lembro que nesse grupo, contando comigo, ingressaram no total, três estagiários, sendo duas professoras estagiárias de biologia. Do grupo inicial ficou apenas uma professora estagiária e a orientadora.

De início, por ser tudo novo, ficava a observar a professora estagiária mais experiente da equipe. Observava as atitudes, a maneira como conduzia a aula e isso me permitia perceber o quanto faltava em minha formação. Sentia receio de não conseguir ministrar a aula, o que de início inibiu minha participação, mas as colegas da equipe me incentivaram para que participasse mais ativamente.

Quando a professora estagiária com experiência saiu, nós, os professores estagiários novos, tivemos que assumir a responsabilidade com os estudantes e desenvolver um trabalho que ainda não conhecíamos. Mas com ajuda da professora orientadora, conseguimos contornar as dificuldades.

Senti muita dificuldade, pois se tratava da primeira experiência como docente em sala de aula e com a investigação como prática de ensino, que é uma das metodologias de ensino utilizada no Clube de Ciências para promover a iniciação científica infanto-juvenil.

Por não conhecer como se fazia a investigação com os estudantes, sentia dificuldade em compreender como fazer. Ou seja, não conhecia a investigação realizada no Clube de Ciências, que tem características próprias, como destacam Nunes e Gonçalves (2019) e Nunes (2021), quer dizer, era a minha primeira experiência como professor e com a metodologia de ensino, ambiente propício para muitas aprendizagens docentes como destaca Nunes (2016), dessa maneira, assumi o desafio e me envolvi na experiência, pois queria aquela oportunidade, já que na licenciatura não tinha.

Algo que me marcou muito nessa experiência no 5º e 6º anos, foi quando em um dos planejamentos, os demais professores da equipe me desafiaram a assumir a responsabilidade em um dos encontros de sábado, mas com o auxílio deles em sala de aula, ocorrendo à parceria no desenvolvimento da aula, o que me ajudou a contornar o nervosismo inicial. Isto porque no Clube de Ciências

os professores planejam e desenvolvem as aulas em parceria, assistidos por um orientador e formador (Gonçalves, 2000; Nunes, 2016; 2021).

Lembro que me vi diante de duas opções, assumir aquela responsabilidade, mesmo não me sentindo preparado ou deixar para um outro momento, pela falta de experiência parecia uma opção tentadora, porém refletir bastante e já estava no final do semestre, próximo da exposição dos trabalhos do Clube de Ciências (ExpoCCIUFPA<sup>2</sup>), então não perdi aquela oportunidade que almejava desde quando procurei o espaço.

Aceitei o desafio, planejamos uma atividade sobre o lixo, tema que estava sendo abordado na equipe durante o semestre, foi difícil planejar uma atividade que utilizava uma metodologia que ainda não tinha domínio, mas buscamos contemplar algumas características que acreditava ser parte da investigação como prática de ensino, como: a pergunta, a hipótese, a interação, as discussões, o dar a voz ao estudante e a construção de uma resposta, que hoje Nunes e Gonçalves (2022) destacam nesse tipo de prática. Ao analisar essa vivência, percebo que aquela atividade já se apresentava com perspectiva de investigação, que mesmo sem saber direito, já trazia no planejamento; penso que pelo fato de estar em um ambiente que ocorriam discussões e muitos planejamentos sobre essa metodologia, que de alguma forma me ajudou a compreender aos poucos como se fazia.

Rememoro que no planejamento fazia a pergunta “qual o destino que damos ao lixo?” e a partir dessa pergunta ocorreu um processo investigativo que proporcionou discussões sobre “lixões, aterros sanitários e incineradores” e a produção de desenhos<sup>3</sup> sobre seus entendimentos.

Quando iniciei a atividade, me vi na frente daqueles olhares curiosos que me motivaram e quando percebi estava gostando daquela experiência, gostando da responsabilidade, adrenalina e de me sentir professor. Hoje posso dizer que essa atividade foi muito significativa para minha formação como professor, pois ela me mostrou que eu estava em processo de formação e que poderia

2 Exposição dos trabalhos de iniciação científica infanto-juvenil do Clube de Ciências da UFPA, realizados pelos estudantes e orientados pelos professores estagiários durante o ano letivo. O evento ocorre na UFPA, no Instituto de Educação Matemática e Científica; é aberto para a comunidade científica e social, além da participação dos familiares dos estudantes.

3 Essas produções podem ser encontradas no artigo: NUNES, J. B. M.; GONÇALVES, T. V. O. Imaginação, hipótese e desenho em uma atividade investigativa. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2019. **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2019.**

aprender muito naquela prática, ou seja, poderia aprender ao me permitir ser professor.

Ao me permitir continuar, pude ver o resultado da investigação da turma em um banner e produções de materiais reciclados, exposto na exposição do Clube de Ciências da UFPA, como nas figuras 01, 02 e 03 a seguir.

**Figura 1:** Banner apresentados pela turma do 5º e 6º anos sobre o tema coleta seletiva e a reciclagem



Fonte: acervo do pesquisador

**Figura 2 e 3:** sócios mirins expondo o banner e as produções feitas de garrafas pet



**Fonte:** acervo do pesquisador

Ao mesmo tempo em que essa experiência foi desafiadora, também foi muito significativa, pois experimentei a docência pela primeira vez, entrei em contato com a investigação como prática de ensino, que possibilitou a experiência com a iniciação científica-infanto juvenil e ver a turma apresentando sua investigação, sentir orgulho e satisfação.

Após esse ano de muitas descobertas, sentia que podia me doar um pouco mais, pois reconhecia que precisava de mais vivências para construir certa autonomia em sala de aula e desenvolver aprendizagens docentes, então, decidi continuar no espaço, pois também via naquele ambiente a oportunidade de melhorar minha formação inicial e compreender melhor a profissão docente.

A primeira experiência docente foi com estudantes do fundamental, mas fui desafiado pelo coordenador da época a assumir uma turma de estudantes do ensino médio, pois era o nível de ensino que iria trabalhar após a minha formação inicial. Refleti e decidi aceitar o desafio e em três anos consecutivos, fiz parte de diferentes equipes de professores estagiários, do ensino médio, mas narro em outra oportunidade.

Posso dizer que o primeiro ano no Clube de Ciências, praticando a docência, me rendeu muitas experiências e reflexões docentes, pois os professores são profissionais que “constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de suas práticas, ou seja, pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para a sua competência profissional” (Santos; Rodrigues, 2010, P. 19).

Quer dizer, no Clube de Ciências, pude exercer a profissão e construir, aprender e me desenvolver como docente (Nunes, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao narrar e refletir sobre recortes da formação inicial que foi concedida na licenciatura em química, entende-se que não contemplou ou contemplou parcialmente os saberes da docência, remetendo a marcas históricas de valorização do conhecimento químico em detrimento aos da formação docente.

Nesse sentido, compreende-se que somente a graduação na licenciatura em Química não seria suficiente para atender as demandas formativas. Isto porque o curso ainda precisa avançar no que se refere a prática antecipada na formação de professores.

Mas não é uma prática baseada na dicotomia teoria-prática, mas uma prática que oportuniza ao licenciando viver a sala de aula, a realidade de seu futuro trabalho, experimentando a docência.

Uma prática antecipada onde o futuro professor, possa planejar, ministrar aula, refletir, reelaborar. Assumindo como uma formação. Não devemos esperar até o estágio supervisionado ou o início da carreira docente para “aplicar” o conhecimento segundo o modelo aplicacionista. É relevante e necessário que o futuro professor tenha oportunidades de praticar a docência desde os primeiros anos de sua formação inicial.

## REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: Experiência e História em pesquisa qualitativa. EDUFU. Uberlândia, MG, 2011. 250 p.

GONÇALVES, T. V. O. Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença. 2000. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MESQUITA, N. A. D. S; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. Quim. Nova, v. 34, n. 1, p.165-174. 2011

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: ms/drhs/cfap, p. 107-130, 1988.

NUNES, J. B. M. Aprendizagens docentes no CCIUFPA: Sentidos e significados das práticas antecipadas assistidas e em parceria na formação inicial de professores de Ciências. 2016. 242f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Belém, 2016.

NUNES, J. B. M. (Trans)formação de licenciandos em educadores químicos: traços do (con)viver e praticar à docência durante a formação inicial no Clube de Ciências da UFPA. (Tese de doutorado). Belém: Universidade Federal do Pará, 2021.

NUNES, J. B. M; GONÇALVES, T. V. O. Uma história de 40 anos do Clube de Ciências da UFPA. In: Encontro Nacional de Clubes de Ciências. Anais do Encontro Nacional de Clubes de Ciências. Belém, 2019.

NUNES, J. B. M; GONÇALVES, T. V. O. Experimentação Investigativa no Ensino-Aprendizagem de Conhecimentos Químicos Socialmente Relevantes. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 13, n. 37, p. 93 - 115. 2022.

NUNES, J. B. M; LIMA, M. H. S. Investigação como prática de ensino no Clube de Ciências da UFPA: reflexões de futuros educadores químicos. CONEDU - Ensino e suas intersecções (Vol. 02)... Campina Grande: Realize Editora, 2024.

PAIXÃO, C. C. da. Narrativa autobiográfica de formação: processos de vir a ser professor de ciências. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, Pará, 2008.

PARENTE, A. G. L. Práticas de investigação no ensino de ciências: percursos de formação de professores. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em educação)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

PEREIRA, R. Y. R; FERNANDES, A. C; NUNES, J. B. M. O constituir-se educadora de química: uso de narrativa (auto)biográfica na compreensão de movimento formativo vividos com práticas antecipadas em diferentes contextos de ensino. Experiências em Ensino de Ciências, v.17, n.3. p. 487-509, 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. R.Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n 2, p 72-89, 1996.

SANTOS, S. P.; RODRIGUES, F. F. D. S. Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. Cadernos da FUCAMP, v. 10, n. 12, p. 18-26/2010.

SOUZA, E. C. de. Memórias (Auto)Biográfica e Formação. Livro: Formação e Docência: Perspectiva da Pesquisa Narrativa e Autobiográfica. (Org.) Silvia Nogueira Chaves e Maria dos Remédios de Brito. Belém: CEJUP, 2011. 255P.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n. 13. 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p 328.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES. v. 21, n. 73, dez. 2000.

VYGOTSKI, L. S.A formação social da mente. (Orgs.) Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo – SP: Editora Ltda. 1991.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.115

# IMPLICAÇÕES DA TEORIA WINNICOTTIANA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Valonia da Silva Xavier<sup>1</sup>  
Kliciane da Silva Oliveira Nogueira<sup>2</sup>  
Tathiane Rodrigues Lima<sup>3</sup>  
Leônia Cavalcante Teixeira<sup>4</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa explora as contribuições de Donald Winnicott (1896-1971) para a educação infantil. Para tanto, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, buscando artigos, dissertações e teses que abordam as teorias de Winnicott aplicadas à educação infantil nas seguintes bases de dados: *Capes*, *Scielo*, *Ebsco* e *Pubmed*. Os critérios de inclusão foram estudos publicados nos últimos 10 anos, revisados por pares, que discutem explicitamente a aplicação dos conceitos winnicottianos na prática educativa no contexto da educação infantil. A análise dos dados envolveu a identificação de temas recorrentes e a síntese das principais descobertas sobre o impacto das teorias de Winnicott na educação infantil. Os resultados indicam que os conceitos winnicottianos mais citados foram os conceitos de “mãe suficientemente boa”, que foi associado à importância de um ambiente educativo que suporte e sustente o desenvolvimento emocional das crianças, proporcionando segurança e encorajando a autonomia, e o conceito de “objeto transicional”, que foi identificado como importante para entender a transição das crianças do mundo interno para o externo, auxiliando na construção de um senso de identidade e na capacidade

1 Doutoranda do Curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, [valonioxavier@gmail.com](mailto:valonioxavier@gmail.com);

2 Doutoranda do Curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, [klicisoliveira@gmail.com](mailto:klicisoliveira@gmail.com);

3 Doutoranda do Curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, [tathiane.uece@gmail.com](mailto:tathiane.uece@gmail.com);

4 Doutora pelo Curso de Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [leo-nia.ct@gmail.com](mailto:leo-nia.ct@gmail.com).

de relacionar-se com os outros. Os estudos também destacaram a necessidade de formação especializada para educadores, visando capacitá-los a aplicar essas teorias na prática diária. A revisão narrativa confirmou a pertinência das teorias de Winnicott para a educação infantil, destacando como suas ideias podem enriquecer as práticas pedagógicas e promover um desenvolvimento saudável das crianças. A integração das teorias winnicottianas na formação dos professores poderá resultar em ambientes educacionais mais acolhedores e propícios ao crescimento emocional e social das crianças. Além disso, este estudo enfatiza a necessidade contínua de pesquisa e desenvolvimento de programas de formação que incorporem as contribuições de Winnicott, possibilitando que seu arcabouço teórico seja traduzido em práticas educativas respeitadas para as crianças.

**Palavras-chave:** Winnicott, Desenvolvimento humano, Educação Infantil, Formação de professores, Práticas pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A psicanálise é muito mais que um método de tratamento entre um psicanalista e um paciente, desde os seus primórdios ela vem abrangendo um campo dinâmico e que pode ser utilizado de maneira multidisciplinar com diversos outros saberes. A educação, entendida como um complexo de reprodução social indispensável para a transmissão da cultura, fundada a partir das necessidades impostas pelo processo de trabalho (Xavier, 2018), tem uma importância primordial na vida humana. Quando pensamos na pedagogia, é importante termos um pensamento que privilegie conhecimentos tanto da singularidade quanto do desenvolvimento individual de cada criança e para isso, Winnicott nos traz diversas contribuições. Sua obra nos traz atualizações significativas no sentido de importantes reflexões acerca da natureza humana e da importância do ambiente como facilitador do desenvolvimento infantil.

Donald Winnicott (1918-1971) foi um renomado médico pediatra inglês que se tornou também psicanalista. Ele pode ser considerado o psicanalista que conferiu à psicanálise um novo status epistemológico e prático, ao integrar, em um sistema teórico e clínico inovador às descobertas de Freud, Klein e outros contemporâneos, com elementos do existencialismo moderno, especialmente em suas manifestações clínicas. Com isso, ele elaborou e apresentou, de forma acessível e livre de jargões técnicos, uma ética voltada ao cuidado psicoterapêutico. Sua obra não apenas aprofundou e expandiu a compreensão do processo de desenvolvimento emocional do ser humano, descrevendo detalhadamente como nos tornamos, quem somos, como adquirimos o sentimento de unidade e interiorizamos normas morais e éticas, transformando-nos em seres culturais por uma necessidade afirmativa da nossa natureza humana, mas também sua teoria tem sido amplamente aplicada por diversos profissionais que se dedicam ao cuidado do ser humano. Essa aplicação vai além do campo restrito da psicanálise, permitindo a construção de uma ética do cuidado que transcende os limites dos tratamentos psicanalíticos tradicionais (Fulgêncio, 2016).

Fulgêncio (2016) ressalta que Winnicott é um dos pensadores que contribuíram significativamente para importantes compreensões específicas, tais como os relacionamentos humanos consigo mesmo e com os outros, assim como sobre dificuldades e patologias relacionais. O pensamento winnicottiano representa um elo importante na cadeia contínua de desenvolvimento da ciência, que inevitavelmente levará a novas descobertas. No entanto, como qualquer outro

teórico, sua obra apresenta falhas e imprecisões, o que é crucial reconhecer para que seu pensamento não seja tratado de forma dogmática ou idealizada. Embora existam gênios no campo da ciência, da arte e em outras áreas, eles continuam sendo seres humanos, participantes do processo contínuo de construção e transformação do mundo, assim como de sua própria constituição.

A teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott ocupa, desse modo, um lugar central na compreensão dos processos fundamentais que permeiam o desenvolvimento humano, especialmente na primeira infância. Como pediatra e psicanalista, ele desenvolveu conceitos que enfatizam a importância das relações iniciais entre o bebê e seu ambiente, especialmente o papel da mãe ou do cuidador primário. Suas ideias trouxeram para o debate a complexidade das interações que possibilitam ao bebê construir sua individualidade e integrar-se de maneira saudável ao mundo social.

Diante de sua vasta obra, suas ideias são apreciadas em outras áreas das ciências que dependem da interação inter-humana mediada pela vida emocional e não apenas na psicanálise. No contexto da educação infantil, as contribuições de Winnicott são de grande relevância. A construção de um ambiente seguro, a importância do brincar, da expressão criativa, e a promoção de um espaço acolhedor que favoreça a autonomia e o desenvolvimento emocional são princípios essenciais que encontram ressonância nas práticas pedagógicas contemporâneas. A teoria winnicottiana propõe que o desenvolvimento saudável da criança depende da qualidade das primeiras relações e experiências, estabelecendo uma base sólida para que o indivíduo desenvolva sua capacidade de pensar, sentir e criar de maneira autêntica.

O acúmulo de conhecimentos possibilita ao pedagogo, por exemplo, ter uma visão mais ampla acerca da fundamental importância de observar o ambiente de origem das crianças e o risco que seria impor algo muito distante de sua perspectiva social, compreender o espaço social como um lugar de acolhimento e reconhecimento de singularidades. As escolas são para as crianças um lugar de descobrimento dos seus próprios impulsos (Winnicott, 1997). Quanto menor a criança, mais precisamos estar atentos ao ambiente onde ela será inserida, tentando torná-lo mais seguro e adaptado para as necessidades de cada fase infantil, visando facilitar inclusive, a já tão difícil separação entre a mãe (e o seu ambiente familiar) e a criança.

Nesse contexto, a criança terá a oportunidade de conviver com outras crianças, assim como ser cuidada por outros adultos. Vai aprender novas manei-

ras de percepção da realidade, novas brincadeiras e vai precisar encontrar novas formas de convivência e de resolução de conflitos. Isso trará para ela um novo curso no processo de amadurecimento baseado nas novas relações. Nesse momento, a figura de um(a) professor(a) engajado e interessado pode ser fundamental como facilitadora e propulsora do desenvolvimento (incluindo aqui o desenvolvimento emocional) saudável. A escola precisa ser vista muito além de um lugar onde exclusivamente são passados conteúdos, ela precisa ser colocada em um lugar de ambiente que proporciona que as crianças possam tornar-se pessoas mais aptas a desenvolver as próprias potencialidades. Nessa perspectiva, é importante salientar que para Winnicott, a maturidade no ser humano vai além do crescimento pessoal, ela também está relacionada com o processo de socialização (Winnicott, 1983).

Ao articular suas teorias ao campo da educação infantil, Winnicott oferece uma lente através da qual é possível compreender e aprimorar as práticas educativas. A atenção às necessidades emocionais da criança, o reconhecimento da importância do ambiente escolar como espaço de segurança e desenvolvimento emocional, e o papel essencial do educador como figura de sustentação são apenas alguns dos aspectos que tornam sua teoria extremamente importante para a educação.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para esta revisão narrativa sobre a teoria de Winnicott aplicada à educação infantil foi elaborada de forma sistemática e rigorosa. O estudo teve como objetivo sintetizar e analisar criticamente o conhecimento existente sobre o tema, buscando compreender o impacto e a aplicabilidade dos conceitos winnicottianos no contexto educacional.

Inicialmente, foi realizada uma busca extensiva em quatro importantes bases de dados: *Capes*, *Scielo*, *Ebsco* e *Pubmed*. Estas fontes foram escolhidas por sua relevância e abrangência na área de educação e psicologia. A pesquisa incluiu diversos tipos de documentos acadêmicos, como artigos científicos, dissertações e teses, para garantir uma visão ampla e diversificada sobre o tema. Os critérios de inclusão foram cuidadosamente definidos para assegurar a qualidade e a relevância dos estudos selecionados. Foram considerados apenas trabalhos publicados nos últimos 10 anos, garantindo assim a atualidade das informações. Um critério fundamental foi a discussão explícita da aplicação dos conceitos

winnicottianos na prática educativa, assegurando a pertinência dos estudos para o objetivo da revisão.

Inicialmente, foram encontrados 14 artigos e 2 dissertações, 1 tese. A partir da revisão de títulos, foram excluídos 2 textos e 15 mantidos para análise de resumos artigos. Na etapa seguinte, foram selecionados 7 textos para leitura, com o intuito de apreender as relações feitas pelos autores ao tratar da temática da pesquisa.

Em seguida, realizou-se a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados. Em seguida, aplicaram-se os critérios de inclusão para filtrar os estudos mais relevantes. Por fim, procedeu-se à leitura integral dos textos selecionados, permitindo uma análise aprofundada do conteúdo. Na etapa de extração de dados, foram coletadas informações relevantes de cada estudo, incluindo seus objetivos, metodologia utilizada, principais resultados e conclusões, além dos conceitos winnicottianos especificamente abordados. Esta abordagem sistemática permitiu uma compreensão detalhada de cada trabalho analisado.

A análise dos dados envolveu a identificação de temas recorrentes nos estudos selecionados, a síntese das principais descobertas sobre o impacto das teorias de Winnicott na educação infantil, e uma análise crítica da aplicabilidade desses conceitos no contexto educacional. Este processo permitiu uma visão integrada e reflexiva sobre o tema. A etapa final consistiu na elaboração de uma síntese narrativa, integrando os achados dos diferentes estudos. Nesta síntese, foram destacadas as convergências e divergências encontradas na literatura, bem como as possíveis lacunas que ainda precisam ser exploradas em pesquisas futuras. Por ser uma revisão narrativa também foram incluídos livros de comentaristas de Winnicott.

É pertinente explicar que reconhecemos as limitações inerentes a este tipo de revisão narrativa. Existe a possibilidade de viés na seleção dos estudos, e a natureza da análise tem um componente subjetivo. No entanto, os esforços para manter um processo sistemático e transparente contribuem para a confiabilidade e validade dos resultados obtidos. Esta metodologia permitiu uma exploração crítica das teorias de Winnicott aplicadas à educação infantil, fornecendo elementos para a discussão dos conceitos de sua teoria no âmbito da educação infantil.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa parte do trabalho, apresentamos, de forma analítica, os resultados da revisão narrativa realizada, tendo como mote das discussões, compreender o que os estudos encontrados apresentam em relação às contribuições de Winnicott para a educação infantil, refletindo a respeito das principais categorias winnicottianas que podem ser utilizadas para analisar e compreender as temáticas que permeiam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no contexto da educação infantil.

Sabe-se que, normalmente, a mãe assume o papel de cuidadora principal, sendo responsável pelos cuidados e pela educação do bebê. No entanto, esse lugar não é sempre e necessariamente ocupado por ela. Hoje em dia, há um aumento significativo na demanda por instituições educacionais, com bebês ingressando na educação infantil cada vez mais cedo. As razões para que as famílias optem por essas instituições são variadas, incluindo aspectos sociais, econômicos, profissionais, entre outros.

A educação infantil, a primeira fase da Educação Básica é destinada ao atendimento de bebês e crianças de 0 a 5 anos. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo seu bem-estar físico, afetivo-social e intelectual. Para isso, são propostas atividades lúdicas que ofereçam oportunidades de crescimento, incentivando a curiosidade, a espontaneidade e as interações entre as crianças (Brasil, 2010).

O começo da vida escolar das crianças é um período de extrema adaptação e sensibilidade desses sujeitos e das instituições, que devem planejar estratégias e ações de acolhimento e bem-estar. A criança, ao ser inserida em uma instituição escolar pela primeira vez, deve ser compreendida em todas as suas reações e comportamentos como tristeza, alegria, isolamento, choro e sorrisos. Adaptação não é a apenas o esforço do sujeito de conviver no ambiente escolar, como o próprio termo sugere, mas a capacidade que a instituição e os profissionais têm de acolher e se adaptar às diferenças, às características e às necessidades das crianças e famílias, que iniciam um novo momento de suas vidas.

Winnicott (1953) destaca elementos importantes que são indispensáveis para que a escola maternal se transforme em um ambiente “suficientemente bom”, propiciando a criação de um espaço transicional no qual o ensino e a aprendizagem ocorram de maneira criativa, integrados a um processo de amadu-

recimento emocional saudável. Para realizar esse trabalho de maneira satisfatória, não basta apenas ter um bom projeto pedagógico ou uma equipe de professores competente, embora isso seja altamente facilitador. Não há garantia de que a escola maternal possa desempenhar plenamente suas funções sem considerar alguns elementos específicos. Estes incluem o aspecto físico da escola maternal, a formação dos professores, os aspectos relacionais envolvendo a equipe escolar, o diagnóstico escolar, a proposta pedagógica e a interação da família com a escola, além da transição da criança para o ambiente escolar.

Almeida e Naffah Neto (2021) defendem que as teorias de Winnicott (1953), a respeito do processo de amadurecimento do bebê, oferecem contribuições importantes para o contexto educacional, especialmente no que diz respeito à atuação de professores. Sob essa abordagem, os educadores podem desempenhar o papel de facilitadores ao longo da jornada de desenvolvimento da criança.

Para Winnicott (1983), o ser humano nasce com um potencial inato para amadurecimento e integração. Essa ideia é fundamental na compreensão do desenvolvimento humano proposto por ele. Segundo essa perspectiva, cada indivíduo nasce com uma capacidade intrínseca de crescer, evoluir e se tornar um ser integrado. No entanto, é mister entender que esse potencial não se realiza automaticamente, mas depende significativamente das condições ambientais nas quais o indivíduo está inserido. A este ambiente que o indivíduo está inserido e que deverá suprir suas necessidades para o seu desenvolvimento Winnicott irá conceituar como um ambiente suficientemente bom.

Dors (2016) propõe uma aproximação entre os pensamentos do fenomenólogo francês e o psicanalista inglês. A partir de Winnicott, reflete sobre a diferenciação entre o eu e o não-eu. A criança ao nascer não apresenta a compreensão de estar separada do mundo e dos objetos, perdurando um sentimento de união com o mundo e com outros indivíduos, especialmente a mãe.

Winnicott (1983) evidencia que o ambiente desempenha um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento. Para que o potencial inato se concretize, é necessário que o meio forneça os cuidados adequados e essenciais. Esses cuidados não são universais ou padronizados, mas devem ser adaptados às necessidades específicas de cada criança. Isso implica que o ambiente deve ser sensível e responsivo às demandas individuais, reconhecendo que cada ser humano é único em sua forma de interagir e responder ao mundo ao seu redor.

Nos estágios iniciais do desenvolvimento, o ambiente é primordialmente representado pela figura materna. O conceito de “mãe suficientemente boa” é introduzido para descrever o cuidador primário que atende às necessidades da criança de maneira adequada. É importante notar que essa figura não precisa ser necessariamente a mãe biológica. O que importa é a qualidade do cuidado oferecido, não o vínculo biológico. Esta perspectiva amplia nossa compreensão sobre as diversas configurações familiares e de cuidado que podem proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento.

A ideia de uma mãe “suficientemente boa” também sugere que não é necessária, nem desejável, uma perfeição absoluta no cuidado, nas palavras do autor:

A mãe suficientemente boa, como afirmei, começa com uma adaptação quase completa às necessidades de seu bebê, e, à medida que o tempo passa, adapta-se cada vez menos completamente, de modo gradativo, segundo a crescente capacidade do bebê em lidar com o fracasso dela (Winnicott, 1975, p. 24).

O que se busca é um equilíbrio entre atender às necessidades da criança e permitir que ela desenvolva gradualmente sua autonomia e capacidade de lidar com frustrações. Este conceito reconhece a importância de um cuidado atento e responsivo, mas também a necessidade de permitir que a criança enfrente desafios apropriados à sua idade e capacidade.

A resposta individual de cada criança ao ambiente é outro aspecto fundamental desta teoria. Cada ser humano, desde o nascimento, possui características únicas que influenciam sua interação com o mundo. Isso significa que mesmo em ambientes similares, diferentes crianças podem responder de maneiras distintas. Esta observação ressalta a importância de uma abordagem individualizada no cuidado e na educação, reconhecendo e respeitando as particularidades de cada criança.

Inicialmente, a mãe busca atender prontamente a todas as necessidades do bebê, criando uma ilusão de onipotência. No entanto, à medida que a criança cresce, torna-se necessário introduzir gradualmente a realidade externa e suas limitações. Neste contexto, a mãe começa a não atender imediatamente a todos os desejos da criança. Tal mudança de comportamento não é abrupta, mas sim um processo delicado e progressivo (Meneguzzo, 2014).

A criança, que antes tinha suas necessidades satisfeitas quase instantaneamente, agora começa a experimentar pequenas frustrações. Essas experiências,

embora possam ser desafiadoras no momento, são essenciais para o desenvolvimento da tolerância à frustração e para a compreensão dos limites entre o eu e o mundo externo. É nesta fase de transição que surge um fenômeno ao qual Winnicott nomeou de aquisição do “objeto transicional”. Este objeto, que pode ser uma naninha, um ursinho de pelúcia, ou qualquer outro item que a criança escolha, assume um papel vital no desenvolvimento emocional (Meneguzzo, 2014).

O objeto transicional serve como uma ponte entre o mundo interno da criança e a realidade externa, ajudando-a a lidar com a separação gradual da figura materna. O apego a estes objetos transicionais é observável em momentos de solidão ou estresse da criança.

Sua função é oferecer conforto e segurança, atuando como um substituto simbólico da presença materna.

Os padrões estabelecidos na tenra infância podem persistir na infância propriamente dita, de modo que o objeto macio original continua a ser absolutamente necessário na hora de dormir, em momentos de solidão, ou quando um humor depressivo ameaça manifestar-se (Winnicott, 1975, p. 15).

É comum observar crianças agarradas a seus objetos transicionais em situações como a hora de dormir, durante viagens, ou em ambientes novos e potencialmente estressantes.

Mesmo que a relação entre a mãe e o bebê esteja em transição de uma dependência total para uma dependência mais relativa, a separação entre os dois pode ser um momento muito desafiador para ambos. Quando o bebê ingressa na creche, isso pode representar uma ruptura na relação íntima entre mãe e bebê, com o professor assumindo agora o papel de cuidador, semelhante à função materna. O educador pode ser visto como uma parte importante desse “outro primordial”, exercendo a função de cuidado (Silva; Iglesias, 2020)

Ao entrar na Educação Infantil, o bebê passa a ter outros espaços, além da família, para o desenvolvimento psíquico e para construir laços sociais. Os professores, portanto, desempenham um papel importante no processo de desenvolvimento subjetivo dos bebês e das crianças pequenas. Porém, mesmo que o vínculo entre o professor e o bebê seja forte, o educador não substitui o lugar da mãe. Ao cuidar de uma criança, o educador exerce essa função com base em seu desejo pela profissão escolhida. Embora o envolvimento afetivo possa estar presente, a natureza profissional, como um meio de subsistência,

é o que delimita essa função. A relação entre professor e bebê se caracteriza como uma função “terceira”, reforçada pelo fato de que o trabalho do educador é remunerado, ao contrário da parentalidade, que não pode ser medida financeiramente. (Silva; Iglesia, 2020).

No cotidiano de uma professora de educação infantil, é comum enfrentar desafios, especialmente durante o período de adaptação das crianças à escola. Esse momento é muitas vezes difícil e angustiante para os pequenos, que podem chorar, sentir falta dos pais e do ambiente familiar, além de carregarem inseguranças naturais ao entrar em um novo grupo social. Nessa fase de vulnerabilidade, é essencial que a professora se dedique de maneira especial a cada criança. Não se trata de substituir o papel da mãe, mas de atender às necessidades afetivas da criança, oferecendo um ambiente acolhedor e seguro. Esse cuidado atencioso cria uma relação de confiança, que é fundamental para o desenvolvimento integral da criança em diversos aspectos (Almeida; Naffta Neto, 2021).

Para Almeida e Naffah Neto (2021) um professor comprometido e atento às características únicas de sua turma é capaz de equilibrar-se nas delicadas interações sociais que ocorrem dentro da sala de aula. Diferente do ambiente materno, no contexto pedagógico acreditamos que essas habilidades precisam ser desenvolvidas e aprimoradas pelos educadores. Isso pode ser feito por meio de formações, palestras, materiais de estudo e leituras que ofereçam suporte e orientação. Dessa forma, os professores estarão mais preparados para lidar com as demandas emocionais e sociais de seus alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz.

O que verdadeiramente esperamos de um educador é que, com base no estudo dessas teorias — e, obviamente, respaldado nas suas experiências emocionais próprias—, ele consiga ter mais empatia diante da criança desamparada que se encontra no período de adaptação (e em muitos outros momentos, no decorrer de sua passagem pela escola). É importante lembrarmos, aqui, que “o ambiente é, para Winnicott, essencialmente humano (Almeida; Naffta Neto, 2021, p. 531).

Damos ênfase, neste contexto, às contribuições da teoria do amadurecimento humano de Donald Winnicott, que oferece uma compreensão sobre o desenvolvimento infantil. Ao destacar a importância de um “ambiente suficientemente bom e do objeto transicional, Winnicott nos alerta para a necessidade de

um espaço acolhedor e seguro, onde a criança possa se desenvolver de maneira integral, tanto no aspecto emocional quanto cognitivo e social e de um objeto que possa ajudar a criança a sentir-se segura.

Greco (2008) realizou um estudo que buscou analisar a escola de Educação Infantil como um ambiente potencialmente “suficientemente bom”, capaz de promover condições favoráveis ao amadurecimento pessoal da criança e, conseqüentemente, ao seu processo de aprendizagem. A autora argumenta que, a partir das concepções de escola maternal e da teoria do amadurecimento pessoal desenvolvidas por Winnicott (1953), a escola desempenha um papel análogo ao da mãe no amadurecimento emocional da criança, devendo adotar uma abordagem que favoreça sua saúde mental, preparando-a para se tornar um indivíduo autônomo e apto a acessar a cultura. A autora também ressalta que a qualidade das experiências vivenciadas nesses ambientes coletivos é crucial para o desenvolvimento integral das crianças.

Winnicott (1953) identifica elementos essenciais para que a escola maternal se configure como um ambiente “suficientemente bom”, capaz de criar um espaço transicional no qual o ensino e a aprendizagem ocorram de forma criativa, integrados ao amadurecimento emocional saudável. Para que isso ocorra de maneira satisfatória, não é suficiente ter apenas um bom projeto pedagógico ou uma equipe docente competente, embora esses fatores sejam facilitadores. A escola maternal só poderá cumprir plenamente sua função se considerar alguns aspectos específicos, como o ambiente físico da escola, a formação dos professores, as relações entre a equipe escolar, o diagnóstico institucional, a proposta pedagógica e a interação com a família, além do processo de transição da criança para o ambiente escolar.

O conceito de objeto transicional, introduzido por Donald Winnicott, também se revela essencial para a compreensão do desenvolvimento infantil, sendo crucial para educadores que trabalham com essa faixa etária. Segundo Winnicott (1953), o objeto transicional descreve um estágio fundamental do desenvolvimento, no qual o bebê começa a diferenciar o “eu” do “outro”. Inicialmente, o bebê vive em um mundo subjetivo, sustentado por um ambiente que lhe proporciona uma ilusão contínua de satisfação. Com o crescimento, o processo de “desilusão gradual”, bem administrado, permite que o bebê avance nas suas conquistas de desenvolvimento, como a percepção do tempo e do espaço, preparando-o para uma transição saudável em direção à realidade objetiva (Fulgencio, 2016).

Na visão winnicottiana, o professor não deve substituir o papel da mãe, mas sim acolher a criança em sua subjetividade. O espaço onde o bebê/criança será inserido precisa ser preparado para atender às suas necessidades individuais. Dentro dessa perspectiva, é fundamental reconhecer a singularidade de cada criança. Cada bebê possui demandas específicas, que precisam ser atendidas de formas distintas. Por exemplo, um bebê que vem de um ambiente de cuidado e afeto chega à escola com muitas de suas necessidades já supridas. Porém, para outros, a entrada na educação infantil pode ter um significado ainda mais profundo (Silva; Iglesias, 2020).

Um bebê/criança que, durante a fase de dependência absoluta, não teve uma mãe suficientemente boa pode chegar à escola como um “corpo com partes soltas” (Winnicott, 1956), ou seja, em um estado de não integração. Por isso, o momento da inserção do bebê na Educação Infantil deve ser, antes de tudo, um espaço de escuta. Os profissionais que recebem esses bebês e suas famílias precisam acolhê-los com atenção às suas realidades sociais e culturais, respeitando suas individualidades e as necessidades que, tanto os pais quanto os bebês, esperam que sejam atendidas.

Dessa forma, refletir sobre como planejar ações para construir uma boa relação com as famílias é essencial para garantir uma adaptação saudável do bebê e estabelecer uma parceria eficaz entre a escola e a família. Para Souza (2014), não há receitas prontas para organizar o momento da chegada dos bebês. Nesse processo, o professor deve atuar com sensibilidade, compreendendo as preocupações e ansiedades da mãe. Uma estratégia importante seria observar se há um vínculo bem estabelecido entre mãe e bebê e perceber como ambos estão lidando com a separação. A partir dessa análise, pode-se desenvolver um plano de trabalho ou possíveis intervenções.

Quando o espaço institucionalizado de educação infantil realiza um acolhimento humanizado, o bebê/criança tem a oportunidade de iniciar uma relação mais segura com o ambiente ao seu redor. Isso é imprescindível para o seu desenvolvimento físico e psíquico. Com esse acolhimento, o bebê/criança pode criar um vínculo afetivo seguro com os professores e as outras crianças.

Pinto (2022) reitera a contribuição da Psicanálise para o campo educacional, destacando a importância da brincadeira e dos anos iniciais na elaboração da identidade do sujeito. A brincadeira, segundo Winnicott, surge no cenário da relação entre a mãe e o bebê, a partir de uma concatenação do desenvolvimento. Inicialmente, a mãe é percebida como um objeto subjetivo, afetuosa e

útil para atender as demandas de seu filho, possibilitando a vivência ilusória e controladora a respeito do espaço externo. Posteriormente, o interjogo a partir da realidade psíquica individual e a vivência em controlar objetos verdadeiros contribui para a elaboração do universo com potencialidades entre mãe e filho, onde de fato a brincadeira tem início.

Winnicott não percebe a brincadeira unicamente como uma atividade terapêutica possível de ser analisada ou até mesmo limitada às crianças. Além do dispositivo de terapia em si próprio, a brincadeira possui uma característica essencial atrelada ao significado de experiência na continuidade espaço tempo.

Sousa et al (2019) reiteram o significado da brincadeira, a partir de Winnicott, e permite percebê-la como uma ferramenta essencial para que as crianças processem suas emoções e experiências. Além disso, os autores analisam a necessidade de espaços seguros onde as crianças possam explorar suas emoções, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades. A contribuição desses autores para o campo da educação infantil, corrobora com a ideia de que as atividades lúdicas devem ser parte central do currículo.

Assim, a pesquisa realizada aborda as contribuições da teoria do amadurecimento humano de Donald Winnicott para a educação infantil, destacando a importância de um ambiente “suficientemente bom” para o desenvolvimento integral das crianças. Neste contexto, a figura materna, tradicionalmente responsável pelo cuidado e educação dos bebês, é analisada sob a luz das mudanças sociais que levaram ao aumento da demanda por instituições educacionais para crianças desde tenra idade. A reflexão sobre o papel do educador, que não substitui a mãe, mas exerce uma função complementar no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, apresenta-se como central nos estudos encontrados. A adaptação das crianças ao ambiente escolar, cheia de reações emocionais diversas, exige que a instituição seja sensível às suas necessidades, oferecendo um espaço seguro onde possam expressar e lidar com suas emoções.

Winnicott propõe que a transição da dependência total da figura materna para uma relação mais autônoma é fundamental para o desenvolvimento da criança. O conceito de “objeto transicional”, que serve como um recurso emocional para a criança durante esse processo, é central para a análise das interações na educação infantil. Ao compreender que cada criança reage de maneira única ao ambiente, a abordagem educacional deve ser individualizada, respeitando as particularidades de cada criança e promovendo a construção de vínculos afeti-

vos. A teoria winnicottiana enfatiza que, para que as crianças se sintam seguras e capacitadas, o educador deve ter uma formação que lhe permita reconhecer e atender essas necessidades emocionais, promovendo um aprendizado significativo e integral.

A pesquisa apresentada reforça a ideia de que a educação infantil deve ser um espaço de acolhimento, onde as experiências vividas são fundamentais para o desenvolvimento emocional e social das crianças. A partir das contribuições de Winnicott, fica claro que a qualidade do cuidado e da educação oferecidos nas instituições é tão importante quanto o conteúdo pedagógico. A formação dos professores e a promoção de práticas que favoreçam a saúde mental e o amadurecimento emocional das crianças são essenciais para garantir que a escola desempenhe seu papel de maneira eficaz. Ao integrar essas perspectivas, o trabalho busca oferecer uma compreensão aprofundada das implicações da teoria de Winnicott na prática educativa, contribuindo para o desenvolvimento de um ambiente escolar que promova o bem-estar e o potencial de cada criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências dos primeiros anos de vida da criança são de fundamental importância para seu desenvolvimento integral em diversas dimensões. Os estudos abordados neste trabalho ressaltam a percepção da escola de educação infantil como um espaço de influência positiva, essencial para o crescimento das crianças. O papel da escola de educação infantil é ser um ambiente que se apresenta como suficientemente bom, onde as crianças possam ser estimuladas, cuidadas e acolhidas, possibilitando o desenvolvimento da sua independência. Usando as palavras de Winnicott, podemos entender que essa escola deve ser um espaço que propicie a transição das crianças de uma dependência absoluta para uma independência progressiva.

O professor ou a professora das infâncias assume uma função complexa e vital nesse processo. É responsabilidade desse profissional apresentar, de maneira sensível e informada, o mundo exterior aos bebês e crianças. Para isso, é imprescindível que o educador compreenda profundamente as teorias sobre o desenvolvimento infantil, o que permitirá respaldar suas práticas e realizar intervenções assertivas que auxiliem no crescimento saudável dos pequenos.

Neste contexto, a teoria winnicottiana se configura como um importante construto teórico que contribui significativamente para a prática dos profes-

sionais da Educação Infantil. O conhecimento dos conceitos winnicottianos é crucial para apoiar o planejamento do acolhimento, a organização das rotinas e a abordagem de possíveis desafios emocionais que possam surgir tanto com a criança quanto com sua família.

Os conceitos fundamentais abordados ao longo deste ensaio, ainda que de forma introdutória, reafirmam a relevância da teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott. Além disso, convidam educadores e pesquisadores a aprofundarem-se nas suas contribuições, que se alinham e enriquecem outras áreas do conhecimento, especialmente na educação infantil. O entendimento e a aplicação desses princípios potencializam a prática pedagógica, além também de promoverem um ambiente de aprendizado mais humanizado e acolhedor, essencial para o pleno desenvolvimento das crianças.

Embora este trabalho tenha abordado a relevância da teoria winnicottiana para a prática pedagógica na educação infantil, algumas limitações precisam ser reconhecidas. Primeiramente, a análise foi feita de forma introdutória, o que pode restringir uma compreensão mais profunda e crítica das diversas nuances da teoria. Além disso, a aplicação dos conceitos winnicottianos nas práticas educativas pode variar significativamente de acordo com o contexto cultural e social de cada instituição de ensino, o que não foi explorado neste estudo.

Outra limitação é a falta de dados empíricos que possam validar a eficácia das intervenções baseadas na teoria de Winnicott em diferentes cenários de educação infantil. A inclusão de pesquisas qualitativas e quantitativas que investiguem a prática de educadores e o impacto dessas teorias no desenvolvimento das crianças poderia enriquecer significativamente as discussões futuras.

Por isso, para estudos futuros, é essencial promover investigações que explorem mais a fundo a aplicação da teoria winnicottiana em diversos contextos educativos. A troca de experiências entre educadores e o desenvolvimento de comunidades de prática podem também ser estudadas como formas de disseminar o conhecimento winnicottiano e suas implicações na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P.; NAFFAH NETO, A. A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 24, p. 517-536, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DORS, Litiara Kohl. **Fenomenologia e Psicologia da criança**: Merleau-Ponty e Winnicott. Intuitio: Porto Alegre, vol 9, julho 2016.

FULGENCIO, L. **Por que Winnicott?** São Paulo: Zangodoni, 2016.

GRECO, C. **A escola de educação infantil como ambiente “suficientemente bom”**. 2008. [Dissertação de Mestrado em Educação] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MENEGUZZO, Lorivane Aparecida, 1973- **O brincar na educação infantil**: a influência das tecnologias digitais móveis no contexto da brincadeira / Lorivane Aparecida Meneguzzo. – 2014. 149 f. : il. ; 30 cm Apresenta bibliografia. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

PINTO, Luís Fernando Pires. **Psicanálise: desenvolvimento e técnicas de atendimento às crianças no ambiente educacional, segundo Melanie Klein e Donald Winnicott**. **Open Science Research IX**, vol. 9, Editora Científica Digital, 2022.

SILVA, Deborah Costa Castilhanos da; IGLESIA, Yara Rodrigues de la. A Relação entre a mãe e o bebê e a inserção na educação infantil: uma visão Winnicottiana. **Cadernos Acadêmicos Unina**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 45, 2021. DOI: 10.51399/cau.v1i1.39. Disponível em: <https://revista1.unina.edu.br/index.php/cau/article/view/39>.. Acesso em: 5 out. 2024.

SOUSA, Taísa Resende; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; VOLPE, Máira Muhringer. Concepções de crianças da educação infantil sobre violência e a relação com o brincar: contribuições de Freud e Winnicott. **Interação em Psicologia**, vol 23, n 01, 2019.

SOUZA, A. A. O. de. **A Inserção de Bebês na Creche e a Separação Como Operador Simbólico**. [Dissertação Mestrado em Educação Faculdade de Educação de Universidade de São Paulo, São Paulo] 2014. Disponível em: <file:///c:/users/bruno/downloadsAndreia\_Aparecida\_Oliveira\_de\_Souza%20(1).pdf> Acesso em 02 de set. De 2024.

WINNICOTT, D. W. **Pensando sobre crianças**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. Transitional objects and transitional phenomena. **International Journal of Psycho-Analysis**, v. 34, p. 89-97, 1953.

XAVIER, Maria. Valonia da Silva. **Formação inicial do pedagogo em IES públicas e privadas de Fortaleza no contexto de mercantilização do ensino superior**. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Ceará]. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85706>. Acesso em 15 out. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.116

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS EM EXAME

Maria Soares da Cunha<sup>1</sup>  
Alexandra Maria de Oliveira<sup>2</sup>

### RESUMO

Desde o começo dos anos 2000, os estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura, passam por alterações que implicam, entre outros aspectos, na ampliação da carga horária na estrutura curricular e a problematização do seu significado e limites. As mudanças ocorrem progressivamente, atendendo marcos regulatórios que abrangem o campo da formação de professores. Quais são as concepções de prática e de estágio que alimentam essas alterações? Quais investigações científicas ajudam a superar visões reducionistas do estágio em um curso que prepara para a docência? As questões são norteadoras para a construção desse trabalho, que se caracteriza como pesquisa qualitativa. O levantamento empírico abrange pesquisa documental utilizando Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (Parecer 09/2001, Parecer 28/2001, Resoluções 01/2002 e 02/2002) vinculadas a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas. Focalizar os estágios no currículo dos cursos não significa desconsiderar suas ligações com os demais componentes curriculares. Refletir sobre as dimensões conceituais, os lugares e tempos do estágio é uma forma de reconhecer: a complexidade do processo de construção dos saberes docentes; o desafio da legislação cambiante diante das condições objetivas de sua realização; a necessidade de discutir e efetivar o estágio em sua potência para aprender a profissão docente, considerando as dimensões articuladas teoria e prática e o fortalecimento da relação pesquisa e ensino na licenciatura.

**Palavras-chave:** Formação docente, Diretrizes Curriculares Nacionais, Estágio.

1 Professora do Curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri - URCA, [maria.soares@urca.br](mailto:maria.soares@urca.br);

2 Professora do Curso de Geografia da Universidade Federal do Ceará – UFC, [alexandra.oliveira@ufc.br](mailto:alexandra.oliveira@ufc.br)

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho volta-se a discussão do estágio e da parte prática na estrutura curricular de cursos de licenciatura. Faz um recorte em marcos regulatórios que interferem nesses componentes curriculares e toma como referência o debate realizado na comunidade acadêmica sobre os desafios de articulação da dimensão teoria e prática no processo de formação docente.

A promulgação da Constituição Federal em 1988, a aprovação pela Câmara Federal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDBEN - Lei 9394/1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) impulsionaram reformas educacionais. A política educacional do Estado brasileiro, sobretudo a partir dos anos 1990, articula-se às recomendações de organismos multilaterais, materializando-se em uma velocidade arrebatadora por meio da legislação.

Vale destacar que o escopo do trabalho não permite examinar o número de Decretos, Pareceres e Resoluções que se sucedem no período compreendido entre os anos 1990 e o momento atual. Os impactos no ensino superior são consideráveis. Dispositivos regulatórios incidem de forma substancial na sua organização acadêmica, nos processos de avaliação, de regulação, desdobrando-se, desta feita, no processo de formação de professores. Foram selecionados para esse trabalho documentos do Conselho Nacional de Educação que fundamentam e estruturam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura.

No *corpus* de exame constam: Parecer CNE/CP 09/2001, Parecer CNE/CP 28/2001. Eles antecedem as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002. No intuito de problematizar como os colegiados de curso lidam com os pressupostos legais, realiza-se um breve exercício utilizando Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de dois cursos de licenciatura em Geografia, situados no Estado do Ceará: Universidade Regional do Cariri (URCA, localizada em Crato/CE) e Universidade Federal do Ceará (UFC, situada em Fortaleza, capital do Estado).

Cerca de duas décadas após a publicação das Resoluções 01 e 02/2002, vale ponderar sobre a discussão acadêmica e os preceitos da legislação da parte prática e o lugar do estágio no processo de formação de professores. As questões lançadas norteadoras do recorte dessa pesquisa bibliográfica e documental: quais são as concepções de prática e de estágio que alimentam essas

alterações? Como as pesquisas acadêmicas ajudam a superar visões reducionistas do estágio?

A primeira seção do trabalho explora discussões acadêmicas que problematizam o modelo de racionalidade técnica como forma de organização dos cursos de formação docente, buscando contemplar pressupostos básicos da chamada epistemologia da prática. Na segunda seção apresenta-se o resultado de pesquisa documental visando examinar Pareceres e Resoluções relacionados a instituição das Diretrizes Curriculares Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena, documentos distribuídos oficialmente entre os anos de 2001 e 2002. O exercício expressa o relançamento de questões ligadas aos dilemas da formação e da atividade docente.

## **REDIMENSIONADO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS MOMENTOS DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL**

Nos anos 1990, a temática da formação docente ganhou força em pesquisas acadêmicas, tornando-se eixo de intervenção de políticas públicas. As investigações evidenciam o distanciamento da formação do professor em relação às necessidades reais da escola de ensino fundamental e médio e o despreparo dos professores para enfrentar a realidade da escola em suas inúmeras contradições e conflitos. Os estudos também demonstram a necessidade de superação da tradicional fragmentação dos saberes que compõem os cursos de formação docente: saberes científicos, saberes pedagógicos e saberes da experiência, geralmente trabalhados como “blocos distintos e desarticulados”. (PIMENTA, 1997, p. 9).

Ao se colocar em questão os currículos dos cursos de formação de professores, vale destacar a visão do professor como um técnico, concepção que prevalece ao longo do século XX e que deriva do quadro da racionalidade técnica. Trata-se de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, fragmentado em dois componentes, “[ ] um científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; - um componente psicopedagógico, que permite aprender como actuar eficazmente na sala de aula”. (GÓMEZ, 1992, p. 98).

Com essa concepção, a formação se realiza de modo fragmentado e hierarquizado, não se realizando mediante a convergência das dimensões teórica

e prática. Pimenta e Lima (2012, p. 34) questionam esse tipo de currículo que se organiza como um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, reunindo saberes disciplinares e não teorias, e geralmente “[...] estão desvinculados do campo de atuação do professor.”

O modelo normativo de currículo é questionado por Schön<sup>3</sup>. Ele propõe uma formação que valoriza a experiência e a reflexão na experiência baseada na epistemologia da prática. (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p.7). Donald Schön<sup>4</sup> (1930-1997), segundo Pimenta (2002, p. 19)

[...] propõe que a formação dos professores não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.

Schön apresenta a noção de zonas indeterminadas da prática (incerteza, a singularidade e os conflitos de valores) que não cabem dentro da racionalidade técnica:

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN; 2000, p. 17 apud SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p.08)

Integra também o pensamento prático do profissional a *reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*, isso se dá quando o professor utiliza os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores para descrever, analisar e avaliar sua prática. (GÓMEZ, 1992, p.20). Para Schön, os três processos completam-se entre si para garantir uma intervenção prática racional, o que abre espaço para a discussão e o reconhecimento da pesquisa na ação dos profis-

3 Schön, graduado e doutor em Filosofia pela Universidade de Harvard, “[...] desenvolveu grande parte de seus estudos a partir da teoria proposta por John Dewey (1959), principalmente a partir do livro ‘How we think’, que data de 1910. [...] o cerne da teoria educacional de Dewey era a proposição de uma ‘escola como reconstrução da experiência’, sendo a experiência compreendida como a ação sobre outro corpo e a reação deste sobre o agente.” (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p.06).

4 Pimenta (2002) se refere a obra *The reflective practitioner*, de Schön, publicada em 1983.

sionais (PIMENTA, 2002). Costa e Bujes (1987, p. 119) advertem: a pesquisa é imprescindível para se conquistar a qualidade do ensino, subsidiando, “[ ] de forma mais rica, o processo ação-reflexão-ação.”

A ideia de professor reflexivo se relaciona ao profissional da educação que reflete sobre sua prática pedagógica visando aperfeiçoá-la, sendo um desdobramento das contribuições de Schön. Ela precisa ser contextualizada como movimento teórico de compreensão do trabalho docente, adverte Pimenta (2002). Shigunov Neto e Fortunato (2017, 7) indicam que tal ideia pressupõe uma prática docente mais consciente quanto a responsabilidade pedagógica e ao exercício político da profissão.

Shigunov Neto e Fortunato (2017) afirmam que as contribuições de Schön ajudam a problematizar: é possível um currículo cuja formação seja capaz de responder as situações instáveis, incertas e conflituosas da prática profissional? O modelo da racionalidade técnica ou esquema “3 + 1” não contribui para tais respostas. Separar as disciplinas em científicas e pedagógicas, de um lado, de outro, em teóricas e práticas, não contribui para se superar as fragmentações que fragilizam a formação docente.

A visão de estágio como a parte prática do curso, apesar de ser bem comum entre os estudantes, precisa ser superada. Nos cursos de licenciatura, Pimenta e Lima (2012, p. 34) argumentam: estágio é teoria e prática! Elas realçam o desenvolvimento do “estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola; dos professores, dos alunos e da sociedade”. Conceber o estágio como prática e como instrumentalização técnica são ideias que limitam as possibilidades de transformação do exercício profissional docente.

Pimenta e Lima (2012) explicam: não se apreende a profissão pela imitação! Os/As estagiários/as não são apenas observadores de professores em aula. Eles/Elas precisam considerar e se envolver com o contexto escolar e a realidade social nos momentos de exercício profissional. A profissão docente requer habilidades específicas. Todavia, dominar as rotinas de intervenção técnica e as metodologias não é suficiente para resolver os problemas complexos que emergem durante o exercício profissional.

Os desafios enfrentados nos estágios são exigentes e demandam formação sólida, com suporte de pesquisa, de fundamentação teórica. Pimenta e Lima (2012) abordam a pesquisa no estágio e alertam para pensar o estágio como pesquisa, demonstrando que essa perspectiva precisa ser assumida “[ ] como

horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34)

A próxima seção retoma as concepções de prática e estágio, mas usando os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Licenciatura de 2002.

## **DIRETRIZES VALORIZANDO A EXPERIÊNCIA E MOMENTOS PRÁTICOS DURANTE TODO O PROCESSO FORMATIVO NAS LICENCIATURAS: EXAME DOCUMENTAL**

Os documentos que compõem o *corpus* desse trabalho são: Parecer CNE/CP 09/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002. A primeira questão a que nos dedicamos é a seguinte: quais as concepções de prática e de estágio que são apresentadas pelos Pareceres de 2001 e Resoluções de 2002?

O Parecer 09/2001 apresenta o Projeto de Resolução que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, em Curso de Licenciatura de Graduação Plena”. A Resolução que o acompanha é a 01/2002, homologada em fevereiro de 2002. Ele propõe uma base comum para os cursos de formação docente, indicando a necessidade de mudanças no interior das instituições formadoras, na organização institucional e na definição e estruturação de conteúdos visando que respondam às necessidades da atuação do professor.

A formação de professores é concebida como preparação profissional em um processo que deve se pautar no “[...] equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica [ ].” Há o questionamento à segmentação dos cursos de licenciatura em dois polos isolados entre si: o da formação em sala de aula e o outro, o das atividades de estágio. O primeiro supervalorizando os conhecimentos teóricos e o segundo, supervalorizando o fazer pedagógico.

O Parecer aponta a necessidade de superar a ideia “[...] de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula, os licenciandos se encontram com a teoria”. (PARECER 09/2001, p.17). O esclarecimento da concepção de prática é assim apresentado:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se

trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (Parecer 09/2001, p. 23)

A articulação entre teoria e prática é central. O Parecer destaca o princípio metodológico “[...] de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer”. A concepção de competência é apresentada como nuclear na orientação dos cursos de formação de professores:

A aprendizagem por competências define-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder as diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001, p. 29).

O chamado paradigma curricular referido a competências é justificado ainda por consistir em estratégias didáticas que incluem resolução de situações problemas contextualizados, elaboração e efetivação de projetos, exequíveis através de abordagens interdisciplinares. Vale acrescentar que a pesquisa é valorizada no texto do Parecer 09/2001, aparecendo como componente constitutivo tanto da teoria quanto da prática investigativa: “[...] a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento.” (PARECER 09/2001, p. 23).

O Parecer estabelece ainda: a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida ao estágio, como algo desarticulado do restante do curso. Deve configurar-se em tempos e espaços curriculares nos quais sejam planejadas e oferecidas “[...] situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências [ ]” (p. 55, grifos nossos).

São apresentadas orientações sobre os tempos e espaços curriculares da dimensão prática: a) eles estão no interior de todas as disciplinas que constituem o currículo de formação, não somente nas chamadas disciplinas pedagógicas; b) o currículo apresentará atividades ligadas a “coordenação da dimensão prática”, desenvolvidas por atuação coletiva e integrada dos formadores e que tais atividades transcendem o estágio. Esse espaço curricular inclui procedimentos de observação e reflexão voltados a compreender e atuar em situações con-

textualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional.

A “prática contextualizada” pode chegar também nos cursos de formação “[...] por meio das tecnologias de informação - como computador e vídeo -, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos”. (BRASIL, Parecer 09/2001, p. 55)

Por último, c) a prática está também nos estágios. Vale mencionar a concepção de estágio, o obrigatório, que “[ ] deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional”. Um destaque a fazer é a indicação do estágio ao longo de toda a formação, devendo acontecer “desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação [ ]” (BRASIL, 09/2001, p. 56).

Os “tempos na escola”, indicando a presença dos estagiários nas mesmas, são diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação, exigindo que o estágio seja responsabilidade de um coletivo de formadores, não de um único professor da escola de formação. O Parecer 09/2001 determina a elaboração de projeto de estágio, visando que tal atividade seja planejada e possa ser avaliada de forma conjunta pela instituição formadora e as escolas campos de estágio, pressupondo relações formais entre IES e as unidades dos sistemas de ensino.

Uma orientação que vale ressaltar diz respeito a organização dos cursos de formação de professores. Quanto ao projeto curricular, o Parecer 09/2001 (p. 51) indica que a equipe de formadores busque um tipo de organização que ultrapasse a maneira tradicional conservadora de fazer isso, utilizando cursos de disciplinas. Os proponentes não precisam renunciar ao ensino estruturado em disciplinas, mas “considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos âmbitos profissionais visados”. Para contemplar a complexidade da formação de professores, indica crucial instituir:

[ ] tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. (BRASIL, 09/2001, p. 51).

Os tempos e espaços curriculares a serem pensados para uma matriz curricular deverá ainda promover iniciativas dos formandos e a sua participação na organização delas, exemplificando com o fomento de grupos de estudo, seminários “longitudinais” e interdisciplinares, programação de exposições, de atividades culturais e debates de trabalhos realizados. Outra experiência destacada, de natureza individual, para o futuro professor, está na “[ ] produção do memorial do professor em formação, a recuperação de suas histórias de aluno, suas reflexões sobre sua atuação profissional, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.” (BRASIL, 09/2001, p. 52).

Todas as orientações anteriores constam do projeto de resolução que acompanha esse parecer e que foi homologado, transformando-se na Resolução 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, aqui chamada DCNS para as licenciaturas.

A Resolução determina que “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”. Acrescenta-se ainda que os Artigos 12 e 13 se referem especificamente a dimensão prática, afirmando diretamente que a mesma “[...] deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”.

Além do Parecer 09/2001 e respectiva Resolução, vale acrescentar o exame do Parecer CNE/CP 28/2001, que justifica a necessidade de ampliar a carga horária de 300 (trezentas) horas de prática de ensino, exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB, para 400 horas de prática como componente curricular. O documento sinaliza:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 2)

O Parecer 28/2001 informa que a prática, como componente curricular, abrange atividades de formação da sala de aula, mas também a transcende para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, envolvendo articulação com os órgãos normativos, com os órgãos executivos dos sistemas, com agências educacionais não escolares tal como entidades de representação profissional, incluindo ainda o contato com as famílias de estudantes. O ambiente da sala de aula e aquele que o transcende também são colocados para o estágio curricular supervisionado.

O planejamento da prática como componente curricular deve ser feito em função de sua natureza de produzir algo no âmbito do ensino, nas esferas da gestão, administração e resolução de situações próprias da educação escolar. Prática e estágio são designados como componentes curriculares próprios do momento do fazer, implicando “[...] um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação [ ]”. (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 12).

Esse documento indica que a carga horária mínima da formação docente nos cursos superiores de graduação não poderá ficar abaixo de 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas da prática como componente curricular e às 400 horas de estágio curricular supervisionado. (Idem, p. 13-4). Esse Parecer é a base para a Resolução 02/2002.

A articulação dos momentos práticos, com as atividades de estágio supervisionado e de trabalho acadêmico, conduzem à formação da identidade do professor como educador. Nas diretrizes supramencionadas, a formação do professor deve ser realizada como um processo autônomo, numa estrutura com identidade própria, distinta dos cursos de bacharelado e dos programas de formação de especialistas em educação.

As resoluções do começo dos anos de 2000 foram alvo de críticas, geraram debate, descontentamento. Quando se aborda a questão curricular se está percorrendo um terreno de disputas. As atividades propostas, as disciplinas que ficam, as que são excluídas, as que ganham mais tempo, as que são reduzidas em seu tamanho e importância, as novas formas de estruturar atividades que são incluídas por força da legislação, onde e como são distribuídas fazem desse processo, trabalhoso e preenchido de conflitos.

Portanto, currículo não é apenas um veículo de transmissão de conhecimento e conteúdo. É uma produção política e cultural, sendo uma forma de

estabelecer o que deve ou não ser transmitido. O currículo nas palavras de Apple (2002, p. 59) “[ ] parte de uma tradição seletiva [ ] . É produto das tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as dimensões conceituais, os lugares e tempos do estágio é uma forma de reconhecer: a complexidade do processo de construção dos saberes docentes; o desafio da legislação cambiante diante das condições objetivas de sua realização; a necessidade de discutir e efetivar o estágio em sua potência para aprender a profissão docente, considerando as dimensões articuladas teoria e prática e o fortalecimento da relação pesquisa e ensino na licenciatura.

Uma ideia simples que advém dos estudos está em valorizar a prática e os momentos de exercício profissional, porém sem encurtar a teoria e a formação científica. Os documentos estudados demarcaram a necessidade de superação das divisões entre as disciplinas científicas de um lado e as pedagógicas, de outro; ou as teóricas das ditas práticas nos cursos de Licenciatura.

Os professores não podem ser concebidos como reprodutores, consumidores das ideias alheias. Somente um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre está apto a realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores. Isso evidencia a contribuição da reflexão e da pesquisa para a valorização da profissão docente.

A fertilidade da prática está em sua articulação com a reflexão crítica, que oferece perspectivas de análise aos professores, desenvolvendo saberes necessários à compreensão dos contextos históricos, sociais e organizacionais e de si mesmos como profissionais, dotando-os de pontos de vista variados para uma ação contextualizada.

Os dispositivos regulatórios de 2001 e 2002 demarcam a necessidade de otimizar a relação teoria e prática, assim como a busca de estratégias para a interação entre as atividades de ensino e pesquisa em cursos de licenciatura. Mas, muitos entraves ainda continuam dificultando os avanços. Os limites e as particularidades de cada instituição formadora precisam ser visualizados para

que se compreenda os entraves de se realizar as missões e objetivos constantes da legislação.

Pimenta (2002) adverte que inúmeros conceitos e práticas bastante caros àquelas pessoas e aos movimentos identificados com modelos de sociedade menos excludentes e mais democráticas são transformados em termos escritos aqui e ali, usados como expressões de moda, discurso retórico, que podem servir mais para culpar os professores do que ajudar a melhorar a qualidade da formação, das condições de trabalho e de estudo. Pode inclusive apoiar os governantes a se eximirem de responsabilidades e compromissos. Para a autora, as políticas públicas requerem o acompanhamento para terem consequências e serem efetivadas de modo mais tranquilo e se aproximarem mais do que as normatizações advogam.

Ademais, a valorização da prática dos professores em seus contextos coloca em evidência a escola e a Universidade como espaços institucionais de práticas coletivas e colaborativas, sendo o estágio uma atividade de ligação entre eles. Para tanto, o estágio para se concretizar como atividade teórica e prática, precisa ser assumido como proposta de ação no curso. O estágio é o modo de aprender a profissão. Como Zabalza (2014) alerta, uma proposta de ação significa que algo já está sendo desenvolvido, sobre o qual se estabelecem previsões de como executá-lo; algo que é possível compartilhar, discutir e conhecer. Essa deve ser uma ideia de conjunto, que englobe e se articule a todo o processo de formação.

Não se trata apenas de resolver uma tarefa formal associada a uma determinação legal de reforma curricular. O processo de redefinição dos cursos e dos tempos e espaços dos estágios deve gerar momentos de reflexão interna e coletiva. As capacidades emancipatória e transformadora dos professores se nutre da reflexão de sua prática profissional, sem ignorar o contexto institucional e social onde ela se processa.

Anastasiou (2002, p. 179) contribui lembrando o nosso papel e compromisso como professores atuando em instituições universitárias formadoras, que *tem a ver com o fazer aprender, o deixar aprender, o garantir o processo de pensamento crítico, criativo, construtor de novas soluções para os novos problemas de sua realidade ou de uma nem sequer imaginada.*

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G.C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. ROSA, D.E.G e SOUZA, V.C. (Orgs.).

**Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.154-172.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de currículo nacional? MOREIRA, A F. B. e SILVA. T.T.da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59 – 92.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** (Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior). Brasília, Maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.** Brasília, Maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

CALLAI, H.C. A prática da sala de aula e a formação do professor de Geografia In: Painel A renovação do ensino em sala de aula: distância entre teoria e prática? **Simpósio Escola Pública no Brasil: em busca de novos rumos.** Curitiba, 1994. (mimeo).

CAVALCANTI, L. de S. A formação crítica do profissional em Geografia: elementos para o debate. In: \_\_\_\_\_. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, p. 101-120.2002,

COSTA, M. V. e BUJES, M.I. Prática pedagógica e pesquisa articuladas para melhoria da qualidade do ensino superior. In: Anais da **X Reunião Anual da ANPEd.** Salvador, mai./ 1987.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1991, p.51-76.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Pub. Dom Quixote. 1992, p. 93-114.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A prática e o estágio curricular no contexto dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Palestra proferida no **III Encontro Interinstitucional de Estágio Curricular**, organizado pelas Universidades Cearenses. Fortaleza, 27 e 28 de março de 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G e GHEDIN, E.(Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, setembro 1997, p. 5-15.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. Donald Schön e o professor reflexivo". \_\_\_\_\_. (Orgs.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

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

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.117

# CARTA DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Francisco Joel Nascimento de Moura<sup>1</sup>  
Diná Ester Batista do Nascimento<sup>2</sup>  
Raylson Francisco Nunes de Sousa<sup>3</sup>  
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro<sup>4</sup>

## RESUMO

A trajetória formativa é formada de diferentes aprendizagens e de conhecimentos apreendidos em diversos momentos da vida pessoal, acadêmica e profissional de um professor que, ao ingressar em um curso de formação docente apreende conhecimentos e enquanto exerce sua profissão constitui outros conhecimentos e saberes relevantes para a profissão, uma vez que sua relação com o meio e com outros sujeitos se torna parte de sua trajetória de vida, contribuindo para a sua formação e para a constituição da sua identidade docente. Acreditamos que a identidade profissional de um docente é elaborada e se transforma também em face a reflexos de seu trabalho, tendo fortes influências de suas vivências pessoais ao longo da sua trajetória de vida. O objetivo deste texto foi discutir como a trajetória formativa e as ações formação de formação de professores influenciam na constituição da identidade docente e na prática pedagógica de uma professora. tomando como base a análise de seus escritos em uma carta. Apoiamo-nos nas contribuições teóricas

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [joelmoura.prof@gmail.com](mailto:joelmoura.prof@gmail.com);

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [dinahnascimento@yahoo.com.br](mailto:dinahnascimento@yahoo.com.br);

3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [raylsonsousa07@gmail.com](mailto:raylsonsousa07@gmail.com);

4 Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, [mirtielfrankson@gmail.com](mailto:mirtielfrankson@gmail.com)

de Franco (2012), Imbernón (2010), Josso (2007), Nóvoa e Finger (2014), Pimenta (2012) e Tardif (2014), dentre outros autores. Os resultados desta pesquisa, realizada em 2021, evidenciaram o quanto é relevante a trajetória formativa, em face a todas as experiências de formação para a docência, envolvendo a inter-relação da teoria com a prática, para constituir a identidade profissional docente, que é mutável. E a escrita de uma carta, por exemplo, apresenta-se como um relevante dispositivo de reflexão acerca desta constituição que é mutável, pois está em constante mudança e reestruturação, dada a singularidade da própria condição e dimensão humana.

**Palavras-chave:** Trajetória formativa, Identidade profissional docente, Prática pedagógica, Formação de professores.

## INTRODUÇÃO

...] quem forma se forma  
e re-forma ao formar  
e quem é formado  
forma-se e forma  
ao ser formado.  
(Paulo Freire, 2014).

A formação de um professor não depende exclusivamente e não está limitada a realização de um determinado curso profissionalizante, é contínua. Essa é decorrente também de diferentes outros aspectos da apropriação e da elaboração de saberes docentes, envolve toda uma trajetória formativa que consiste em diferentes aprendizagens e constituições de conhecimentos “sobre” e “da” docência em cada momento e etapa de sua carreira, por isso, ser professor tem uma relação direta com sua trajetória de vida, porque, além disso, ao formar nos formamos e nos reformamos (FREIRE, 2014).

Ser professor e se formar docente é, ao mesmo tempo, um processo constante de formação de si e do outro, em um movimento constante de contínuas aprendizagens. Um professor ao ingressar em um curso de formação constitui e se apropria de vários conhecimentos de seu campo profissional, e ao se inserir na prática pedagógica seus saberes são reestruturados e à medida que exerce sua profissão se desenvolve profissionalmente, pois sua relação com o meio e com os outros se tornam parte de sua trajetória de vida, contribuindo, com isso, para o seu desenvolvimento profissional.

Ao estudarmos sobre o desenvolvimento profissional do professor, adentramos, por exemplo, no debate e na reflexão teórica acerca da sua trajetória de vida e como essa pode influenciar significativamente em quem o professor pode se tornar - pessoal e profissionalmente - assim, frente a infinidade de possibilidades de questionamentos que nos remete ao estudo científico desta temática que se faz necessária ser debatida, seguimos os caminhos de indagar e inter-relacionar com aspectos da prática pedagógica.

Dessa forma, diante dos estudos que contemplam a análise das categorias *trajetória formativa* e *identidade profissional docente*, articuladas com a *prática pedagógica*, algumas inquietações foram surgindo e instigaram a realização deste estudo, o qual se propôs resolver o seguinte problema de pesquisa: Como a trajetória formativa e as ações de formação de professores influen-

ciam na constituição da identidade docente e na prática pedagógica de uma professora, tomando como base a análise de seus escritos em uma carta? Esse questionamento deu origem ao seguinte objetivo geral de pesquisa: Discutir como a trajetória formativa e as ações de formação de professores influenciam na constituição da identidade profissional docente e na prática pedagógica de uma professora, tomando como base a análise de seus escritos em uma carta. Há que ser pontuado que se compreende e define neste texto por ações de formação de professores todos os espaços, contextos e cenários de formação de professores, sejam essas institucionais, formais, sistematizados, autoformativas, continuadas ou contínuas, ou outra tipologia.

O interesse pelo estudo, conforme exposto nos primeiros parágrafos, firma-se na necessidade em compreender aspectos da inter-relação da constituição da identidade profissional docente com a prática pedagógica, tomando como ponto de análise a formação docente instigada pela trajetória formativa. Assim, ao ser proposta uma atividade de pesquisa em uma disciplina do curso de Mestrado de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade pública do Nordeste no Brasil em 2021, tendo como ponto de análise a história de vida e a trajetória formativa e profissional de uma docente universitária, daí foi constituído o problema de pesquisa supracitado, tendo como parâmetro de análise a sua trajetória formativa.

A metodologia desta pesquisa, realizada em 2021, é de natureza qualitativa, pois aborda “ [...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, *et al.*, 2009, p. 21), tem como método o estudo (auto)biográfico, que permite que cada pessoa identifique sua própria história de vida (NÓVOA; FINGER, 2014), está situada como uma pesquisa explicativa, pois este tipo de pesquisa permite proporcionar maior aprofundamento com o conhecimento da realidade (GIL, 2002), e teve como técnica de produção de dados a produção de uma carta narrativa e descritiva, que foi escrita por uma professora universitária, que será caracterizada em seções posteriores deste texto. Destaca-se que a prática da escrita de si é tida como uma nova epistemologia da formação (NÓVOA; FINGER, 2014). E dentre os autores que fundamentam este estudo, são destacados os seguintes: Franco (2012), Imbernón (2010), Josso (2007), Nóvoa e Finger (2014), Pimenta (2012) e Tardif (2014).

A relevância desta pesquisa perpassa pela necessidade de fortalecer e de aprofundar estudos acerca dos saberes e dos conhecimentos profissionais sobre

a docência, tomando eixo de discussão os temas trajetória formativa de professores, identidade profissional docente e prática pedagógica, tendo como centro de discussão a temática trajetória formativa de professores e suas implicações para a constituição da identidade profissional docente e da prática pedagógica.

Com efeito, este texto está organizado em três seções. De início, temos a introdução já apresentada. Posteriormente vem a metodologia, que é seguida dos resultados e das discussões, seção destinada ao debate teórico e análise de dados empíricos da pesquisa. Em seguida, vem a conclusão deste estudo, que são seguidas das referências que fundamentaram este estudo.

## METODOLOGIA

Para se iniciar uma pesquisa é necessário que, primeiro, sejam definidos quais os caminhos que iremos trilhar para a consolidação do estudo pretendido, em virtude da relevância da metodologia da pesquisa e em face à constituição de conhecimentos científicos, porque:

A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade) (MINAYO, *et al.*, 2009, p. 21).

O método aqui abordado neste estudo, que foi realizado no ano de 2021, é o (auto)biográfico, nele permite-se que cada pessoa identifique na sua própria história de vida e aquilo que foi realmente formador (NÓVOA; FINGER, 2014). Como base nisso, optamos por nos apropriar da carta narrativa e descritiva como técnica para a produção de dados, usada também como estratégia para consolidar e garantir o distanciamento social exigido em decorrência da pandemia mundial ocasionada pela COVID-19, iniciada no Brasil em março de 2020. A carta foi escrita e enviada por e-mail pela docente para os autores deste artigo. Foi solicitado que a professora pesquisada escrevesse sobre como ela se tornou professora e como foi (e é) o seu processo de identificação com a docência, esse foi um procedimento solicitado pelos docentes que ministraram a disciplina do Mestrado em um Programa de Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil. Na análise da carta foram analisados determinados trechos com maior destaque para responder ao problema de pesquisa deste estudo.

Assim, elegemos como sujeito da pesquisa somente uma professora, o que não invalida a pesquisa em uma abordagem qualitativa. A escolha pela docente, caracterizada abaixo, refere-se ao fato de ser conhecida na Universidade em que trabalha pelo seu compromisso e dedicação para a com a formação docente, tendo experiência também na Educação Básica, atuando em diferentes projetos e ações no Ensino Superior, sempre dedicando-se com muito compromisso ao melhor desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Tais características são identificadas em outros professores, por isso, o que se torna ponto de análise é a sua trajetória formativa em si, suas aprendizagens docentes.

A professora pesquisada, denominada de modo fictício de Malena, sendo essa uma escolha dela, a fim de evitar sua identificação social, tem 41 anos de idade, exerce à docência em uma universidade na região Nordeste do Brasil (optamos por definir assim a instituição de ensino para manter o anonimato também do local de trabalho, em virtude de solicitações dela e da garantia a princípios éticos da pesquisa), com licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, Especialização em Formação de Formadores e em Ensino de Biologia; Mestrado e Doutorado em Educação. Todos esses procedimentos foram registrados e estão respaldados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinado pela docente que se identificou como conforme exposto como Malena.

A professora escreveu sobre a sua trajetória formativa, envolvendo muito afeto. A prática da escrita de si é tida como uma dimensão relevante de formação docente, uma vez que se adequa à ideia de que já não se trata de promover a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos, mas o de auxiliar adultos a desenvolver uma reflexividade crítica frente a saberes em constante desenvolvimento (NÓVOA; FINGER, 2014).

Nisto, esta pesquisa é pautada na abordagem qualitativa, tendo em vista que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, *et al.*, 2009, p. 21).

O estudo é qualitativo e se apropria do texto como um material empírico, ao invés dos números, partindo assim da noção da construção social das realidades em estudo (FLICK, 2009), porque ao analisar os dados de maneira qualitativa é também menos formal (GIL, 2022), visto que

[...] seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p. 133).

Classificamos ainda esta pesquisa como explicativa, pois ela tem como preocupação principal encontrar os fatores que podem determinar ou contribuir para a ocorrência dos fenômenos, relacionados com a formação da professora que contribuiu com a produção de dados na pesquisa empírica. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê dos acontecimentos (GIL, 2002).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A trajetória formativa de um ser humano consiste e expressa diferentes singularidades de todas as suas vivências ao longo de sua vida, assim, para o professor, essa trajetória reflete diretamente na constituição de sua identidade profissional docente e de sua prática pedagógica. Nesta seção, explicitaremos reflexões acerca da relação entre a trajetória formativa, a elaboração da identidade profissional docente e da prática pedagógica. Em seguida, traremos a análise de aspectos formativos, em recorte, de uma (auto)biografia de uma professora, articulando a escrita de si com fundamentos teóricos relacionados com as categorias teóricas da pesquisa.

Entendemos que a identidade tem mudanças, logo não é uniforme para todos, pois “na profissão docente, tal identidade depende da relação entre o contexto em que se realiza o trabalho e o trabalho em si mesmo” (IMBERNÓN, 2010, p. 80). Neste sentido, não há um conceito único e formado sobre identidade profissional docente, uma vez que:

Podemos relacionar a identidade docente com o que se vem chamando de ‘trajetória ou desenvolvimento profissional’, já que se tem feito uma leitura de desenvolvimento profissional com conotações funcionalistas, quando o definem apenas como uma atividade ou um processo de melhoria das habilidades, atitudes, significados ou do desenvolvimento de competências genéricas (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

Formar-se professor é estar sujeito a constantes transformações na docência e na prática pedagógica, é compreender que a identidade muda de maneira constante, uma vez que durante a trajetória de vida há contato com diferentes pessoas, profissionais e práticas. Deste modo, a trajetória que se trilha repercute e se relaciona diretamente em quem e como o professor se transforma, constituindo sua identidade profissional docente.

Frente a isso, há que ser considerado nesta discussão que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeem de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e às práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outro professor, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2012, p. 20).

Em adição, cabe salientar neste debate sobre o magistério que o desenvolvimento profissional docente envolve um conjunto de fatores que permitem ou impedem que os professores tenham um avanço no que diz respeito à identidade, sendo que uma melhoria da formação e a autonomia para decidir, ajudarão o desenvolvimento. Contudo, a melhoria de outros fatores também favorece em salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, entre outros (IMBERNÓN, 2010).

Nisto, é necessário elucidar, na perspectiva de Tardif (2014), que ainda hoje muitos dos professores expressam que aprendem trabalhando, sendo esse, muitas vezes, um aprendizado difícil e que se liga a fase de sobrevivência profissional em que o professor precisa mostrar do que é capaz, o que nos faz perceber que a prática pedagógica está relacionada com a sua identidade, aprendizagens e também com sua troca de saberes docentes. É possível também ter essa percepção nos escritos de Farias, *et al.* (2009, p. 160), em que se situa que:

A identidade profissional docente é uma elaboração para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida dos professores, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e o significado que cada docente confere à atividade profissional no seu cotidiano, com base em seus saberes, angústias e anseios.

Então, evidencia-se, deste modo, que uma pluralidade de componentes e dimensões formativas, compreendidas neste texto como ações de formação de professores, articulam-se no processo de constituição da identidade profissional docente, perpassando desde a vida pessoal até as suas práticas pedagógicas. Assim sendo, “a prática pedagógica é formada por um conjunto complexo e multifatorial” (FRANCO, 2012, p. 156) de aspectos e fatores, pois leva em consideração, por exemplo, a escola, a trajetória do professor e as movimentações presentes no chão escolar.

Em destaque, Franco (2012) salienta acerca da necessidade de as práticas pedagógicas serem comprometidas com a perspectiva da totalidade, fazendo-se importante olhar para o professor em si, sua identidade, trajetória e formação. Logo, “É certo que o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula” (FRANCO, 2012, p. 162). Nesse sentido, a trajetória formativa, a identidade profissional docente e a prática pedagógica se articulam naturalmente ao longo dos processos formativos do professor de maneira a proporcionar um desenvolvimento profissional significativo, sendo esse capaz de constituir sua identidade em diferentes aspectos e reverberar no exercício do magistério.

Em continuidade, expõe-se que a professora Malena tem 18 anos de atuação no magistério, atuando antes na Educação Básica e atualmente no Ensino Superior, possui licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, Mestrado e Doutorado em Educação. Na carta elaborada por ela são narradas situações bem singulares de sua trajetória de vida e formação docente. Cabe salientar, frente a isso, que informações como essas são necessárias não apenas para conhecer o sujeito participante da pesquisa, mas por compreendermos que “[...] a história de vida, a formação e a prática docente são elementos constituintes da sua identidade profissional” (FARIAS, *et al*, 2009, p. 77).

Diante das problemáticas elencadas nesta pesquisa e expostas para a professora, ela iniciou a escrita de carta com uma lembrança mais recente; nela, é narrada duas meninas costumam brincar de professora, que fazem ser seus

alunos as suas bonecas, pelúcias, irmãos mais novos, amigas e amigos. Assim, fazem do chão de terra uma lousa gigante e os gravetos assumem o lugar de giz, apesar de não ter essa lembrança sobre sua própria infância, a docente acredita que esse tipo de brincadeira é comum na infância.

Associamos que são situações como está supracitada que fazem parte da constituição da identidade profissional de um ser humano, porque “a identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de produção sociofamiliar e socioeducativas” (JOSSO, 2007, p. 417). Ainda no caminhar de suas memórias, a professora se lembra com muito afeto de algo: “eu amava ir à escola, o uniforme, os lápis, os cadernos, o livro, o pátio, o jardim, as brincadeiras antes da sirene tocar, o recreio, a merenda, o abraço das tias, a sala de leitura” (Professora Malena). E no que diz respeito a sala de leitura nos é narrado uma lembrança bem mais particular:

*Eu sempre lia o mesmo livro: Lúcia já-vou-indo. Era a história de uma lesma que recebeu um convite para uma festa, e logo começou a se arrumar, mas quando chegou ao seu destino a festa tinha acabado. Eu escondia esse livro nas estantes para sempre poder lê-lo. Era como se relendo-o infinitas vezes eu pudesse apressar os passos de Lúcia para ela não perder a festa, era muito importante para ela... (Professora Malena).*

Conforme pode ser identificado acima, a escola sempre a fazia se sentir importante, e nisto lembra que se sentiu muito especial quando uma professora lhe chamou para ir ao quadro ainda na quarta série do primeiro grau nos anos 90 do século XX, que atualmente é o que corresponde ao quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em sua narrativa a professora nos contou que no período escolar não deixava de fazer nenhuma atividade formativa da escola, sendo assim uma estudante bastante pontual e assídua, o que a fazia ir até mesmo doente para a escola.

A professora pesquisada, mesmo com fortes lembranças de sua escolarização, disse que não tem clareza se a escola contribuiu de modo significativo para que ela viesse a ser professora, por isso, não poderia dizer que sempre quis essa profissão, mas ressaltou que tinha muito respeito por suas professoras e que eram referências de seres humanos para a sua formação pessoal, em decorrência disso tanto que no caminho da escola colhia flores para oferecê-las, esse era o meio encontrado por ela como forma de agradecimento pelo trabalho realizado pelas suas professoras.

Cabe destacar que mesmo a professora Malena não tendo clareza do papel da formação escolar em sua escolha pela docência, isso não significa que deveras a experiência durante a escolarização não contribuiu para a sua escolha profissional ou para a constituição da identificação com a docência, uma vez que a identidade é “[...] algo formado ao longo do tempo, através de **processos inconscientes**, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2011, p. 39, grifos nossos).

Em adição, a professora Malena passou a relatar em sua carta um pouco sobre a sua experiência de aluna vivenciada durante o Ensino Médio. Ressaltou que até o final dessa etapa não se falava na instituição de ensino em que estudava sobre ter uma profissão ou prestar um vestibular, pensava apenas em ter um emprego. Isto posto, foi incentivado a ela cursos, entre eles os profissionalizantes em um projeto do Governo do Estado em que ela reside, além de um curso de datilografia ofertado pela escola, pois naquela época era considerado requisito básico para se conseguir um emprego. A docente Malena de modo enfático relatou que naquele período era essa sua expectativa central ajudar nas despesas de casa, sustentar-se e casar.

Ainda no Ensino Médio, a diretora da escola ao qual Malena estudava, chegou na sala de aula chamando-a pelo seu nome junto com o de uma amiga. Malena relatou o susto, pois ela recordou que quando alguém era chamado a diretoria da instituição de ensino sempre gerava bastante tensão, mas não foi o caso dela. Neste dia a escola comunicou que ela e sua amiga tinham sido selecionadas para um cursinho pré-vestibular de uma Universidade pública. Até o momento ela não sabia o que era um pré-vestibular, muito menos o que era uma universidade, dado que a palavra universidade e o reconhecimento de seu papel social não faziam parte da vida de seus pais, de seu cotidiano e convívio social. Segue abaixo um trecho da carta, em que a docente Malena relatou que:

*Posso dizer que a influência que tiveram (sic) sobre eu me tornar docente **está no apoio que me deram para seguir estudando**, além dos **valores que me ensinaram** e que hoje, como professora, me ajudam na relação com os estudantes. Aos poucos, fui ouvindo os colegas do cursinho perguntar: que curso você quer fazer na universidade? O que você quer ser? Ôxe! E eu já não era? Rrs. Eu não tinha ideia de que curso escolher. No cursinho, passei a gostar bastante de Biologia, me encantei com a Genética, sobretudo, e por isso prestei vestibular para Ciências Biológicas. O emprego poderia esperar um pouco mais... Assim, **também não foi no cursinho pré-vestibular que me encontrei com a docência como pretensão de profissão**. Eu nem sabia que a licenciatura em Ciências*

*Biológicas era para me formar professora de Biologia... E foi assim até quase o final do curso (Professora Malena, grifos nossos).*

Foi somente próximo a concluir a graduação, depois de sua experiência como bolsista de extensão, em um cursinho pré-vestibular para alunos de escola pública, que a professora Malena percebeu e identificou à docência como uma possibilidade de atuação profissional, pois relatou que entre os anos de 1997 e 2022 os cursos de licenciatura pouco se distinguiam do bacharelado, assim “mais uma vez à docência à docência não foi uma escolha intencional, **ela me encontrou no apagar das luzes da formação inicial**” (Professora Malena, grifos nossos). Em continuidade, na carta consta que:

*Digo isso porque não lembro de haver estímulo do curso, de modo geral, para ensinarmos na Educação Básica, para sermos professores. Passei todo o curso me formando bióloga. **A experiência no [...] foi um divisor de águas, a convivência com outros bolsistas das diversas áreas do conhecimento contribuíram muito para minha aprendizagem sobre ensinar, me relacionar com os estudantes, e estes me ensinaram bastante.** Nutriam um sonho de entrar na universidade e eu me sentia muito feliz em poder contribuir para que estivessem mais próximos de realizá-lo. **Foi a partir dessa experiência, particularmente, que eu me identifiquei com a docência, mas e agora?** Estava no final do curso! Se esse convite à docência fora lançado antes, é possível que o tivesse experimentado como uma futura professora, então teria vivenciado as disciplinas com outra perspectiva, enfim... (Professora Malena, grifos nossos).*

Então, como exposto, ela se tornou uma licenciada e passou em um concurso para lecionar no Ensino Médio público, sendo completamente diferente essa realidade e ascensão profissional do que ela projetava ao fim da Educação Básica e que nisso pouco, ou quase nada, entendia sobre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Não sabia como os alunos aprendiam, ou como poderia ensiná-los e envolvê-los na aprendizagem do conteúdo de ciências, ou seja, havia bastante fragilidade formativa no âmbito pedagógico.

*Agora, sim, **a escola passou a influenciar-me cotidianamente no tocante à profissão, à docência, sobretudo pela partilha de conhecimentos e experiências com os pares, com os alunos, mas ainda sentia falta de embasamento didático-pedagógico para mediar o conhecimento junto aos estudantes. Sua formação me exigia um conjunto de conhecimentos que eu precisava buscar, me apropriar** (Professora Malena, grifos nossos).*

Com efeito, são situações como estas expostas pela professora que caracterizam o processo de constituição da identidade profissional docente, uma vez que é um processo histórico, pois a formação da identidade docente tem relação direta com aspectos econômicos, sociais e políticos, sendo influenciadas por sentimentos, intenções, escolhas vivências e ações (FALCÃO; FARIAS, 2020). Logo, pode ser evidenciado que um professor que não compartilha e aprende conhecimentos e experiências docentes terá de certo modo fragilidades em seu processo formativo e na sua atuação profissional.

A professora buscou uma Universidade para fazer uma especialização em ensino de Ciências/Biologia, mas não havia nenhum curso *lato sensu* nessa direção, foi então conferindo os outros cursos que se deparou com a Formação de Formadores, e que em sua opinião foi um encontro muito feliz, pois a Didática, a Legislação Educacional e a discussão curricular agora faziam maior sentido em sua prática pedagógica. Segue um trecho do relato dela na carta sobre tais aspectos.

*A partir dessa experiência pude exercer a docência com mais intencionalidade, apoiada em fundamentos teórico-práticos, pois a Educação passou a ter sentido muito mais ampliado para mim, de forma a me possibilitar situar o ensino de ciências/Biologia nesse complexo maior. **O encontro com o universo de autores e pesquisas em educação/ensino, a participação em eventos acadêmico-científicos, as investigações realizadas me trouxeram imensurável crescimento profissional e pessoal, além de fortalecer minha identidade com a docência.** Seguir com os estudos a nível de mestrado me trouxe também a oportunidade de formar professores de Biologia. Agora eu era mestra e professora do Ensino Superior, em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas [citou o nome da Unidade que trabalha] (Hoje sei bem o que se espera de um curso de licenciatura), que passa a encarar outro desafio: formar os professores de Ciências e Biologia para a Educação Básica (Professora Malena, grifos nossos).*

Para a professora Malena, a formação de professores(as) necessita de outros conhecimentos, e desde então sua vida como docente vem se constituindo em um “estágio contínuo”, uma vez que quando se pensa que aprendeu algo, esse algo sempre tem um pouco mais. Frente a isso, ela se entende como profissional em constante transformação e aberto ao novo que se pode seguir crescendo e aprendendo. É neste caminho que sua formação acadêmica no Mestrado e no Doutorado lhe ajudaram a problematizar diversas inquietações que lhe fortaleceram como docente. Tais reflexões se inter-relacionam com

os escritos de Imbernón (2010), que ressalta que não se deve desistir de uma formação que possibilite uma visão crítica do ensino, para assim se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, estimulando, com isso, o confronto de preferências, interesses e valores, na qual se prevaleça o encontro e a reflexão entre os professores no que diz respeito a relação educacional.

A professora escreveu na carta:

**Posso dizer que minha identidade com a docência foi se constituindo a partir de todas essas experiências:** *desde minha profunda admiração pelas professoras; o sentimento de felicidade que a escola gerava/gera em mim; o desejo de ver todos participando da festa; a necessidade de conhecer as especificidades da docência e de contribuir para que os estudantes se apropriem do conhecimento que lhes pertence, como partícipes do gênero humano que são; as experiências formativas na escola, na formação inicial/continuada e no ensino superior, etc. Para mim, foram e têm sido múltiplas as fontes de aprendizagem da profissão docente e da identidade que construo com ela. É, sobretudo, na relação com os estudantes (mediada pelo conhecimento) e com meus companheiros de trabalho que sigo me constituindo professora, que vou ampliando meu olhar e minha compreensão sobre a função social da Educação, da escola, sobre o sentido e o significado do trabalho que desenvolvo juntos aos futuros professores de Biologia (Professora Malena, grifos nossos).*

O conhecimento e o reconhecimento de sua identidade permitem uma melhor interpretação do trabalho docente e melhor interação com os outros e com situações que se vive diariamente e em sua trajetória formativa, iniciada na escola. As experiências de vida dos docentes se relacionam às atividades profissionais, já que o ensino necessita de uma implicação pessoal. A formação que tem como base a reflexão é um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os docentes e o que fazem e como fazem (IMBERNÓN, 2010).

A professora reforçou que tudo isto exige dela um compromisso constante em aprender cada dia mais como seguir caminhando na profissão docente, que a faz um ser humano melhor, feliz, curiosa, desejante, engajada política e socialmente, instigada constantemente ao necessário processo de humanização, de transformação individual, coletiva e social. Ela completou ainda afirmando: “Despeço-me com um verso que diz muito sobre esse caminhar pela docência: ‘Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de Nós’. Mas desconfio que deixam muito mais de si em mim!” (Professora Malena, grifos nossos).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face ao que foi discutido nas seções anteriores, percebemos que a trajetória formativa de um professor, representado aqui pelos escritos na carta da professora Malena, pode seguir diversos caminhos, ou seja, diferentes perspectivas e trajetórias formativas. Há quem ingresse nos cursos de licenciatura achando previamente que sabe o que é a docência, há quem siga os caminhos por influências familiares, bem como também há quem exerça a profissão docente porque se identificou no percurso formativo com essa profissão, os trajetos formativos e compreensões são bem diversos e singulares.

Nisto, a professora Malena não situa exatamente que situações ao longo de suas vivências familiares e experiências escolares, isso na condição de aluna, realmente a influenciaram para o trabalho docente, o que é singular e compreensível, uma vez que a constituição da identidade profissional e pessoal faz parte de processos inconscientes. Assim, o estímulo familiar, a relação afetiva com os professores e suas experiências na formação inicial, aqui relatadas, podem muito bem serem fortes indícios da decisão de seguir a carreira docente na vida adulta. Neste sentido, as experiências pessoais e principalmente as formativas para a docência auxiliam fortemente na constituição da identidade profissional, pois são capazes de dar compreensões teórica e metodológica do ser e do fazer docente; não deixando de lado também a troca de saberes com seus pares, uma vez que o exercício da profissão, em um contexto social e político que é a escola, tem relevância significativa no trabalho de um professor.

Neste caminho, a identidade profissional do professor se elabora e se transforma em face a reflexos de seu trabalho, tendo fortes influências de suas vivências pessoais ao longo da sua trajetória de vida. Cada professor, cada aluno, cada companheiro de trabalho e cada prática pedagógica contribuem no que diz respeito a formação da identidade docente. Desta forma, os saberes que surgem da experiência docente podem se voltar principalmente para a formação dos seus discentes e de seus pares, aqueles que desempenham a mesma profissão, pois se há uma compreensão da sua identidade profissional, compreende-se que ser professor vai além de ministrar conteúdo para determinados alunos. Assim se percebe que está em assumir seu papel político, compreender a função social da escola e contribuir para que se consolide uma prática pedagógica mais significativa e ética em seu ambiente de trabalho.

Em destaque, (re)conhecer quem você já foi, quem você é e quem você pretende ser são elementos fundamentais da trajetória de vida, pois com isso é possível conhecer sua identidade, seja individual ou profissional, e pensar perspectivas no que diz respeito ao trabalho docente. E, ao final deste estudo, compreende-se o quanto é relevante a escrita sobre si, como por exemplo com a produção de cartas, para refletir sobre nossas trajetórias, nossa identidade profissional e prática pedagógica, algo que foi suscitado em vários trechos da carta da professora pesquisada e que se evidencia como um dispositivo formativo reflexivo sobre e para a docência que carece de mais acolhimento.

Cabe ratificar ainda que os resultados deste estudo explicitaram o quanto é relevante a trajetória formativa para compreender a docência, em face a todas as experiências de formação para atuar no magistério, envolvendo uma melhor e consistente apropriação da inter-relação da teoria com a prática, para constituir a identidade profissional docente, que é mutável, pois está em constante mudança e reestruturação, dada a singularidade da própria condição e dimensão humana. Há que ser considerado, ainda, conforme exposto no parágrafo anterior, que a escrita de uma carta, por exemplo, apresenta-se como um relevante dispositivo de reflexão acerca desta constituição.

## REFERÊNCIAS

FALCÃO, Giovana M. B; FARIAS, Isabel M. Sabino de. Identidade e formação docente: metamorfoses de uma guerreira. **Rev. FAEEBA Ed. E Contemp.**, v.29, n. 57, p. 175-189, jan./mar. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432020000100175&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100175&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 16 ago. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; *et al.* **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3(63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf). Acesso em: 16 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DERLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2009.

NÓVOA, Antônio.; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução: NÓVOA, Maria. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

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

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.118

# APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO DE RELATÓRIOS SEMESTRAIS DE ACOMPANHAMENTO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM GEOGRAFIA

Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho discute sobre a importância de relatórios semestrais de estágio curricular supervisionado para o planejamento e a execução do referido componente nos cursos de licenciatura. Apresentam-se, como recorte empírico na realização dessa atividade, relatórios produzidos pela coordenação de estágios supervisionados obrigatórios do curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Assú – CAA. Ademais, a presente atividade é realizada conjuntamente entre a coordenação de estágio e os supervisores acadêmicos do curso, por meio do núcleo de estágio, e tem como objetivo central apresentar as atividades desenvolvidas durante o semestre, a fim de traçar caminhos para uma aprendizagem significativa, além de buscar garantir uma formação de qualidade e propositiva no âmbito da universidade e das escolas campo. Os procedimentos metodológicos adotados foram realizados através do levantamento bibliográfico sobre o estágio supervisionado e da análise de relatórios produzidos pela coordenação de estágio do curso de Geografia da UERN de Assú, entre os semestres 2021.1 e 2023.2. Destarte, constata-se que esse exercício de construção de relatórios semestrais reforça a necessidade de refletir constantemente sobre o lugar dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura e na formação de professores (as), considerando as especificidades do ensino de Geografia no chão da escola.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado, relatórios, ensino de Geografia

<sup>1</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, raimunda.aurilia@professor.ufcg.edu.br

## SUMMARY

This work discusses the importance of semi-annual supervised curricular internship reports for the planning and execution of that component in undergraduate courses. As an empirical approach to carrying out this activity, reports produced by the coordination of mandatory supervised internships of the Geography course at the State University of Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Assú – CAA are presented. Furthermore, this activity is carried out jointly between the internship coordination and the course's academic supervisors, through the internship nucleus, and its central objective is to present the activities developed during the semester, in order to outline paths for meaningful learning, in addition to seeking to guarantee quality and purposeful training within the university and rural schools. The methodological procedures adopted were carried out through a bibliographic survey on the supervised internship and the analysis of reports produced by the internship coordination of the Geography course at UERN in Assú, between the semesters 2021.1 and 2023.2. Therefore, it appears that this exercise of creating semi-annual reports reinforces the need to constantly reflect on the place of supervised internships in undergraduate courses and teacher training, considering the specificities of Geography teaching on the school floor.

**Keywords:** Supervised internship, reports, Geography teaching.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a importância dos relatórios semestrais enquanto documentos norteadores para a construção de ações e estratégias de planejamento atinentes ao bom funcionamento dos estágios supervisionados obrigatórios nos cursos de licenciatura. As discussões apresentadas resultam de experiências produzidas no âmbito da coordenação de estágio supervisionado obrigatório do curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, campus Avançado de Assú – CAA.

Com efeito, esse exercício de construção é uma proposta realizada a partir do Fórum Integrado de Ensino dos Cursos de Licenciatura – FIEL da UERN, que tem como objetivo discutir e estabelecer as normativas que regem os estágios supervisionados da instituição, além de traçar estratégias e ações a partir dos pontos comuns e divergentes decorrentes das particularidades desses estágios nos diversos cursos de graduação ofertados. Para tanto, são realizados encontros com todos os supervisores acadêmicos e também coordenadores de estágios dos cursos nos vários campus da UERN de forma virtual ao longo do semestre, com o intuito de debater pautas que auxiliem na qualidade da oferta de estágios supervisionados obrigatórios da instituição.

No tocante ao curso de Geografia da UERN de Assú, trata-se, neste trabalho, da análise de relatórios produzidos pela coordenação de estágio do curso entre os semestres 2021.1 e 2023.2, identificando as principais características e as particularidades apresentadas nos documentos em questão. Para tanto, faz-se necessário apresentar características desse componente na UERN, dadas as especificidades presentes na legislação de estágio da instituição e também no Projeto Pedagógico de Curso – PPC de Geografia, da UERN de Assú.

Nesse sentido, acredita-se que a produção de relatórios está alinhada com a necessidade de se refletir constantemente sobre o lugar e a relevância dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura e na formação de professores (as), levando-se em consideração as especificidades do ensino de Geografia no chão da escola. Outrossim, lidar, simultaneamente, com os desafios e as especificidades da universidade e da escola requer uma preocupação colaborativa, bem como a implementação de estratégias de planejamento e atuação bem definidas e delimitadas.

## METODOLOGIA

Para a construção do presente trabalho, os procedimentos metodológicos adotados foram realizados por intermédio do levantamento bibliográfico sobre o estágio supervisionado, bem como sobre o regimento de estágio supervisionado obrigatório da UERN e sobre os relatórios produzidos entre os semestres 2021.1 e 2023.2 pelo núcleo de estágio. Assim, foram analisadas as principais características dos relatórios, como semelhanças e particularidades, a fim de demonstrar que os estágios possuem características diversas, adequando-se aos cenários vigentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE: ALGUMAS OBSERVAÇÕES

O estágio supervisionado nos cursos de formação de professores exerce importante papel no processo formativo, não apenas no sentido de cumprir com a legislação vigente, mas também como forma de auxiliar o(a) futuro(a) professor(a) na construção da sua prática docente, através de relações sociais historicamente situadas (Pimenta e Lima, 2010).

Lima (2012) nos lembra que, antes de tudo, é fundamental compreender o lugar da docência na história de vida do estagiário. Para muitos, o estágio representa a primeira experiência com a sala de aula e com o exercício da profissão docente. Assim, a consciência do professor, em relação ao desempenho de suas atividades, é fundamental para uma construção pedagógica propositiva, conforme nos lembra Freire (1997).

No tocante ao estágio na formação do professor de Geografia, é necessário ter clareza das bases teórico-metodológicas que embasam o ensino de Geografia na escola. Souza (2011) relata que a formação desse profissional ocorre em decorrência de diversos fatores, através das políticas de formação docente, do compromisso social e científico das instituições formadoras, das orientações teórico-metodológicas que são necessárias para a formação desse profissional e, por fim, destaca-se o papel do professor na construção do conhecimento específico produzido na área.

Desse modo, o estágio supervisionado é terreno fértil para (re)construir processos formativos e ressignificar a prática docente, num processo cada vez mais dinâmico e diverso. Ademais, atua como instrumento que aproxima a universidade do chão da escola, contribuindo, assim, para a ressignificação de saberes.

Nessa dimensão, o professor exerce um papel muito importante na construção de conhecimento, necessitando se apropriar dos diferentes saberes que constroem o fazer docente e que deve estar pautada num conhecimento pedagógico político. Para Melo (2018) a concretização do processo de ensino aprendizagem representa a essência do trabalho docente, materializada pela aula. A aula é processo e produto dessa concretização.

### **ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA UERN: CASO DO CURSO DE GEOGRAFIA DO CAMPUS AVANÇADO DE ASSÚ – CAA**

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN é uma instituição de ensino superior que oferece educação pública e gratuita no território potiguar. Sua sede está localizada na cidade de Mossoró, interior do Estado do Rio Grande do Norte. No campus de Assú, a criação do curso de Geografia se deu em 2011, sendo o curso mais recente do Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, na cidade de Assú (primeiro *campus* avançado da UERN), que já dispunha dos cursos de bacharelado em Economia e licenciatura, em Pedagogia, História e Letras, atrelado à política de interiorização do ensino superior no vale do Açu (SILVA FILHO; CABRAL, LOPES, 2023).

No tocante à supervisão acadêmica, a autora deste trabalho assumiu essa função em maio de 2021, momento em que passou a supervisionar estudantes do curso de Geografia da UERN, Campus Avançado de Assú. As supervisões se deram em estágios de observação e regência no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio, em escolas localizadas na cidade de Assú-RN. Nesse escopo, informa-se que os estágios costumam ocorrer na cidade onde o curso é oferecido, em cumprimento à resolução de estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura, de nº 20/2023 (que revoga a resolução nº 06/2015) do Conselho de ensino, pesquisa e extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CONSEPE/UERN.

Além de supervisora acadêmica, a autora do presente trabalho desempenhou o papel de coordenadora de Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Geografia, de setembro/2023 a junho/2024. Nesse viés, com o intuito de elucidar as funções do coordenador de estágio de curso, destacam-se algumas competências, tudo com base na resolução de estágio da UERN em seu art. 30:

- I - Seguir as deliberações explícitas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC quanto à concepção e a prática de Estágio a serem vivenciadas;
- II- Cumprir as determinações do Departamento no que concerne ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, que não estejam em conflito com a presente Norma;
- III- Promover a articulação entre os Supervisores Acadêmicos de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, e destes com o Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso;
- IV- Planejar e organizar procedimentos e rotinas para o efetivo funcionamento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, objetivando a superação das dificuldades;
- V- Proceder junto aos Supervisores de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório a prévia identificação e avaliação dos Campos de Estágio e pólos aglutinadores, quando necessário;
- VI- Fazer o devido estudo dos potenciais Campos de Estágio para avaliar sua compatibilidade com o perfil desejado para o egresso e apresentá-los aos departamentos para que estes deliberem a respeito de sua adoção enquanto Campo de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório para celebração de convênio ou acordo;
- VII- Emitir orientações com cronogramas, exigências e prazos para a realização das diversas fases da atividade de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório;
- VIII- Disponibilizar fichas e demais documentos para o discente estagiário;
- IX- Encaminhar os documentos necessários para que o Departamento Acadêmico requeira junto à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Uern a celebração do Convênio ou Acordo de Cooperação entre a Universidade e as instituições concedentes do Campo de Estágio;
- X - Informar à Coordenação Geral de Estágio das Licenciaturas, através de relatório semestral, sobre os avanços e as dificuldades encontradas para efetivação da atividade no âmbito de seu Curso, para a

- solicitação de providências junto aos Órgãos da Administração da Universidade, visando garantir as condições necessárias à realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório;
- XI - Acompanhar o desenvolvimento das atividades previstas para o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do Curso;
  - XII - Apresentar ao Departamento Acadêmico, às Unidades Universitárias e ao Fórum Integrado de Ensino das Licenciaturas - FIEL relatórios semestrais de suas atividades;
  - XIII - Participar ativamente das atividades do Fórum Integrado de Ensino das Licenciaturas - FIEL;
  - XIV - Promover eventos, encontros, seminários e ações similares que visem a socialização de experiências de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do Curso;
  - XV - Realizar reuniões periódicas com os Supervisores de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do Curso;
  - XVI - Cumprir e fazer cumprir a presente Norma, bem como as normas específicas constantes no Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

Nessa linha de inteligência, frisa-se que as competências a serem desenvolvidas pelo professor coordenador de estágio do curso estão relacionadas a atividades formativas que envolvem administração, integração entre licenciaturas, capacitação docente, diálogo com a escola e visitas constantes *in loco* em escolas-campo, intensificando, assim, a parceria e a relação universidade-escola.

Além disso, no que se refere ao acompanhamento das atividades desenvolvidas a partir do diálogo com as escolas parceiras de estágio, constatam-se, a partir do exercício de reflexão e análise dessas atividades, os muitos desafios e especificidades que fazem os componentes de estágio serem únicos e diversos ao mesmo tempo, o que exige maior articulação e maior capacidade de resolver problemas de forma integrada e proativa diante das adversidades que surgem.

Com efeito, as supervisões costumam ser realizadas com um grupo de 12 estudantes por docente, em respeito à legislação de estágio da UERN e ao Projeto Pedagógico de Curso – PPC do curso. Os componentes de estágio estão divididos da seguinte forma: Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia I (observação no fundamental anos finais); Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia II (regência no fundamental anos finais); Orientação e Estágio

Supervisionado em Geografia III (observação no ensino médio); Orientação e Estágio Supervisionado em Geografia IV (regência no ensino médio).

Dentre as adversidades/desafios que exigiram maior articulação teórico-metodológica e acesso aprofundado aos saberes docentes, destacam-se:

- Supervisionar o estágio no período da pandemia de forma remota;
- Articular estratégias e parcerias com as escolas campo;
- Supervisionar e orientar os estudantes estagiários em parceria com os supervisores das escolas-campo de forma objetiva e acolhedora;
- Criar estratégias que garantam a realização do estágio a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e que necessitam trabalhar no contraturno da faculdade, a qual funciona no turno da manhã;
- Desafio de conciliar o estágio com a reforma do ensino médio, assim como o desafio de organizar eventos de estágio supervisionado anuais no curso de Geografia para a socialização das experiências dos estudantes estagiários, com a participação de gestores e supervisores das escolas-campo e também estudantes dessas escolas;
- Greve na rede estadual de ensino e também os calendários da UERN com poucos dias letivos e com semestres que não estão em harmonia com o calendário das escolas, o que tem comprometido significativamente a vivência dos estudantes estagiários em seus campos de estágio.

Destarte, os elementos pontuados refletem os debates e percepções construídos pelo núcleo de estágio do curso de Geografia, representado pela coordenação de estágio do curso e pelos professores supervisores acadêmicos. Muito do que é decidido no coletivo, a partir das realidades vivenciadas, serve de direcionamento para a construção dos relatórios de finalização dos estágios em cada semestre. Os professores supervisores de campo também são consultados nas decisões que envolvem as vivências dos estágios nas escolas e participam do processo de avaliação dos estudantes estagiários no final de cada semestre.

## OS RELATÓRIOS SEMESTRAIS DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UERN DE ASSÚ COMO ETAPA AVALIATIVA DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS REALIZADOS

A construção de relatórios semestrais de estágio em Geografia acontece em formato colaborativo entre professores supervisores acadêmicos e o(a) professor(a) coordenador(a) de estágio do curso. A análise dos relatórios em pauta se deu a partir de 2021.1, momento em que a autora deste trabalho iniciou suas atividades na UERN, na função de supervisora acadêmica de estágio, e passou, então, a participar da produção deste material.

Dentre as principais características dos relatórios, ressalta-se a identificação da coordenação do estágio no curso, dos professores supervisores, das escolas parceiras com seus respectivos supervisores de campo. Nesse prisma, também se apresentam como características o resumo das atividades desenvolvidas nos estágios durante o semestre, a avaliação da atuação do estágio neste período e, por fim, as considerações, críticas, demandas e sugestões. Também são solicitados os anexos referentes aos registros fotográficos dos encontros teórico-metodológicos e das visitas nas escolas, além de alguns produtos finais dos estágios (relatórios, portfólios, artigos etc).

No quadro a seguir (quadro 1), apresenta-se um compilado das principais características identificadas nesses relatórios entre os semestres 2021.1 e 2023.2, com destaque para as similaridades e também para os desafios pontuais de cada semestre.

**Quadro 1:** Síntese dos relatórios de estágio produzidos por coordenadores e supervisores acadêmicos de Geografia da UERN Assú.

SEMESTRE	COMPONENTES OFERTADOS E NÚMERO DE TURMAS	PRINCIPAIS ATIVIDADES DESCRITAS E PARTICULARIDADES
2021.1	<p>Estágio Supervisionado I (duas turmas)</p> <p>Estágio Supervisionado II (uma turma)</p> <p>Estágio Supervisionado III (duas turmas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Além das informações de caracterização e identificação geral dos componentes de estágio, o relatório está dividido em resumo da atividade de estágio desenvolvida no semestre, avaliação, considerações, críticas e sugestões;</li> <li>- Atividades de estágio no formato remoto por conta da pandemia</li> <li>- Mudança de professores supervisores acadêmicos com encerramento de contratos;</li> <li>- Retorno gradual das atividades presenciais nas escolas e atividades remotas na universidade, impossibilitando a presença física dos estagiários nas escolas;</li> <li>- Atividades com muitas adaptações, considerando o retorno presencial das escolas,</li> <li>- Trabalho coletivo com tema transversal saúde e atividades conjuntas entre os componentes de estágio, com oficinas voltadas para a saúde mental;</li> <li>- Reuniões mensais entre supervisores acadêmicos e coordenação para alinhamento de atividades;</li> <li>- Ausência de suporte da instituição para que estudantes com necessidades educacionais especiais sejam assistidos na realização do estágio</li> </ul>
2021.2	<p>Estágio Supervisionado II (três turmas)</p> <p>Estágio Supervisionado III (uma turma)</p> <p>Estágio Supervisionado IV (duas turmas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calendário da universidade diferente do calendário escolar;</li> <li>- Trabalho com o tema transversal cidadania e civismo nos componentes de estágio, através de textos teóricos e participação da autora no debate do respectivo texto pelo <i>meet</i>;</li> <li>- Atividades de estágio iniciadas no remoto e finalizadas no presencial, considerando o calendário da UERN;</li> <li>- Workshop via <i>meet</i> com a participação de professora supervisora de campo</li> <li>- Os estudantes realizaram observações nas escolas, atividades de diagnóstico, oficinas pedagógicas e regência nas escolas-campo de estágio;</li> <li>- 4ª edição do evento de estágio organizado pelo curso, que ocorre anualmente, intitulado: Seminário de estágio supervisionado em Geografia: partilhando vivências, com mesas redondas e apresentação de trabalhos dos estagiários;</li> <li>- Ausência de suporte da instituição com aluna que possui necessidade educacional específica e que não foi atendida para a plena realização do estágio.</li> </ul>

SEMESTRE	COMPONENTES OFERTADOS E NÚMERO DE TURMAS	PRINCIPAIS ATIVIDADES DESCRITAS E PARTICULARIDADES
2022.1	<p>Estágio Supervisionado I (uma turma)</p> <p>Estágio Supervisionado III (duas turmas)</p> <p>Estágio Supervisionado IV (uma turma)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chegada de uma nova professora provisória para auxiliar nos estágios, que também exerceu a função de supervisora de campo;</li> <li>- Durante o estágio, foram desenvolvidas as atividades de observação, diagnóstico, planejamento, oficinas pedagógicas e produção de portfólio;</li> <li>- O tema transversal trabalhado foi o meio ambiente. Os estudantes do estágio IV produziram material pedagógico para doação aos laboratórios de escolas da cidade de Assú e realizaram aula de campo na Floresta Nacional de Açú, a FLONA-AÇU.</li> <li>- Semestre curto com sobrecarga de atividades, culminando em um maior esgotamento no trabalho docente e fragilizando a formação de qualidade.</li> </ul>
2022.2	<p>Estágio Supervisionado II (uma turma)</p> <p>Estágio Supervisionado IV (duas turmas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafios relacionados ao início do semestre próximo ao final do ano letivo nas escolas, em acréscimo às pausas oriundas dos jogos da copa do mundo, ao recesso de natal e ano novo, além das férias docentes;</li> <li>- Realização de jogos pedagógicos, considerando que se trata do estágio de regência, a partir do tema transversal Ciência e Tecnologia, com o retorno das aulas nas escolas e universidade;</li> <li>- Núcleo de estágio acordou o seguinte formato nas atividades a serem desenvolvidas nas escolas: oficinas pedagógicas nos estágios de observação (Estágios I e III) e Jogos Pedagógicos nos estágios de regência (Estágios II e IV). Produção do artigo científico como produto final.</li> <li>- Participação de estudantes egressos na proposição de debate sobre metodologias ativas no ensino de Geografia;</li> <li>- Realização de estágio em uma escola localizada na zona rural de Assú, que só foi possível devido à parceria feita com a direção do campus, que disponibilizou transporte para, semanalmente, levar as estagiárias até a escola e trazer de volta à universidade.</li> <li>- Finalização das atividades com o evento de estágio em Geografia, ocorrido em dois dias, em formato remoto, devido à finalização do semestre, à questão da segurança no estado, à falta de recurso financeiro e às atividades de TCC.</li> <li>- Um dos mais difíceis semestres da UERN, iniciado em novembro de 2022 e finalizado em abril de 2023. Um semestre perpassado por jogos da copa do mundo, por finalização do ano letivo nas escolas, por questões de segurança pública no estado e por greve dos professores do estado.</li> <li>- A sugestão foi no sentido de regularizar o calendário da UERN, além de disponibilizar transporte e bolsa de estudos para estudantes que passam o dia na universidade e nas escolas-campo de estágio.</li> </ul>

SEMESTRE	COMPONENTES OFERTADOS E NÚMERO DE TURMAS	PRINCIPAIS ATIVIDADES DESCRITAS E PARTICULARIDADES
2023.1	<p>Estágio Supervisionado I (duas turmas)</p> <p>Estágio Supervisionado III (duas turmas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de visitas nas escolas para dialogar sobre os estágios que seriam realizados;</li> <li>- Reuniões para planejamento de discussões teórico-metodológicas ocorridas em sala de aula; atividades de planejamento, observação e execução de oficinas pedagógicas nas escolas-campo de estágio.</li> <li>- Descrição detalhada dos textos trabalhados e etapas avaliativas nos estágios de observação;</li> <li>- Análise de documentários sobre a reforma do ensino médio;</li> <li>- Estudantes do estágio III participaram da avaliação da feira de ciências da escola e também da preparação de aulões voltados para o ENEM;</li> <li>- As atividades de estágio ocorreram conforme havia sido planejado, porém com um calendário ainda atípico, devido à reforma do ensino médio, que dificultou significativamente o trabalho de professores e estudantes estagiários, além do adoecimento mental desencadeado pela sobrecarga de atividades.</li> </ul>
2023.2	<p>Estágio Supervisionado II (duas turmas)</p> <p>Estágio Supervisionado IV (duas turmas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudança na coordenação de estágio do curso de Geografia;</li> <li>- Visita às escolas para a oficialização dos estágios e a concretização de demais parcerias;</li> <li>- Uma turma de estágio IV realizou estágio numa escola estadual de CEJA;</li> <li>- Descrição das atividades desenvolvidas nos encontros teórico-metodológicos;</li> <li>- Produção de jogos pedagógicos inclusivos nas escolas pelos estudantes estagiários;</li> <li>- Realização do VI evento de estágio do curso de Geografia de Assú, que contou com mesa redonda debatida por professores supervisores das escolas, apresentação de trabalhos e exposição dos jogos pedagógicos desenvolvidos pelos estudantes durante o estágio naquele período;</li> <li>- Importância do trabalho colaborativo realizado pelo núcleo de estágio do curso e pelos professores das escolas;</li> <li>- Atividades de estágio ocorreram conforme o esperado, todavia permaneceram as queixas quanto ao calendário ainda atípico e ao encerramento dos estágios antes do prazo, bem como à reforma do ensino médio, que dificultou significativamente o trabalho de professores e estudantes estagiários, além do adoecimento mental desencadeado pela sobrecarga de atividade.</li> </ul>

O quadro apresentado sintetiza as principais características identificadas nos relatórios. Depreende-se, portanto, que, em meio às estratégias de plane-

jamento adotadas, alguns cenários se repetem e que muitas imprevisibilidades surgiram ao longo do desenvolvimento das atividades do semestre. Esses imprevistos desafiam a formação docente e revelam a necessidade de se ter uma formação continuada e de se buscar diferentes formas de adaptação, diante dos novos desafios administrativos e pedagógicos que têm surgido.

Um planejamento articulado e em consonância com as demandas dos diferentes sujeitos que fazem parte da dinâmica dos estágios passa ser fundamental para o bom andamento das atividades e também para uma aprendizagem significativa dos estudantes estagiários, refletindo diretamente numa formação docente de qualidade e que preza pela relação de diálogo e cooperação entre universidade e escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos elementos apresentados, conclui-se que a construção de relatórios semestrais representa uma importante fonte para a promoção da memória dos componentes de estágio, além de consistir em um importante exercício de trabalho colaborativo entre os diferentes sujeitos que compõem esse componente. Assim, defende-se que os relatórios contribuem para o planejamento estratégico, conferindo uma maior otimização e uma formação qualificada dos estudantes estagiários em seus respectivos campos de atuação.

Para além de um trabalho burocrático, a produção de relatórios pode ser utilizada como um exercício político de reivindicação por melhores condições de trabalho na universidade, em respeito às escolas e suas particularidades. É uma possibilidade de diagnóstico e de reflexão crítica sobre o lugar dos estágios nos cursos de licenciatura e na formação de professores(as), considerando-se as especificidades do ensino de Geografia no chão da escola.

## REFERÊNCIAS

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

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber livro, 2012.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SILVA FILHO, Raimunda Inácio da Silva; CABRAL, Marlúcia Barros Lopes; LOPES, Nalígia Bezerra. Curso de Geografia em Assú: gênese de um projeto para o desenvolvimento regional. In: PEREIRA NETO, Manoel Cirício; GUEDES, Josiel de Alencar; FREIRE, Heronilson Pinto (orgs.). **Uma Década de Geografia no Vale do Açu**: itinerários do curso de Geografia da Uern, Campus de Assú, no Seminário Potiguar. Mossoró, RN: Edições UERN, 2023.

SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. CONSEPE. **RESOLUÇÃO N.º 20/2023 – CONSEPE**. Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Uern e revoga a Resolução nº 06/2015 – Consepe, 2023. Disponível em: <https://portal.uern.br/proeg/wp-content/uploads/2023/08/Resolucao-no-20-2023-CONSEPE-Regulamenta-Estagio-Curricular-Supervisionado-Obrigatorio-nos-Cursos-Licenciatura-Uern-e-revoga-Resolucao-no-06-2015.pdf>. Acesso em: 13/05/2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.119

# “É PRECISO SAIR DA ILHA PARA VER A ILHA”: A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Rafaela Mendes da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial normativo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2018 após diversas versões e muitas controvérsias entre educadores do país. Hoje, esse documento é o que unifica a educação brasileira e que direciona as ações de escolas, professores e o aprendizado dos estudantes, o que infere em dizer que é um documento amplamente conhecido pelos docentes e constantemente discutido no processo de formação continuada de professores, no entanto esse documento ainda é um universo a ser desbravado e refletido e a formação continuada tem um papel fundamental nessa empreitada. Esse artigo nasceu de um esforço de reflexão baseado numa pesquisa qualitativa que busca analisar a BNCC e o ensino de História proposto nela e como essas podem ser pensadas na formação continuada de professores. Buscamos discutir as visões diversas de alguns autores especialistas no tema e que podem nos subsidiar em uma breve conclusão de como deveriam ser alinhados a BNCC, o ensino de História e a formação continuada de professores. De que modo e com quais perspectivas a formação continuada de professores de História poderia abordar a BNCC? As competências e habilidades de ensino-aprendizagem se alinham a visão de um ensino de História crítico e renovado? Essas e outras questões permeiam a discussão deste escrito que se propõe metaforicamente “sair da ilha para ver a ilha”, como escreveu o escritor português José Saramago.

**Palavras-chave:** BNCC, Ensino de História, Formação Continuada, Professores.

1 Mestre em História e Letras pelo Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), professora de História e Técnica Formadora de Professores da área de Ciências Humanas na Secretaria de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação de Quixeramobim-CE. E-mail: [prof.rafaelamendes@gmail.com](mailto:prof.rafaelamendes@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A educação é uma grande teia de saberes que requer que saibamos um pouco mais a cada dia com objetivo de contribuirmos com as transformações positivas no mundo. A máxima freiriana de que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2004) nos faz perceber a importância de refletir constantemente o que se aprende no chão da sala de aula e de que maneira, nos proporcionando um olhar crítico diante do que se produz para melhorar o currículo e a aprendizagem.

Esse escrito tem como objetivo provocar uma discussão acerca dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do ensino de História e se estes se alinham à formação continuada de professores. A importância de refletir o que ora nos propomos a refletir se justifica pela necessidade urgente de pensar uma formação continuada na área de Ciências Humanas que acompanhe as mudanças teórico-metodológicas do ensino de História que tanto se discute nos cursos de licenciatura em História no país. Os professores que estão há muitos anos em atuação se apropriam dessas discussões? Estados e municípios estão preocupados em oferecer formação continuada para os docentes?

Esse artigo nasceu de um esforço de reflexão baseado numa pesquisa qualitativa que busca analisar a BNCC e o ensino de História proposto nela e como essas podem ser pensadas na formação continuada de professores. Buscamos discutir as visões diversas de alguns autores especialistas no tema e que podem nos subsidiar em uma breve conclusão de como deveriam ser alinhados a BNCC, o ensino de História e a formação continuada de professores.

Podemos dizer que historicamente a educação sempre foi um campo de disputas que incluíam diversos objetivos. Nas últimas décadas observamos mais latente uma disputa entre a educação neoliberal e a educação progressista. A educação neoliberal se preocupa com a produção de força de trabalho que forme indivíduos criativos e proativos e prontos a servir no mercado de trabalho, exemplo disso são as escolas técnicas que objetivam uma formação técnico-científica, distanciando-se das Ciências Humanas e das Artes. Enquanto que a educação progressista foca na criticidade do aluno e na sua capacidade de intervir no mundo, apoiada por diversos educadores parece se impor como opção mais acertada para a educação que se almeja, que forme o indivíduo para além das competências técnicas, também primando sua formação humana.

Há, dentro dos aportes teóricos, os que não concordam que a educação seja um mero produto das forças econômicas, quando falamos em currículo. É o caso de Michael Apple (1999): “Nem todos os currículos, nem toda a cultura são ‘meros produtos’ de simples forças econômicas” (APPLE, 1999, P. 69). A BNCC não é um currículo, mas ela direciona a construção do mesmo e se a BNCC, sendo esse aporte, tiver um caráter neoliberal, influenciaria a feitura de um currículo de História puramente preocupado com a formação de forças produtivas? Para saber a respeito, vamos analisar o que a BNCC propõe para o componente curricular História nos anos finais do Ensino Fundamental.

A BNCC (2018) nos diz o seguinte:

[...] este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, p. 7, 2018).

Antes dessa definição clara e aparentemente objetiva houve um processo longo e demorado. A começar pela Constituição de 1988 que previu a criação de uma Base Comum com conteúdos mínimos que o aluno deveria aprender no Ensino Fundamental. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é aprovada e reforça mais uma vez a criação da Base antes recomendada na Constituição de 1988. Mas, foi somente no fim dos anos 1990 e início dos anos 2000 que algo próximo da BNCC apareceu no cenário educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que seria uma proposta comprometida com a cidadania e o respeito a diversidade, eles seriam abertos e flexíveis em vista o respeito a diversidade.

Até hoje os PCNs são usados como suportes no direcionamento da educação brasileira. A grande diferença entre os PCNs e a BNCC é a abrangência da abordagem. Enquanto que a BNCC é um documento mais atual, que estabelece as aprendizagens essenciais para todos os estudantes, os PCNs são diretrizes curriculares anteriores, organizadas em ciclos, em que cada ciclo corresponde a 2 anos escolares. Atualmente muito se especula que eles foram substituídos pela BNCC. Ambos visam orientar a educação no Brasil, mas a BNCC tem uma abordagem mais abrangente e atualizada.

Finalmente, em 2024 o PNE através da Lei n. 13.005, de 2014, traça vinte metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, onde quatro delas tratariam da BNCC. A partir daí começaram as consultas públicas e a especialistas sobre a elaboração da mesma. Em 2016 temos a primeira versão finalizada, que passaria novamente por novas revisões e consultas que resultaram na segunda versão. Em 2017 o MEC entregou a terceira versão da BNCC ao CNE e o mesmo elaborou o projeto de resolução sobre a BNCC e homologou as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Por fim em 2018, através do parecer CNE/CEB nº 3/2018<sup>2</sup>, autoriza-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio e se concretiza a BNCC.

Diante de todo esse histórico percebemos que não foi um processo simples de elaboração e implementação de uma base comum para a educação básica, gerando críticas entre especialistas e educadores. A seguir analisaremos algumas dessas críticas no campo do componente curricular História e como isso pode não chegar ao professor de História na sua formação continuada e até mesmo afetar o ensino de História, mesmo ele estando alinhado em todo país pela BNCC. Também refletiremos como esse problema e impasse poderia ser resolvido através de uma tabela resultado dessas reflexões. Essa tabela sugere alguns passos a serem pensados na formação continuada que contemple a BNCC, isso porque acredita-se que a educação é o maior ato de liberdade e “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (HOOKS 2013, p.193).

## METODOLOGIA

Metodologicamente nos guiamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o objetivo exploratório e de procedimento bibliográfico. A abordagem é qualitativa porque busca explorar os contextos e significados subjacentes ao objeto dessa pesquisa que é: De que modo e com quais perspectivas a formação continuada de professores de História poderia abordar a BNCC? Sendo uma pergunta atemporal, que poderá ser respondida em diversos contextos e tempos que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve:

<sup>2</sup>Parecer disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf> Acesso em: 19/01/2024.

[...] a pesquisa qualitativa parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Geralmente implica a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos mediante contato direto do pesquisador com a situação estudada. Com isso, busca-se a compreensão dos fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos que participam da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Se trata de um objetivo exploratório por ser um tema pouco compreendido, buscado assim uma compreensão inicial. Para tanto nos subsidiaremos em uma revisão bibliográfica de obras e conceitos que conversam com a temática abordada. Segundo Gil (2002, p. 41), pesquisas exploratórias nos aproximam do problema que objetivamos trabalhar, assim optamos por essa alternativa metodológica por acreditar que há uma necessidade de parar e se apropriar das questões que aqui colocamos.

Primeiramente nos apropriamos da BNCC no que diz respeito à leitura e análise dos competências e habilidades do ensino-aprendizagem de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, procurando “sair da ilha” e perceber as minúcias dos objetivos colocados no documento, bem como a compreensão do contexto em que foram produzidos.

Num segundo momento nos apropriamos de conhecimentos a respeito da Formação Continuada de Professores de História da referida etapa de ensino, percebendo as principais lacunas e possíveis vias de preenchimento das lacunas. Nos subsidiamos de um referencial teórico que pensa o ensino de História e a BNCC para criarmos essa análise sistematizada através de uma quadro referencial de estudo e discussão que pensa pressupostos importantes para a formação continuada de professores de História.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A BNCC não é um currículo, isso deve ser bem estabelecido no diálogo com os docentes, visto que “os currículos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.” (BNCC, 2018, p. 16). Desse modo, a BNCC deve servir de referencial para ações em diversas esferas (federal, estadual e municipal) que contemplem a avaliação da aprendizagem, os recursos didáticos e também a formação dos professores.

A discussão acerca da formação de professores se intensificou a partir da segunda metade do século XX, havendo antes, algumas iniciativas para a criação de cursos de formação inicial. O direito a formação inicial e continuada dos docentes vem sendo um processo de luta, haja vista que a profissão professor é uma das mais precárias, embora muitas conquistas tenham sido adquiridas ao longo dos anos. Em relação à formação inicial:

Em 1930 criou-se os cursos de formação de professores no Brasil, nas antigas faculdades de Filosofia. Diante de tal fato, o maior desafio dos governos eleitos a partir de então, tem sido assumir mais explicitamente o modelo de formação docente que se pretende adotar no país, tendo em vista que o modelo de formação de professores, desde o início, era inadequado, por tratar as licenciaturas como meros aprendizes dos bacharelados, e os cursos de formação de professores das faculdades de filosofia, eram bastante elitizados, e o número de formandos era muito pequeno e, por via de consequência, tais cursos não respondiam quantitativamente à demanda de preparação de novos docentes para o país (SANTOS; PEREIRA, 2016). (MOURA, 2020, p. 31).

Existe a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica – (Resolução CNE/CP N° 1, DE 27 de outubro de 2020)<sup>3</sup>. Esse documento pouco explorado com os professores parece ser apenas mais um dos tantos que regimentam a educação no país, porém ele é de extrema importância e merece ser explorado na formação continuada de cada docente. O documento conta com 3 dimensões básicas, são elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional:

Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP n° 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, p. 2, 2020).

<sup>3</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file#:~:0text=docentes%20efetivamente%20desenvolvidas.-,Art.,do%20artigo%2061%20da%20LDB>  
Acesso em 05/03/2024.

A efetivação da formação continuada dos professores é de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com diversos princípios norteadores, dentre eles: “Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos” (BRASIL, 2020).

Diante desse histórico de avanços recentes da formação inicial, entendemos o porquê a formação continuada ainda ser uma questão de debate no ambiente educacional pois está em processo de instalação e não é algo uniforme no país, tendo estados e municípios suas próprias iniciativas para a formação continuada. O ideal seria uma formação alinhada, mesmo que cada estado e município tenha sua dinâmica individualizada. O que deve-se ter de alinhamento primordialmente é a noção de que uma formação continuada não pode ser apenas uma burocracia a ser cumprida ou uma oportunidade focada em procedimentos de certificação e avaliação e carente de uma reflexão aprofundada sobre o papel do professor e da educação. É primordial pensar uma formação crítica que priorize o desenvolvimento integral dos alunos e o aprimoramento intelectual docente em suas respectivas áreas do conhecimento e no campo geral da educação.

A consolidação da BNCC toca diretamente a formação de professores, algo que sempre foi um elemento no campo de disputas da educação. Quando falamos em formação continuada e BNCC devemos partir do princípio de que não foi um processo simples o de elaboração e implementação de uma Base Comum para a educação básica, gerando críticas entre especialistas e educadores, como apresentado na introdução desse artigo. O processo de adaptação aconteceu e atualmente parece se ter um maior conhecimento entre os professores do que se trata esse grande documento referencial, todavia em um país com realidades educacionais diversas esse processo de adaptação e conhecimento da Base foi diverso.

Em meio a essas primeiras explicações, cabe um questionamento: será que os docentes de História se apropriam da BNCC no seu processo formativo? As secretarias de educação estão preocupadas em formar o docente de História para fins de (in)formação e uso da BNCC? Para responder a essas perguntas seria necessário uma pesquisa mais profunda e objetiva com as variadas realidades regionais, estaduais e municipais. De forma geral, nos deparamos com uma preocupação mínima em relação a formação continuada de professores de História, haja a vista que as inquietações se voltam para os componentes

curriculares Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a História passou a ser parte das Ciências Humanas Sociais Aplicadas (CHSA), juntamente com Geografia, Filosofia e Sociologia. Tal organização torna a Base Comum do Ensino Médio um desafio para ser estudado, sabendo que cada ciência humana tem sua especificidade:

(...) a História, essa disciplina escolar será sempre apontada, porque o conhecimento histórico é a principal ferramenta na construção da consciência histórica, que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações de sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo. É nas escolas que se estuda a História e onde se cruzam de modo comprometido o conhecimento científico e o conhecimento escolar (ABUD, 2017, p. 15).

Cabe a discussão de todos os componentes curriculares contidos na BNCC, mas História ganha uma especificidade nessa discussão, por ser essencial no processo de formação crítica do indivíduo, sendo ela um saber mais antigo que a própria ciência. Desde os primórdios da humanidade, o ser humano busca contar história, se referir ao passado como parte de sua natureza de vivência. Concordando com Pellegrine (2009), pois “todos nós somos sujeitos da história e, diariamente, interferimos nos rumos da história” (PELLEGRINE et. al, 2009, p. 10 *apud* MIRANDA E SCHIER, 2016, p. 32).

No que se refere ao ensino de História na BNCC, ele é feito por meio de competências inerentes a área de Ciências Humanas. Em primeira prioridade o docente deve se familiarizar com a ideia de competência. Antes das primeiras iniciativas da BNCC, Selbach pensava o conceito de competência da seguinte maneira:

Competência, portanto, é a capacidade de mobilizarmos nossos “equipamentos” mentais pra encontrar saídas quando estas parecem ausentes. É a maneira como articulamos nossas habilidades para alcançar um objetivo, para superar um desafio, vencer um obstáculo (SELBACH, 2010, p. 51).

Dentro da BNCC, que começou a ser elaborada em 2015, o conceito de competência ganha uma função de pensar aspectos para além do cognitivo e se distância da ideia de “vencer um obstáculo”:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práti-

cas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8).

Desse modo, o conceito de competência no âmbito geral, passa a ser também para o componente curricular específico História. A ideia de submissão ao mundo do trabalho ainda se perpetua, algo que caracteriza uma vertente neoliberal da educação.

O texto inicial que abre o componente curricular História para o Ensino Fundamental apresenta um teor bastante inovador e promissor, propondo uma História para a formação integral do estudante:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (BRASIL, p. 397, 2018).

A História deve analisar o passado correlacionando com o presente e nossas perspectivas e problemáticas atuais de modo que estudantes compreendam a relevância da História para a compreensão do mundo contemporâneo. O que nos parece bem positivo e nos distancia da História sem propósito para a vida, que se resume ao “decoreba” para a prova. A questão é saber se esse texto inicial conversa com as habilidades específicas, objetos de conhecimento e unidades temáticas constantes no documento referencial normativo. Ao analisar o quadro de habilidades observamos mais uma vez a reprodução da visão eurocêntrica de História, sendo elas bastante conteudistas:

Compreendemos que os conteúdos propostos nas unidades temáticas e a forma em que estão organizadas no documento não rompem com a perspectiva eurocêntrica que distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira (QUIJANO, 2005). Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro-brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018, p. 1024).

A visão dos autores acima é bem pessimista quanto a incorporação de uma história decolonial e é perceptível que ao longo de todas as habilidades isso se torna latente, visto que as habilidades contemplam mais a história eurocêntrica do que a história da África por exemplo.

Sabemos que o imperante no momento é a história problema que busca ir para além dos grandes nomes e ídolos da história, algo discutido por François Simiand:

Creio, entretanto, que nos trabalhos dos historiadores atuais, na escolha e no ordenamento refinado de suas pesquisas, na sua preocupação manifesta em renovar a sua obra, aproveitando-se dos progressos das disciplinas vizinhas, evidenciam-se as tendências de substituição progressiva da prática tradicional pelo estudo positivo e objetivo do fenômeno humano, susceptível de explicação científica, e, finalmente, de elaboração consciente de uma ciência social. Conduzir o bom termo estas tendência, transformando-as em ato, será, espero, obra da nova geração (SIMIAND, 2003, p. 115-116).

A História já ultrapassou o caráter positivista, de exaltar os grandes feitos e nomes, a História no presente se preocupa com as diversidades, a investigação e suas possibilidades diversas de entender o mundo. Segundo Fonseca (2009):

A História busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres vivem e viveram, como pensam e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, nos diferentes tempos e espaços. Ela permite que as experiências sociais sejam como um constante processo de transformação, um processo que assume formas diferenciadas, produto da ação dos próprios homens. O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (FONSECA, 2009, p. 51).

Quando analisamos a BNCC mais a fundo no que tange o componente curricular História vamos percebendo que cada ano se articula em uma divisão ainda tradicional. No 6º ano, o estudante é introduzido à História Antiga, Roma, Grécia e Idade Média. Indo para o 7º ano, a Base traz assuntos relacionados a Europa, América e África compreendendo o final do século XV até o final do século XVIII. O 8º ano contempla acontecimentos do século XIX, abrangendo

os processos de independências da América. Por fim, o 9º ano foca na História Geral e na História do Brasil. Essa sequência contempla uma ideia de linha do tempo, que reduz o conhecimento histórico a uma linearidade reducionista pois simplifica eventos complexos e multifacetados, com risco de criar uma “versão oficial”.

No 9º ano do Ensino Fundamental se discute a Constituição de 1988, enaltecendo o protagonismo de diferentes sujeitos e grupos históricos antes invisibilizados pelo discurso do vencedor através da habilidade EF09HI26 que conta com texto: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas”. Quebra-se uma tradição no ensino de História que não levava em consideração perspectivas marginais, o que pode nos parecer um avanço significativo, mas será que essa habilidade conversa com a formação dos professores?

O jargão “como posso ensinar isso na sala de aula se na faculdade eu não estudei?” já não funciona mais pois o docente deve por iniciativa própria buscar constantemente aprimorar seus conhecimentos. Nisso a formação continuada é um fator primordial de auxílio, porquanto é necessário estimular e proporcionar ao professor de História a discussão de pautas e objetos de conhecimento que estão presente na BNCC.

A formação continuada de professores para a BNCC não deve ser apenas um repassar de regras e “metas” ou um conjunto de críticas sem esperanças de dar certo. Deve ser algo planejado de maneira abrangente, mas ao mesmo tempo prático, visto que conhecer a BNCC é apenas uma das inúmeras tarefas do docente brasileiro.

Na perspectiva da Formação Continuada de professores acredita-se ser necessário um alinhamento que contemple Resolução CNE/CP N° 1, DE 27 de outubro de 2020 e sensibilize estados e municípios para um maior atenção e preocupação com a formação de professores de História que discuta a BNCC, segue uma organização que contempla um estudo da BNCC para o ensino de História.

**Tabela 1:** Quadro de proposta de estudo da BNCC para o ensino de História.

OBJETIVO	JUSTIFICATIVA	AÇÕES NECESSÁRIAS
Conhecer aspectos básicos e gerais da BNCC.	Em vista da carga excessiva de trabalho de muitos docentes brasileiros, o tempo para estudo de documentos normativos se reduz ou nem existe, o que configura uma falha na sua formação continuada, não necessariamente por sua culpa, mas pela falta desse elemento na sua Formação Continuada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Continuada bimestral para professores de História nas esferas estadual e municipal de forma alinhada nas duas esferas.</li> <li>• Elaboração de núcleo formativo em cada escola de Ensino Fundamental de Anos Finais para o entendimento das diretrizes, competências, habilidades e objetivos de aprendizagem para cada etapa da educação básica.</li> </ul>
Contextualizar o currículo.	Integrar a BNCC ao currículo escolar, adaptando-a ao contexto específico de sua escola e região.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao professor deve ser oportunizada a participação da formulação da Parte Diversificada da BNCC em escolas que ofereçam.</li> <li>• Liberdade de criação na sala de aula de cada docente, sem se fechar ao que os códigos alfanuméricos propõe.</li> </ul>
Promover a interdisciplinaridade.	A interdisciplinaridade é crucial em diversos campos do conhecimento, sendo um caminho assertivo para a formação integral do aluno, bem como a formação holística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a feitura de projetos interdisciplinares que explorem as habilidades da BNCC de diversos componentes curriculares.</li> </ul>
Criar espaço de debate crítico e reflexivo que envolva ensino de História e BNCC.	Os sujeitos professores envolvidos no processo educativo devem estar cientes das demandas e necessidades da BNCC no tocante ao componente curricular História.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de <i>fóruns</i> e seminários onde possíveis reformas da BNCC sejam pautas dos docentes.</li> <li>• Quando o MEC, FNE e Governo Federal decidirem uma nova revisão da BNCC, convidar docentes de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental.</li> </ul>
Criar espaço de autoavaliação.	A autoavaliação é um mecanismo indispensável para pensar o processo de estudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deve partir das instituições que promovem a formação continuada de professores, seja a própria escola ou Secretaria de Educação, proporcionar esses momentos de autoavaliação.</li> </ul>

Diante dessa proposta, podemos entender que ainda há muito a se caminhar para aproximar verdadeiramente docentes e BNCC, visto que ainda precisamos nos apropriar mais e de forma crítica pensar ela em nossas salas de aula e isso poderá ser feito de maneira segura através da Formação Continuada,

que é crucial por várias razões, dentre elas: a contribuição significativa para a melhoria da qualidade da educação, atualização dos conhecimentos, adaptação às mudanças trazidas pela Base Comum, melhoria do desenvolvimento do aluno decorrente da maior capacitação do professor, inovação e criatividade docente e principalmente o estímulo ao crescimento profissional dos professores.

O “Conto da Ilha Desconhecida” é uma narrativa escrita pelo autor português José Saramago e publicada pela primeira vez em 1937. Nesse conto o protagonista é um homem que chega ao rei para solicitar um barco para explorar uma ilha desconhecida, no entanto, ele se depara com a burocracia e a resistência dos funcionários do próprio rei, que duvidam da existência da ilha e questionam a necessidade da expedição. Determinado, o homem persiste em sua busca e consegue finalmente um barco e uma tripulação muito pequena, composta apenas por uma mulher chamada somente de “mulher da limpeza”. Assim, eles partem em uma jornada não apenas física, mas também simbólica em busca da ilha desconhecida. Durante a viagem, os tripulantes enfrentam desafios e dúvidas, mas o protagonista mantém sua determinação.

A história é uma metáfora que explora temas como a busca pessoal, a realização de desejos e a importância de desafiar a conformidade. José Saramago utiliza uma linguagem rica e uma narrativa simbólica para transmitir mensagens filosóficas sobre a busca constante por algo novo e desconhecido na vida. O conto reflete a habilidade do autor em explorar questões profundas por meio de uma história aparentemente simples.

Esse conto, metaforicamente, narra a busca por formação continuada de professores de História em relação a BNCC. Alguns obstáculos, burocracias e desestímulos impedem os professores de História de se aventurarem no banco e buscar novas aprendizagens acerca das designações que se apresentam em textos e textos e códigos alfanuméricos da gigantesca Base.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem do conto de Saramago ao pedir o barco para o rei recebe inúmeras desculpas para não ter seu pedido atendido, mas mesmo assim não desiste diante de tantas burocracias e acaba conseguindo o tão almejado barco. O processo de entendimento, implantação e prática da BNCC nos parece essa busca pelo barco, difícil e permeada de obstáculos. O maior obstáculo talvez seja a falta de conhecimento dos pormenores das habilidades por parte dos profes-

res, que por estarem sempre muito atarefados se acostumam ao “copiar e colar” das habilidades nos planos de aulas sem espaço para reflexão. Tal problemática coloca a formação continuada como a maior responsável por proporcionar ao professor uma visão mais amola da BNCC.

Essa reflexão urgente e necessária se faz na Formação Continuada para professores de História, com um exercício metafórico de “sair da ilha para ver a ilha”, ou seja, se distanciar dos entendimentos rasos e procedimentos mecânicos e perceber os processos políticos e pedagógicos implicados na elaboração e uso deste documento. Assim como um historiador que se afasta do objeto de estudo para contemplar a totalidade do contexto histórico, muitas vezes é necessário distanciar-se de uma situação para enxergar o quadro completo e compreender melhor todos os seus detalhes.

O professor precisa se reconhecer como o próprio agente da sua formação, se ver como professor pesquisador:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas (ANDRÉ, 2006, p. 221).

Assim, sugere-se pensar essa busca de entendimento da Base a partir de uma empreitada de pesquisa e dar-se conta de seus direitos a formação continuada previsto via resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020. Ao professor se cobra a prática, a ação, o resultado, a meta cumprida e a chegada e pouco se reflete sobre o porquê, o como, o percurso.

Ao se debruçar sobre as habilidades e competências do componente curricular História, vemos que há uma evolução na busca por uma história-problema e crítica da realidade, mas ainda há divergências que seguem o mesmo fio linear de outrora, onde a História ainda era uma disciplina decoreba e taxada como a exaltadora dos grandes nomes.

No decorrer desse escrito passamos pela análise de conceitos e documentos que nos provocam a reflexão acerca da formação continuada como um direito e necessidade quando falamos de BNCC e consideramos que existe um caminho ainda longo para uma efetivação das competências e habilidades na História e que perpassam muitos fatores, dentre eles econômicos, sociais, de realidades diversas, mas o primeiro passo a ser rompido é a formação continuada,

pois nela o docente se munirá tanto de informações como de arcabouço crítico para pensar uma educação mais comprometida com a formação integral dos estudantes. Sair da ilha é também deixar as críticas de lado e analisar o quanto já evoluímos na busca por uma História crítica e emancipadora dos sujeitos em formação escolar e que a BNCC já fez mudanças consideráveis, ainda que tenha muito o que melhorar no tocante ao ensino de História. Que possamos sair da ilha e ampliar nossas visões em relação ao ensino de História, a BNCC e a formação continuada do professor.

## AGRADECIMENTOS

À Educação, que mudou a minha vida e que vem constantemente sendo um abrir de olhos a descobertas que me aproximam da liberdade.

## REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi (Org.). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 13-26.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Ensinar pesquisar... Como e para quê?** Recife: ENDIPE, 2006. p. 221-234.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. João Menelau Paraskeva, Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 out. 2020.

BRASIL. Resolução nº 1/2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr. 1995.

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

FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FRANCO, A. P.; SILVA JÚNIOR, A. F. da; GUIMARÃES, S. **Saberes históricos prescritos na BNCC: tensões e concessões**. Ensino Em Re-Vista, vol. 25, no Especial, 2018, p.1016-1035.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

MOURA, A. C. R. P. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): implicações para o currículo da educação básica e a formação de professores**. Monografia Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, p. 45, 2020.

MIRANDA, L. de J. N.; SCHIER, D. A. **A influência do ensino de história na educação infantil e formação do aluno**. Educação em Foco, Edição nº: 08/Ano: 2016.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SIMIAND, F. **Método Histórico e Ciência Social**. Trad. José Leonardo do Nascimento. Bauru: Ed. EDUSC, 2003.

SELBACH, S. *et al.* **História e Didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.120

# DESAFIOS DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PARA O PENSAMENTO REFLEXIVO

Gleison Lima da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo científico propõe uma análise abrangente dos desafios enfrentados pelo ensino de Filosofia nas escolas públicas brasileiras, com enfoque particular na formação docente e nas práticas pedagógicas para estimular o pensamento reflexivo dos alunos. Fundamentado em um referencial teórico que abrange desde a incipiente inserção da Filosofia nos currículos nas décadas de 1920 e 1930, conforme observado por Favaretto (2013), até as transformações pós-ditadura militar analisadas por Sardá (2018), o estudo busca compreender as nuances históricas, políticas e pedagógicas que influenciaram a presença intermitente da disciplina ao longo do tempo. A metodologia adotada é qualitativa e bibliográfica, centrando-se na análise crítica e interpretativa de fontes diversificadas, como livros, artigos científicos, documentos legais e relatos históricos relacionados ao ensino de Filosofia no contexto educacional brasileiro. A revisão sistemática e crítica da literatura visa construir uma base teórica sólida, relacionando-se diretamente aos desafios enfrentados pelos docentes na promoção do pensamento reflexivo e na adaptação às constantes mudanças nas políticas educacionais. Os resultados destacam a relevância crucial da formação docente como elemento-chave para o sucesso do ensino de Filosofia. As oscilações na obrigatoriedade da disciplina, evidenciadas pela pesquisa, indicam desafios éticos na abordagem pedagógica, demandando uma adaptação constante às mudanças nas políticas educacionais. Nesse contexto, a sala de aula, concebida como um laboratório conceitual, emerge como o espaço propício para a construção

1 Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Asunción- UAA, Mestre em Filosofia da Educação, pela Universidade Federal do Piauí -UFPI, Graduado em Pedagogia, Filosofia e Letras, com Especialização em Psicopedagogia Institucional, Docência do Ensino Superior, Gestão Educacional, LIBRAS e Educação Infantil. E-mail: [gleisonlimalima@gmail.com](mailto:gleisonlimalima@gmail.com) ;

ativa do conhecimento filosófico, e a conclusão por sua vez, sintetiza a complexidade da trajetória do ensino de Filosofia, ressaltando a necessidade contínua de adaptação por parte dos professores diante das constantes mudanças nas políticas educacionais, promovendo uma reflexão robusta sobre práticas educacionais alinhadas às nuances históricas e contemporâneas da Filosofia no cenário educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Filosofia Escolar, Desafios Educacionais, Formação Docente, Pensamento Reflexivo, Políticas Públicas.

## INTRODUÇÃO

A inserção e a trajetória da Filosofia nos currículos das escolas públicas brasileiras apresentam uma narrativa intrincada, marcada por alternâncias entre períodos de obrigatoriedade e opcionalidade ao longo das décadas. Neste contexto, o presente estudo propõe uma análise aprofundada dos “Desafios da Filosofia nas Escolas Públicas Brasileiras”, com foco específico na formação docente e nas práticas pedagógicas destinadas a promover o pensamento reflexivo entre os estudantes. O resgate histórico delineado por diversos estudiosos, como Favaretto (2013) e Sardá (2018), revela as influências políticas, sociais e legislativas que moldaram o cenário educacional, permeado por oscilações na presença da Filosofia nos currículos escolares.

No âmago desta pesquisa, encontra-se o propósito de compreender as complexidades históricas do ensino de Filosofia, assim como os desafios contemporâneos enfrentados pelos docentes no contexto das políticas educacionais em constante mutação. A justificativa implícita reside na necessidade de fornecer uma contribuição substancial ao entendimento dessas dinâmicas, destacando não apenas os entraves, mas também as estratégias viáveis para potencializar a eficácia do ensino filosófico nas escolas públicas. Dessa forma, busca-se preencher lacunas no conhecimento acadêmico, trazendo à tona discussões pertinentes sobre a formação docente e suas interações com as transformações no ensino da Filosofia.

Os objetivos desta pesquisa abrangem uma análise crítica do histórico do ensino de Filosofia nas escolas públicas brasileiras, a investigação das políticas educacionais que influenciaram essa trajetória e uma examinação detalhada das práticas pedagógicas destinadas a fomentar o pensamento reflexivo nos alunos. A metodologia adotada é qualitativa e bibliográfica, ancorada na análise crítica e interpretativa de fontes como livros, artigos científicos, documentos legais e relatos históricos relacionados ao tema. A revisão sistemática e crítica da literatura busca construir uma base teórica sólida, integrando-se diretamente aos desafios enfrentados pelos docentes.

O resumo das discussões e resultados revela nuances significativas na evolução do ensino de Filosofia no Brasil. Destaca-se a relevância da formação docente como elemento-chave para o sucesso do ensino filosófico, adaptando-se às mudanças nas políticas educacionais contemporâneas. Nesse cenário, a sala de aula, concebida como laboratório conceitual, emerge como

o espaço propício à construção ativa do conhecimento filosófico. A oscilação entre a obrigatoriedade e opcionalidade da Filosofia evidencia desafios éticos na abordagem pedagógica, destacando a importância de promover ambientes educacionais éticos que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo nos alunos.

A conclusão sintetiza a complexidade da trajetória do ensino de Filosofia, ressaltando a necessidade contínua de adaptação por parte dos professores diante das constantes mudanças nas políticas educacionais, proporcionando uma reflexão robusta sobre práticas educacionais, alinhada às nuances históricas e contemporâneas da Filosofia no cenário educacional brasileiro.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa de natureza qualitativa, inserida no contexto bibliográfico, é orientada para aprofundar a compreensão dos “Desafios da Filosofia nas Escolas Públicas Brasileiras: Formação Docente e Práticas para o Pensamento Reflexivo”. O cerne deste método consiste na condução de uma análise crítica e interpretativa de fontes bibliográficas, abrangendo livros, artigos científicos, documentos legais e relatos históricos que se relacionam com a evolução do ensino de Filosofia no cenário educacional brasileiro.

A opção pela abordagem qualitativa revela-se fundamental, uma vez que visa não apenas explorar os dados empíricos disponíveis, mas também compreender as nuances históricas, políticas e pedagógicas que moldaram a inserção, exclusão e reintegração da disciplina filosófica nos currículos escolares ao longo das décadas. A condução de uma revisão sistemática e crítica da literatura objetiva construir uma base teórica sólida, estabelecendo conexões diretas com os desafios enfrentados pelos docentes no estímulo ao pensamento reflexivo e na adaptação às mudanças frequentes nas políticas educacionais.

Este método possibilitará uma análise minuciosa das práticas pedagógicas adotadas ao longo do tempo, proporcionando subsídios para discussões inovadoras e éticas. Vale ressaltar que, a pesquisa não se limitará apenas à análise de dados empíricos, mas também se embasará em teorias relevantes que permeiam a formação docente e o ensino de Filosofia nas escolas públicas brasileiras, enriquecendo assim a compreensão dos desafios enfrentados pelos educadores nesse contexto específico.

Além disso, a escolha por uma abordagem bibliográfica neste estudo se justifica pela necessidade de uma fundamentação teórica robusta, que permita uma compreensão mais profunda e embasada das temáticas em questão. A análise crítica e interpretativa das fontes bibliográficas não apenas viabilizará a identificação de padrões e tendências, mas também possibilitará uma análise multifacetada de diferentes perspectivas e contribuições no âmbito do ensino de Filosofia nas escolas públicas brasileiras.

A revisão sistemática e crítica da literatura foi conduzida de maneira criteriosa, seguindo parâmetros rigorosos de seleção e avaliação das fontes. Essa abordagem não apenas construirá uma base teórica sólida, mas também permitirá uma compreensão detalhada das transformações ocorridas no ensino de Filosofia ao longo do tempo. Isso incluirá não apenas as mudanças nas políticas educacionais, mas também a reflexão sobre os fundamentos filosóficos subjacentes ao ensino da disciplina.

A ênfase na análise crítica estender-se-á além das implicações práticas das políticas educacionais para explorar as questões epistemológicas e conceituais que permeiam o ensino de Filosofia. Dessa forma, a pesquisa não apenas documentará a evolução histórica da presença da Filosofia na educação brasileira, mas também oferecerá insights valiosos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às exigências contemporâneas.

Ao adotar essa abordagem metodológica, busca-se não apenas compreender a trajetória histórica do ensino de Filosofia no Brasil, mas também contribuir para o avanço do conhecimento na área, promovendo discussões críticas e éticas sobre os desafios enfrentados pelos docentes, bem como propondo caminhos para práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Consoante às análises de Favaretto (2013), emerge a observação da inserção e exclusão cíclica da Filosofia nos currículos escolares ao longo da história educacional brasileira. Esta dinâmica torna-se apreciável nas décadas de 1920 e 1930, quando a Filosofia, de modo incipiente, integra os currículos escolares. No entanto, essa integração não se configura como uma disciplina autônoma, mas antes como um conhecimento acessório, ora abordando a lógica histórica da filosofia, ora versando sobre questões morais.

Sardá (2018), ao conduzir uma análise histórica do ensino de Filosofia no Brasil, aponta para uma trajetória marcada por vicissitudes. O ensino, por vezes obrigatório em todas as instituições de ensino, públicas e privadas, após a ditadura militar, conforme estabelecido pela Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008), é resultado de demandas pós-ditadura, período durante o qual a Filosofia foi excluída dos currículos escolares. É válido ressaltar que essa não constitui a primeira interrupção do ensino de Filosofia na história da educação brasileira.

Favaretto (2013,p.19) destaca que, “no período pós-1930, reformas educacionais implementadas por Francisco Campos em 1932 e Gustavo Capanema em 1942 reconfiguraram o ensino secundário, tornando a Filosofia obrigatória, embora com uma redução na carga horária.” Segundo ele, isso durou até o Golpe Militar de 1964, influenciado pelo positivismo comtiano, as reformas educativas continuaram a prevalecer, visando formar uma nova elite intelectual no Brasil. De forma peculiar, a Filosofia, nesse contexto, não assume caráter obrigatório, figurando como disciplina optativa.

Em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), e em 1971, mediante a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), Sardá (2018,p.123-136.) relata a transição da Filosofia de disciplina obrigatória para complementar e, por fim, para sua extinção oficial dos currículos escolares. Nesse intervalo, Soares (2012,p.76) destaca que “a disciplina foi removida do currículo devido à imposição de um programa de modernização da economia durante a ditadura militar, aliado à repressão contra mobilizações opositoras.”

No período de redemocratização do país, observa-se o retorno gradual da Filosofia ao sistema educacional brasileiro. Em 1982, no desfecho da ditadura militar, o parecer nº 7.044 (BRASIL, 1982) do Conselho Federal de Educação possibilita a reintegração da Filosofia nos currículos do Ensino Médio. Nos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), a Filosofia é mencionada como conhecimento a ser adquirido pelos estudantes, embora não figure como disciplina específica. Já em meados de 2008, a mesma é reintroduzida como disciplina obrigatória nas instituições de ensino. Contudo, com a implementação do novo Ensino Médio em 2017 pela Lei 13.415, a obrigatoriedade da Filosofia como componente curricular é novamente reduzida, apresentando-se apenas como estudos e práticas, inaugurando um novo ciclo de instabilidade no cenário educacional.

A compreensão do histórico do ensino de Filosofia no Brasil, conforme delineado previamente, serve como pano de fundo para reflexões cruciais sobre

a formação docente e a construção de práticas voltadas para um ensino reflexivo no contexto do Ensino Médio. Nesse sentido, Carrilho, M. M (1990, p. 76) destaca que:

A inserção e exclusão recorrentes da Filosofia nos currículos escolares não apenas refletem as vicissitudes políticas e ideológicas, mas também evidenciam a necessidade de uma abordagem pedagógica sólida e reflexiva. Em face da constante oscilação entre a obrigatoriedade e a opcionalidade da disciplina, a formação docente torna-se um elemento-chave para o sucesso do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

A citação de Carrilho (1990) sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio instiga uma reflexão profunda sobre os desafios e perspectivas enfrentados pelos docentes nesse contexto. A experiência docente, marcada pela complexidade inerente ao ensino e aprendizado da Filosofia, destaca a necessidade premente de uma formação que transcenda a mera transmissão de conteúdos. Ao considerar o retorno da Filosofia ao Ensino Médio, percebe-se que não se trata apenas de uma questão curricular, mas sim de uma oportunidade ímpar para repensar as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, compreendemos que, a imposição da obrigatoriedade da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro suscita reflexões cruciais sobre a formação dos futuros professores dessa disciplina. Diante da perspectiva de muitos graduandos em Filosofia ingressarem nas salas de aula, torna-se imperativo considerar as diversas experiências que permeiam o ato de ensinar e aprender, tendo em vista que no atual contexto de formação nos cursos de licenciatura em Filosofia, é notável uma preocupação predominante entre os futuros docentes em relação às metodologias de ensino que possibilitem a “transposição didática” do conteúdo filosófico para as aulas no ensino médio.

No entanto, é fundamental perceber a abordagem filosófica em sala de aula como algo que transcende a mera ênfase na criticidade. Essa perspectiva abrange uma gama mais ampla de elementos que devem ser considerados no contexto educacional. Por essa razão, a formação docente necessita incorporar estratégias que habilitem os professores a desenvolver práticas pedagógicas capazes de estimular a reflexão, o questionamento e a construção autônoma do pensamento filosófico pelos estudantes, uma vez que a ensinabilidade da Filosofia, ao ultrapassar as relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem, ressalta a necessidade de uma formação que capacite os docentes a

enfrentar a complexidade da disciplina e a criar um ambiente educacional propício ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nos alunos.

Segundo Tomazetti, E. M.; Benetti, C. C. (2012, p.1030)

Isso acontece porque ainda temos enraizadas, em nossas universidades, uma formação ainda pautada pelo monólogo do professor, pela escuta por parte dos alunos e, conseqüentemente, pela desconsideração da experiência de pensamento do outro no contexto da sala de aula. Tal maneira de formar os futuros professores de Filosofia não os deixam instigados a ousar e a apostar em possibilidades de ensino que deem conta das atuais demandas feitas ao ensino contemporâneo.

Desse modo, surgem dois aspectos relevantes para a reflexão sobre a formação do professor de Filosofia. O primeiro destaca a necessidade de cultivar, nos futuros professores, a capacidade subjetiva de se abrirem a novos horizontes e situações previamente desconhecidas, reconhecendo o ensino como um ato que requer essa disposição. O segundo ponto aborda a importância de criar estratégias que desloquem esses futuros educadores do polo das certezas, fundamentadas por uma abordagem não filosófica que prescreve trajetórias fixas, tarefas específicas e recursos predefinidos para as aulas de filosofia.

Nesse sentido, questionar a máxima “ensinar a pensar”, tão presente nos objetivos pedagógicos dos professores de Filosofia, com base nas perspectivas de Gilles Deleuze (1988) sobre o pensamento, emerge como fundamental para construir abordagens inovadoras na formação desses profissionais. Essa abordagem contrasta com o modelo centrado no desenvolvimento de habilidades e competências específicas, assim como na aplicação de métodos que supõem a linearidade e previsibilidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as observações de Kronbauer (2008), destaca-se como um dos elementos mais marcantes na atuação dos estudantes estagiários de Filosofia, no processo de preparação de aulas para alunos do ensino médio, a preocupação com os conteúdos a serem abordados. A abordagem usual desses conteúdos reflete uma perspectiva em que “está implícito que o professor detém um conteúdo que ele transmite e que deve ser apropriado pelo aluno” (Kronbauer, 2008, p. 236).

Dentro desse contexto, os conteúdos e o método tornam-se elementos fundamentais na preparação das aulas, evidenciando uma ênfase na neces-

sidade de controle sobre o ato de ensino. Outra observação feita pelo autor refere-se à objetividade presente na forma como os estagiários se expressam acerca de suas aulas e escolhas de conteúdo. Conforme apontado, eles adotam uma abordagem impessoal, utilizando expressões como “segundo Kant”, “segundo Descartes”, sem reconhecer a implicação subjetiva necessária para a seleção de determinado autor ou filosofia. Dessa maneira, ao relatar suas aulas, deixam de apresentar sua implicação subjetiva no processo de estágio, como se este fosse “uma atividade sem sujeito” (Kronbauer, 2008, p. 238).

No âmbito desse contexto, os estagiários possuem uma visão predefinida, uma estrutura consolidada sobre o que engloba, por um lado, a prática educacional com seus objetivos, métodos, funcionamentos, formas de organização, agentes e conteúdos, e, por outro lado, a concepção de um aluno “normal” que deve se adequar ao que lhe é solicitado. Não há espaço para situações além do que foi planejado, do que foi pré-estabelecido.

De acordo com Carrilho (1987, p. 44),

O ensino escolar habitua os alunos a aprender, a adquirir conteúdos estáveis de conhecimentos. Se o ensino da filosofia se conformasse a esta característica geral, não haveria qualquer problema particular. Mas tal não acontece: os problemas que surgem com o ensino da filosofia decorrem fundamentalmente daquilo que se pretende ensinar, isto é, da própria natureza da filosofia, do facto de ela não poder oferecer aqueles conteúdos e, portanto, ser aprendida *strictu sensu*, mas apenas poder propor, exercitar a aprendizagem do filosofar.

Compreende-se assim que, adquirir conhecimento filosófico implica aprimorar a visão integrada da realidade, analisando problemas dentro do contexto que os integra. Esse processo envolve uma investigação profunda, buscando a essência intrínseca das coisas, resultando em uma análise rigorosa e metodológica. No âmbito escolar, a filosofia desempenha um papel específico, sendo intrinsecamente controversa ao se deparar com a preocupação de não restringir sua essência a uma ação pragmática imposta pelos sistemas educacionais e/ou profissionais do ensino.

De acordo com Azanha (1992), essa necessidade de certezas no ato de ensino foi cuidadosamente construída ao longo da história de nossa cultura. Desde os primórdios do campo didático, com Comênio, estabeleceu-se a ideia de um método tão seguro quanto o das ciências naturais. Esse campo foi defi-

nido com regras de atuação que, ao serem seguidas, sugeriam a possibilidade de alcançar a excelência no ensino.

Comênio tentou implantar, no campo da educação, a reforma pretendida por Bacon no domínio das ciências. Assim como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, também para Comênio educar ou ensinar era a aplicação de um método". O sucesso do ensino, nessa concepção, seria atingido pela correta aplicação de um método. Azanha (1992, P. 38)

Conforme Benetti (2006), ao contrário da busca por um caminho totalizador, é viável conceber o ato de ensino como um espaço que abriga aquilo que está "entre" o que ensinado, o "conteúdo formal", e a relação subjetiva que surge desse ensino. Em outras palavras, trata-se de uma situação que abre espaço para o estranho, para o que resta ou rompe diante de um ideal de sujeito aprendente das proposições da ação didática. Essa situação comporta o que se apresenta como avesso, como o reviramento do efeito esperado como ideal, gerando efeitos "outros" diante do modelo fixo tomado como referência Deleuze (2006), quando nos convida a pensar em um lugar meio, o que implica produzir rupturas com os fundamentos e fins estabelecidos previamente.

Dessa forma, ao adotar essa perspectiva proposta por Benetti (2006) e Deleuze (2006), surge a oportunidade de transcender as concepções convencionais do ensino, uma vez que, a compreensão do ato de ensinar vai além da simples transmissão de conteúdos e da busca por certezas absolutas. Ela incorpora a noção de um espaço intermediário, um "entre" que reconhece a complexidade das relações entre o conteúdo formal e as subjetividades dos envolvidos no processo educacional.

Esse "entre" permite que o estranho, o inusitado e o imprevisível adentrem o espaço educativo, desafiando as expectativas preestabelecidas. Em vez de seguir um modelo estrito e pré-determinado, o ato de ensinar torna-se uma jornada dinâmica, onde os sujeitos envolvidos podem explorar novas perspectivas, desconstruir certezas e experimentar diferentes formas de compreensão.

Portanto, ao romper com as amarras dos sentidos prévios, essa abordagem propicia a criação de um ambiente educacional mais flexível e aberto às nuances do pensamento. Proporciona a liberdade para explorar o inesperado, incentivando não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos alunos. Essa visão desafia a rigidez do ensino tradicional, destacando a importância de criar espaços educa-

tivos que estimulem a diversidade de pensamento e a construção colaborativa do conhecimento.

Nesse contexto, torna-se relevante a tarefa de tornar o mundo compreendido, explicitando, explorando e questionando os conceitos previamente recebidos, estabelecendo uma troca com a realidade para identificar outros significados possíveis de ação. As aulas de Filosofia, mais do que um espaço para a apresentação de conteúdos, são um ambiente propício para a criação conceitual. A sala de aula se torna um verdadeiro laboratório, onde o confronto de diferentes realidades promove um movimento genuíno de criticidade.

Este laboratório, entendido como um espaço dialógico de criação, direciona-se para uma compreensão contínua da realidade subjetiva (do aluno e do professor) e objetiva (da realidade, do mundo, da sociedade), fomentando a consciência crítica e a cidadania ao reconhecer que a realidade, tanto interna quanto externa, é impermanente e constantemente renovada.

Conforme Gallo (2004);

[...] ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca de criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta pela desconfiância da resposta fácil. Quem não estiver disposto a tais exercícios, dificilmente encontrará prazer e êxito nesta aventura que é ensinar filosofia, aprender filosofia. (GALLO, 2004, p. 199).

Com base nisso, destaca-se que a criticidade, crucial para a formação do aluno-cidadão, não é restrita à filosofia, sendo aplicável também a diversas outras disciplinas, abrangendo o trabalho de cientistas, físicos, químicos, biólogos, historiadores, sociólogos, geógrafos, artistas e escritores. A construção de um aluno crítico, ético e politicamente engajado não é exclusivamente atribuída ao estudo da Filosofia, representando um desafio que permeia todas as disciplinas.

Nesse contexto, a Filosofia vai além da ênfase da criticidade, abrangendo elementos adicionais que a escola deve considerar em seu ensino, não se restringindo unicamente aos polos éticos e políticos. Em linhas gerais, o conhecimento filosófico se desenvolve na interação entre educador e educando, englobando aspectos mais amplos do pensamento crítico e reflexivo. Portanto,

[...] uma das funções do filósofo-educador consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Mais ainda, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, da ação política, do comportamento moral, a Filosofia auxilia o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida. (MEC/SEMTEC, 2002, p. 45).

Nesta perspectiva filosófica, que transcende suas fronteiras tradicionais e pode ser incorporada a outras disciplinas sem comprometer sua especificidade, evidencia-se que o conhecimento representa uma visão expandida do objeto de estudo. Essa abordagem possibilita interações em encadeamento lógico com diferentes áreas e diversas realidades da vida. Em linhas específicas, pode-se afirmar que “o conhecimento filosófico tem um ponto de partida que é o problema, uma vez que o objeto da Filosofia, do qual ela deve tratar, é o que leva o homem a buscar a sabedoria, ou seja, os problemas que enfrenta no transcurso de sua existência no mundo.” (Saviani, 1973, p. 17-30).

Nessa dinâmica de (re)significação de realidades e objetos, percebe-se que a capacidade de produção de conceitos é uma característica singular da Filosofia, conforme destaca Deleuze e Guattari (2010, p. 10-13) ao afirmarem que:

A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos [...]. O filósofo o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos.

Contudo, quando o foco na Filosofia recai sobre o conceito, o estudante não se encontra passivo no processo filosófico. A apropriação de um conceito de outro filósofo implica conferir-lhe uma nova significação, recontextualizá-lo e recriá-lo. Por isso,

[...] se a filosofia é uma atividade, não basta que a conheçamos de maneira passiva. É preciso experimentá-la. Se a filosofia é uma atividade, só aprendemos filosofia quando experimentamos, quando praticamos a atividade filosófica [...] Cada aluno e todos os alunos, nas aulas de filosofia precisam fazer a experiência de lidar com a filosofia. É, por isso, que essa aula deve ser como um

laboratório, ou como dissemos atrás, uma oficina. (Aspis; Gallo, 2009, p. 40-41)

Diante disso, compreendemos que a filosofia é uma atividade intrinsecamente ligada à experiência prática, é fundamental reconhecer que o conhecimento passivo não é suficiente. A filosofia demanda uma participação ativa e a vivência direta da atividade filosófica para sua efetiva assimilação. Se considerarmos a filosofia como uma prática, a aprendizagem ocorre verdadeiramente quando os alunos se envolvem e experimentam a atividade filosófica em sala de aula. Ou seja, cada aluno, em todas as aulas de filosofia, precisa ser conduzido a realizar essa experiência de lidar com a filosofia.

Dessa forma, as aulas devem ser concebidas como laboratórios ou oficinas, proporcionando um ambiente propício à construção ativa do conhecimento filosófico. Esse entendimento fundamenta a necessidade de um enfoque pedagógico na formação docente dos professores de filosofia, visando à promoção de práticas reflexivas que estimulem a participação ativa dos estudantes na construção do pensamento filosófico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os desdobramentos da análise do referencial teórico delineiam uma complexa e cíclica trajetória no ensino de Filosofia no contexto educacional brasileiro, onde as recorrentes fases de inserção e exclusão da disciplina nos currículos escolares não se limitam a meras contingências políticas e ideológicas; elas apontam para a exigência premente de uma abordagem pedagógica sólida e reflexiva. Nesse contexto, torna-se possível a compreensão de que, a história da obrigatoriedade da Filosofia no ensino médio, desde sua inclusão como disciplina acessória até a sua extinção e subsequente retorno gradual, reflete uma dinâmica marcada por transformações legislativas.

O retorno da Filosofia ao sistema educacional brasileiro, especialmente evidenciado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, configura-se como um desafio significativo para a formação docente. Nesse contexto, a imposição da obrigatoriedade desse componente curricular no âmbito do ensino médio não apenas demanda uma reavaliação das práticas pedagógicas, mas também suscita inquietações entre os futuros professores em relação às metodologias de ensino a serem adotadas nesse contexto específico.

Essa imposição legislativa instiga uma reflexão aprofundada sobre como os educadores podem abordar de maneira eficaz e inovadora o ensino da Filosofia, considerando as nuances desse retorno à grade curricular. As preocupações dos futuros professores, especialmente em relação às metodologias de ensino que possibilitarão a transposição didática do conteúdo filosófico para as aulas do ensino médio, destacam a necessidade premente de uma formação que transcenda a simples transmissão de conhecimento, abrindo espaço para a construção autônoma do pensamento filosófico pelos estudantes.

Nesse sentido, a formação docente revela-se como um elemento-chave para o sucesso do ensino de Filosofia no Ensino Médio. As observações de Carrilho (1990) ressaltam a necessidade de uma formação que transcenda a simples transmissão de conteúdos, indicando a importância de desenvolver práticas pedagógicas capazes de estimular a reflexão e a construção autônoma do pensamento filosófico pelos estudantes.

A abordagem proposta por Tomazzetti e Benetti (2012) destaca a importância de superar métodos centrados no monólogo do professor, promovendo uma formação que incentive a ousadia e a exploração de possibilidades de ensino alinhadas às demandas contemporâneas. Sendo assim, a crítica à formação tradicional revela a necessidade de criar estratégias que desloquem os futuros educadores do polo das certezas, permitindo-lhes lidar com as complexidades do ensino filosófico.

Além disso, a análise do texto aponta para a importância de questionar a máxima “ensinar a pensar” e considerar as perspectivas de Gilles Deleuze sobre o pensamento, em um universo educativo onde a formação do professor de Filosofia deve cultivar a capacidade subjetiva de se abrir a novos horizontes, reconhecendo o ensino como um ato que requer disposição para explorar o inesperado.

As discussões nos trazem ainda a proposta de uma abordagem que reconhece a complexidade das relações entre o conteúdo formal e as subjetividades dos envolvidos no processo educacional destacando-se como uma alternativa inovadora. Ao incorporar a noção de um espaço intermediário, um “entre”, a formação docente pode proporcionar um ambiente educacional mais flexível e aberto às nuances do pensamento, desafiando as expectativas preestabelecidas.

Por outro lado, a reflexão sobre o ensino de Filosofia como um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo, e como uma oportunidade de abrir espaço ao risco e à criatividade, destaca a necessidade de repensar as práti-

cas pedagógicas. A Filosofia, mais do que uma disciplina restrita à criticidade, é apresentada como uma atividade que vai além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a construção conceitual e a reflexão contínua da realidade subjetiva e objetiva.

Os resultados da análise indicam ainda que a formação docente em Filosofia deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, enfatizando práticas que estimulem a participação ativa dos estudantes na construção do pensamento filosófico. Nesse cenário, o desafio está em criar estratégias inovadoras que promovam uma abordagem reflexiva, crítica e aberta às diversas possibilidades de ensino, considerando a complexidade da disciplina e a necessidade de preparar os futuros professores para enfrentar os desafios do ensino filosófico no século XXI.

Diante disso, a abordagem proposta por Carrilho (1987), destaca que o ensino da Filosofia não pode ser concebido da mesma forma que o ensino de outras disciplinas, devido à natureza intrinsecamente reflexiva e investigativa da Filosofia. Isso implica em uma mudança de paradigma no processo educacional, saindo da ideia de conteúdos estáveis para a compreensão da Filosofia como uma atividade que instiga o pensamento crítico, a análise rigorosa e a busca pela sabedoria.

A perspectiva apresentada por Gallo (2004) fortalece esse raciocínio enfatizando que ensinar Filosofia não se limita à ênfase na criticidade, mas envolve um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo, e uma abertura ao risco e à criatividade. Essa visão reforça a ideia de que as aulas de Filosofia devem ser concebidas como um ambiente propício para a criação conceitual, um verdadeiro laboratório onde o confronto de diferentes realidades promove um movimento genuíno de criticidade, haja vista que, a Filosofia, ao transcender suas fronteiras tradicionais, oferece uma visão expandida do objeto de estudo, possibilitando interações lógicas com diferentes áreas e diversas realidades da vida.

Já a abordagem proposta por Deleuze e Guattari (2010) ressalta a criação de conceitos como o cerne da atividade filosófica. Essa perspectiva sugere que a aprendizagem da Filosofia vai além da mera assimilação passiva de conceitos, envolvendo a experiência prática e a vivência direta da atividade filosófica. Nessa perspectiva, a sala de aula de Filosofia, é concebida como laboratório ou oficina e torna-se um espaço propício à construção ativa do conhecimento filosófico.

A análise nos permite, portanto, compreender que, a formação docente em Filosofia deve ser pautada por uma abordagem que reconhece a complexidade da disciplina e estimula práticas pedagógicas inovadoras. O desafio reside em promover uma educação filosófica que vá além da mera transmissão de conteúdos, proporcionando aos estudantes a oportunidade de experimentar a atividade filosófica de forma ativa e reflexiva, pois reconhecemos que, a Filosofia, enquanto disciplina, pode desempenhar um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, éticos e engajados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais reflexiva e consciente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao consolidar as conclusões desta pesquisa, torna-se evidente que a formação docente em Filosofia é um fator determinante para o sucesso do ensino nas escolas públicas brasileiras. Os desafios enfrentados pelos professores, desde as oscilações na obrigatoriedade da disciplina até as adaptações necessárias em resposta às mudanças nas políticas educacionais, sublinham a necessidade premente de uma abordagem pedagógica mais reflexiva e participativa.

Em relação às principais conclusões, destaca-se que a dinâmica política exerce influência direta nas interrupções na obrigatoriedade da Filosofia, apontando para desafios persistentes na consolidação da disciplina nos currículos escolares. O papel crucial da formação docente se manifesta não apenas na transmissão de conhecimentos filosóficos, mas na capacidade de os educadores promoverem ambientes que estimulem a reflexão, o questionamento e a construção autônoma do pensamento filosófico pelos estudantes.

No que diz respeito à prospecção da aplicação empírica, sugere-se que as conclusões desta pesquisa possam orientar políticas educacionais mais sustentáveis e eficazes, destacando a importância de investimentos contínuos em programas de formação docente. A promoção de ambientes educacionais éticos, que desenvolvam o pensamento crítico e reflexivo nos alunos, não apenas beneficiará o ensino de Filosofia, mas também contribuirá para a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios da vida em sociedade.

Ademais, a discussão aponta para a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação. A dinâmica política e social em constante evolução demanda uma pesquisa contínua sobre as estratégias mais eficazes na formação docente em Filosofia, considerando as especificidades do contexto educacional brasi-

leiro. Além disso, a abordagem pedagógica proposta, concebendo a sala de aula como um laboratório conceitual, abre caminho para investigações mais aprofundadas sobre metodologias inovadoras que potencializem o pensamento crítico dos alunos.

Em conclusão, este estudo não apenas revela os desafios enfrentados pelos professores de Filosofia nas escolas públicas brasileiras, mas também aponta para soluções e direções promissoras. Ao integrar essas conclusões à comunidade científica, visamos contribuir para a construção de uma base teórica robusta que sustente práticas pedagógicas mais eficazes e, ao mesmo tempo, motivar a continuidade da pesquisa nesse campo, promovendo uma educação filosófica mais sólida e relevante para as gerações futuras.

## REFERÊNCIAS

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

AZANHA, J. M. P. **Educação como filosofia: Filosofia como educação**. Campinas: Papirus, 1992, p. 38.

BENETTI, C. C. **Filosofia e ensino, singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: **orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. 394 p.

CARRILHO, M. M. **Reflexões sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas**. Educação Filosófica Ltda., 1990. P. 76-89.

CARRILHO, M. M. **Razão e transmissão da filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

FAVARETTO, C. **A filosofia e o seu ensino.** In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (org.). *Ensinar filosofia: volume 2.* Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 19-36.

GALLO, S. **Ensino de filosofia: teoria e prática.** Ijuí: Unijui, 2004.

KRONBAUER, G. (2008). **“A aula universitária expositiva na visão de estudantes e professores: uma proposta de abordagem crítica.”** In: DALMOLIN, S. R.; LOPES, R. L. (Org.). *Ensino de graduação: reflexões e práticas*, Editora UFRGS, p. 236.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 1973.

SARDÁ, J. **O ensino de Filosofia no Brasil: Breve histórico e desafios contemporâneos.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 12., 2018, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABRAFILO, 2018. p. 123-136.

SOARES, F. M. **A História do Ensino de Filosofia no Brasil: Desafios e Perspectivas.** Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2012. P. 76.

TOMAZETTI, E. M.; BENETTI, C. C. **Desconsideração da experiência de pensamento do outro no contexto da sala de aula: desafios na formação de professores de Filosofia.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1027-1043, set./dez. 2012. Página 1030.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.121

# INTERAÇÕES AUTORAIS E COLETIVAS NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE APRENDEMOS COM PANDEMIA DE COVID-19?

Sandro Tiago da Silva Figueira<sup>1</sup>

## RESUMO

Este texto discute as experiências desenvolvidas na disciplina de estágio supervisionado denominada Pesquisa e Prática Educativa, que de forma excepcional devido à pandemia de COVID-19, contou com trajetórias *on-line* permeada pela participação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em encontros semanais síncronos devido a não possibilidade de inserção dos estudantes nas escolas. Busca-se compreender as relações efetuadas pelos professores no dizer a sua formação e no compartilhar suas aprendizagens com os estudantes de Pedagogia no intuito de clarificar as teses docentes no contexto de formação inicial problematizando o seu valor didático. O fundamento teórico-metodológico assenta-se no paradigma biográfico evocando narrativas para apreensão dos processos de formação, conhecimentos e aprendizagens socializadas. A análise temática dos dados obtidos nos encontros gravados aponta a autenticidade pessoal-profissional ao dizer a palavra na intercessão entre os fatos significativos e a possibilidade reflexiva conjugada com o outro. Concluímos que a reflexão no enfrentamento diário do trabalho pedagógico abre possibilidades outras de praticar a docência com criatividade, autoria e protagonismo numa dinâmica que conjuga múltiplos significados e sentidos.

**Palavras-chave:** Formação inicial, Narrativas de formação, Teses docentes, Aprendizagem docente.

<sup>1</sup> Doutor em Ciências (Fiocruz), Professor adjunto na Universidade Federal Fluminense, figueiras.tiago@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Aprender a ensinar entrecruza diversas formalizações teórico-didáticas, pedagógicas, sociais e filosóficas implicadas diretamente nas demandas evocadas pelas práticas educativas. Essa complexa articulação requer o domínio de conteúdos e de saberes plurais que são atravessados pela especificidade da ação de ensinar e dos desafios a ela inerentes. Diante dessa asserção e considerando o desmonte das conquistas democráticas em curso no Brasil associado às dramáticas repercussões da pandemia de COVID-19 percebemos a urgência de um enfrentamento (re) inventivo em face à garantia e a defesa da educação pública, laica, inclusiva e socialmente referenciada.

Nesse sentido, com recorte no ensino superior e em seus amparos legais, a formação de professores vem sofrendo, no âmbito das políticas públicas, a redução do compromisso político-pedagógico ao retomar diretrizes reprodutivistas, alienadoras e tecnicistas. Pimenta e Severo (2020) sinalizam que nesta segunda década do século XXI, avolumam-se políticas produzidas por agentes financistas neoliberais instituindo alterações nos cursos de licenciaturas com foco praticista afirmando que basta uma formação prática, pois na acepção deles, “o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores de scripts e currículos” (p.104).

Essa investida mercadológica na formação docente visa à promoção de uma formação sucateada e reduzida ao treinamento de habilidades necessárias a padronização das ações pedagógicas para o atingimento de melhores escores nas avaliações externas e de ranqueamento internacional. Diante desse quadro, Libâneo (2020) assevera sobre a importância de mobilizarmos clareamentos de posições, refinamento de conceitos dentro de um projeto de educação emancipatória e participante dos processos de transformação estrutural da sociedade.

O posicionamento frente às investidas financistas e predatórias das escolas, especialmente as públicas, se faz urgente, no sentido de inspirar e fortalecer posturas docentes propositivas aos múltiplos ataques aprisionadores de uma formação humana, social e histórica. Tomando essa perspectiva, reconhecemos a invenção esperançante enquanto “brechas” para construção de respostas sustentadas em acepções contrárias aos ditames neoliberais, isto é, desenvolvendo pensamentos de autoria intelectual e protagonismo docente, promotor de questionamentos aos direcionamentos redutores da atuação pedagógica.

Múltiplos aspectos orbitam a docência contemporânea, precarizando a formação e seus saberes, nessa esteira Libâneo et al. (2022) sinaliza que a aposta propositiva precisa enfrentar normativas que recortam o professor e sua atuação ao praticismo e a adaptação aos interesses do mercado, traçando recusa à educação restritiva, à preparação de capacidades produtivas para o mercado e, por outro lado, afirmando outra educação, voltada para o desenvolvimento de capacidades humanas num sentido humanizante, emancipador e democrático.

Entendemos que a educação restritiva tem se manifestado nos cotidianos das escolas por meio das imposições curriculares corporificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando, sobretudo a produção de sujeitos conectados aos interesses do mercado pelo duplo controle: das práticas educativas e da mobilidade social. Ávila e Santos (2022) sinalizam que a implantação da BNCC (BRASIL, 2018) aclara o cunho neotecnista e ultraconservador no contexto educacional, com o objetivo de tornar os conteúdos rarefeitos através de competências, que a nosso ver, afeta diretamente as práticas dos professores e a mobilidade social dos estudantes da classe trabalhadora, mantendo o *status quo*, pela restrição da complexificação do pensamento pela via do conhecimento sistematizado. Em suas palavras,

O problema do currículo organizado por competências é que ele restringe, de um lado, o trabalho docente a um trabalho prescritivo baseado na lógica de resultados e, de outro, resume o processo de aprendizagem a um processo reprodutivo que desrespeita características locais (p.952).

A Base Nacional Comum Curricular homologada em 20 de dezembro de 2020 tem sido evidenciada por uma gama de estudos (SAVIANI, 2020; MACEDO, 2017; OLIVEIRA, 2017; PIMENTA e SEVERO, 2020, FILIPE, SILVA e COSTA, 2021; FRADE, 2021) como uma normativa curricular que desconsidera os conhecimentos acumulados pelo campo educativo, sobretudo no que tange a definição local de modos de conceber e praticar os currículos desinvestindo das discussões sobre a diversidade e a especificidade dos sujeitos da educação básica. Nessa direção consideramos importante apoiar as escolas e os professores no sentido de encontrar brechas no documento e assim estimular o protagonismo docente na construção de respostas formativas amplas e contextualizadas de acesso ao saber elaborado.

Confrontado a este atual quadro das políticas públicas educacionais, afirmamos que um currículo marcado como normativa por si só evidencia um caráter

individualista, não dialógico com as artesanias criadoras/criativas docentes, nem com as possibilidades plurais e singulares de aprender. Reiteremos a necessária assunção do currículo como invenções cotidianas

Com o olhar para o estágio supervisionado, aqui assumido como “atividade teórica instrumentalizada da práxis” (Pimenta, 2012), buscamos a clarificação (re)inventiva das oportunidades formativas aos estudantes de Pedagogia no diálogo permanente com os professores da educação básica. Uma formação, conforme sinaliza Sarti (2020), profissional ao mesmo tempo universitária “capaz de aliar a aproximação com a prática docente desenvolvida nas escolas com o emprego dos saberes teóricos” (p. 50).

Reforçamos nossa postura política-pedagógica (re)inventiva por entender que as orientações legais vigentes para a formação de professores, dentre elas a Base Nacional Comum para Formação Inicial (BNC/FI) instituída pela Resolução nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, marginalizam os conhecimentos das Ciências Humanas ao incorporar o aporte das competências (Pimenta; Severo, 2020)

Os pesquisadores Pimenta e Severo (2020) em seu trabalho indagam a BNC/FI sobre qual a concepção de professor, de profissional docente e de trabalho docente defendem? Identificam que Base Nacional Comum associa o desempenho estudantil a dilemas da formação docente sem referências consistentes. Demarcam uma visão reducionista em que a qualidade da educação dependeria da ação isolada do professor desassociada de políticas de formação. Propõe processos formativos em cursos de licenciaturas aligeirados de complementação e na preparação instrumental de bacharéis para o ensino com ênfase na aprendizagem por competências.

Assumimos a configuração do estágio supervisionado num sentido dialógico entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico na constituição de outras formas potenciais de aprendizagem docente e de processos didáticos que se reinventam no exercício cotidiano do magistério, tornando-se um caminho fértil no enfrentamento dos dispositivos legais reducionistas e tecnicistas da formação. Concordamos com Cyrino, Benites e Neto (2015) ao apontarem a importância de estreitar os laços entre universidade e escola tanto no que se refere ao estágio na escola quanto na capacitação desses professores na universidade, pois,

o estágio insere-se como uma construção da formação docente na qual permite que o estagiário perceba sua inserção no cotidiano escolar, conhecendo o trabalho do professor e a dinâmica presente na escola, bem como a relação que se estabelece entre as pessoas que ali trabalham (p.254)

Investindo na dinâmica relacional e coletiva da docência, demarcamos o caminhar do presente texto como modo de enfrentamento às políticas públicas de formação inicial docente com viés mercantilista, reducionista e fragmentadora da totalidade humana. Para isso, a autoria e as vozes docentes foram convidadas a enlaçarem-se no dizer a sua ação pedagógica cotidiana em articulação às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Ressaltamos que no desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado, fomentamos traçados formativos com o mesmo investimento, possibilitando conversações entre os professores das escolas de ensino fundamental e os estudantes da universidade com autoria, problematização e reflexão crítica.

Em trabalho anterior (Figueira, 2017) investigamos a manifestação do protagonismo e da autoria docente no dia a dia escolar no sentido de tencio-nar a desconexão tradicional entre conhecimento escolar e conhecimento da universidade, provocando rupturas nas concepções que valorizam o conhecimento acadêmico como fonte única de autoridade para aprendizagem sobre o ensino. Experimentamos traçados formativos que descortinam a superação das dicotomias que há tempos impedem a efetivação de aprendizagens satisfatórias da docência. Os professores, protagonistas em sua formação, devem ser convidados a pensarem sobre sua ação, compartilhando visões e elevando qualitativamente seu permanente processo formativo e dos estudantes em formação inicial.

Depreendemos da pesquisa de campo em triangulação com os dados e a teoria (Maturana e Varela, 1995; Zeichner, 2010; Gatti, 2013), que os professores possuem uma maneira específica de expressarem seus conhecimentos pedagógicos no contexto escolar. Nomeamos essa forma de expressão de teses docentes. As teses docentes são estruturas reflexivas utilizadas pelos professores para verbalizar e interpretar sua atuação pedagógica. Um exame fruto da relação dialética entre individual e coletivo visando à construção de alternativas de enfrentamento às situações didáticas colocadas pelo cotidiano escolar, constituindo em si, um conhecimento próprio do fazer (Figueira, 2017).

Com a percepção das teses docentes planejamos o desenvolvimento da disciplina de estágio supervisionado Pesquisa e Prática Educativa (PPE II) pautada na ressignificação das ações didáticas, na compreensão da experiência e da prática como elemento necessário para o processo reflexivo tendo em vista a construção coletiva de conhecimentos (professores da educação básica, licenciandos em Pedagogia, e o professor da universidade) sobre modos possíveis de trabalhar a educação implicados na relação entre pensamento e ações concretas situadas nas salas de aulas.

## RELAÇÕES CONTEXTUAIS E ORGANIZACIONAIS NO CAMINHAR METODOLÓGICO

O estágio supervisionado, momento importante de apropriação do *ethos* docente em movimentos coletivos profissionais, se constitui por temporalidades compreensivas conjugando formação, conhecimento e aprendizado. Mergulhados no contexto escolar e experimentando a ambiência organizacional, estagiários e estagiárias estabelecem interações concretas, existenciais e de profissionalização com as pessoas que corporificam a escola.

Professores das escolas campo e da universidade com suas apreensões da prática pedagógica evocam suas memórias repletas de aprendizagens possibilitando a instrumentação (co)inspirativa e fomentadora de devir docente no espaço-tempo escolar. Viver a dinamicidade da escola nas relações plurais estabelecidas em seu cotidiano revelam saberes, fazeres potencializados pela autoria e pela alteridade.

Josso (2020), ao argumentar sobre as funcionalidades da abordagem biográfica em pesquisa e formação, explica que

a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro. (p.45)

Entendemos que o percurso do estágio potencializa-se com a assunção autoral dos professores da escola campo com suas narrativas compartilhadas em forma de teses docentes e os estagiários, nessa interação, elaboram percepções

do magistério enquanto profissão tangenciada pelo protagonismo e não pelo consumo acrítico de conhecimentos produzidos por outros.

Assumindo essa perspectiva, apresentamos o caminhar metodológico do presente trabalho que se assenta na abordagem biográfica (Josso, 2014; 2020) no sentido de entender as narrativas dos professores como “ponto de apoio para um questionamento e uma busca” (Josso, 2020, p. 46) e a tematização (Fontoura, 2011) como eixo analítico das teses docentes compartilhadas no decurso das aulas. A tematização consiste em uma técnica de identificação dos núcleos de sentido que compõe a comunicação a partir da organização das informações coletadas articuladas com uma fundamentação teórica bem estruturada. Dessa forma, tem-se como procedimentos a transcrição de todo material, leitura atenta para precisão dos focos, demarcação e delimitação do *corpus* de análise (inicialmente em recortes do texto em unidades de registro podendo ser ideias, palavras, frases), levantamento dos temas, definição das unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões) e o tratamento dos dados.

As aulas da disciplina de Pesquisa e Prática Educativa, integralizada no contexto da Universidade Federal Fluminense, ocorreram no período de outubro-dezembro 2021 e janeiro-fevereiro de 2022, no formato síncrono/assíncrono via plataforma *Meet* e com interações no *Google Classroom*. Em todos os encontros entrelaçávamos o diálogo com um texto de apoio e a conversação com uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Os encontros foram gravados mediante autorização dos participantes.

Com duração de duas horas, cada aula foi nomeada pelo assunto que seria tecida as problematizações, conforme segue: O espaço/tempo do estágio e seus percursos de (trans)formação; Sobre o aprender a docência; Atividade teórico-prática docente; Estratégias de ensino baseadas no saber-fazer escolar; Autonomia, diversidade e desafios no Anos Iniciais; Ensino para compreensão; Conhecendo a vida da sala de aula; A dimensão heurística da prática escolar nos anos iniciais; A relação entre escola e práticas interculturais; Narrativas de aula: reflexões sobre as práticas realizadas ou por realizar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o espaço deste texto, elegemos duas aulas, uma contando com a participação de uma professora com grande experiência na educação (20 anos), a

qual denominamos R e outra professora com 8 anos de experiência, denominada K. Optamos por essa identificação respeitando os procedimentos éticos de confidencialidade e sigilo da pesquisa com humanos. As aulas aqui problematizadas tiveram como tema “Atividade teórico-prática docente” e “Conhecendo a vida da sala de aula”.

A professora R, é formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos. Em seus vinte anos de experiência, vivenciou a docência em escolas privadas, confessionais e públicas, atuando também na gestão e coordenação. A professora K, Pedagoga, atua na rede pública municipal do Rio de Janeiro, tendo experiência na Educação Infantil, 1º, 3º anos e em turmas de projeto de aceleração. Entendemos que a riqueza de experiências das professoras participantes pode fomentar leituras e compreensões plurais da docência e do cotidiano escolar aos estudantes de pedagogia.

Efetuamos a transcrição do material gravado das aulas mencionadas e prosseguimos com a análise temática (Fontoura, 2011) das conversas enlaçadas, depreendendo inicialmente palavras e frases recorrentes (unidades de registro), seguindo com o levantamento dos temas (unidades de contexto) e refletindo apoiado na teoria para delimitar as unidades de significado na direção de evocar as teses docentes sobre as experiências pedagógicas e aprendizagens da docência.

Identificamos no processo de análise dos dados, teses docentes associadas a quatro unidades de significado com os seguintes temas: formação docente, reflexão, relação pedagógica e avaliação de aprendizagem. Compreendemos que o plural e o singular das trajetórias docentes conversadas e narradas nas aulas conectou passado e presente em movimentos de conscientização e significação mútuo entre “o conhecimento didático e o conhecimento disciplinar, entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento ensinado” (Libâneo, 2020, p. 55).

Apresentamos a seguir as teses docentes depreendidas com o tema formação docente:

*Nós profissionais que optamos por trabalhar em educação fundamentalmente precisamos estar abertos ao conhecimento por que... muda, se transforma, evidentemente há dados de permanência você mantém alguns dados de permanência mas você também precisa tá aberto. (Professora K)*  
*Eu cheguei numa escola, mas uma escola de vanguarda onde realmente a escola tradicional não tinha espaço, então não podia ter o conflito daquela educação que eu vivi dentro de uma sala de aula enquanto aluna. E qual é*

*o primeiro passo? Ou melhor sempre são muitos passos, estudar e conhecer. (Professora R)*

*[...]você é um ser integral, um ser que se realiza na sua totalidade é assim que eu penso a realização docente ela tem que tá na sua totalidade. (Professora R)*

*Aprendi e aprendi e aprendo porque continuamos sempre aprendendo essa é uma premissa de quem se dispõe a estar na sala de aula. (Professora K)*

*Olha como educadora eu pra mim é uma escolha é... pra mim o sentido de ser educadora, é profissionalismo é... visão de mundo é... percepção de que sociedade você quer e você acredita e aí você vai pra uma ação onde você é o sujeito inteiro nessa ação. (Professora R)*

*[...]as perspectivas do seu trabalho é que vão gerando essas compreensões. (Professora K)*

Podemos destacar dos trechos acima teses docentes sobre a formação docente assumida pelas professoras como itinerâncias processuais tecidas com abertura ao conhecimento, articuladas às percepções das crenças construídas nas trajetórias discentes, envolvendo a inteireza no fazer pedagógico (pessoal e profissional imbricado). Tais percepções dialogam com o que Josso (2020) denomina de “ponto de apoio”, isto é, experiências de ensino e formação passadas tornando-se uma prática apoiada na busca concreta, existencial e profissional.

Logo, as professoras, em interação com os estudantes de pedagogia, revelam seus conhecimentos dialogando com suas experiências de vida e com a vida, entrelaçando trajetórias múltiplas de clarificação e sustentação no sentido de buscar formas de atuar pedagogicamente e responsabilmente diante dos desafios concretos do cotidiano escolar. Cyrino, Benites e Neto (2015) ressaltam que a interação entre os estudantes estagiários e os professores da educação básica nas disciplinas de estágio possui um papel imprescindível devido à imbricação da experiência da docência com prática pedagógica conduzindo o desenvolvimento profissional do futuro professor.

As professoras K e R evidenciaram nas conversações estabelecidas com os estudantes, teses docentes dirigidas à relação pedagógica, efetuando destaque para a dimensão do outro no espaço coletivo de significação, do vínculo e da compreensão numa disposição afetiva e de abertura. Dispomos abaixo essa evidenciação.

*[...] o outro é um sujeito é uma individualidade e é uma história, diferente da sua mas se constrói junto com você em um espaço de saber, seja ele*

*esse sujeito um professor, um pai, o seu aluno, a comunidade educativa. (Professora R)*

*é preciso estar aberto pra encontrar o outro e aberto ao novo porque é uma caminhada, porque tem surpresas. (Professora K)*

*[...] a gente tem que ter uma rede de pessoas nas quais a gente confia no trabalho delas, pessoas que a gente sabe que vê o mundo semelhante a forma que a gente vê e aonde a gente pode buscar conteúdos de informação. (Professora R)*

Vemos o outro reconhecido como constituidor social e pessoal da profissão docente, construtor de saberes, fazeres e deslumbramentos. Dessa forma, os tantos outros que perpassam a prática pedagógica enriquecem a dimensão coletiva da profissionalização favorecendo a internalização da profissão com suas nuances e tons diversos, formando e transformando o habitus educativo. Para Libâneo (2020), a coletividade docente fortalece o projeto de uma educação emancipatória por mobilizar interfaces entre ensino e questões socio-culturais, clareamentos de posições e unidade de luta em favor de propostas assertivas plurais e inclusivas.

A relação entre sujeitos nos movimentos coletivos de ouvir-pensar-narrar é explicitada por Josso (2020) enquanto uma trajetória de formação e de aprendizagem que se desenvolve pela construção gradual de compreensão da atividade profissional e da vida em dinâmicas de acesso à conscientização. Inferimos que nos movimentos da disciplina de estágio, as narrativas dos professores ecoam conscientizações coletivas, clarificando devires docentes tanto nos estudantes quanto nos professores da educação básica e da universidade.

Encontramos nas conversações com as professoras K e R teses docentes associadas ao processo de reflexão, conforme apresentamos a seguir.

*[...] quando você faz uma descoberta você pode fazer uma escolha, eu posso mudar a rota e mudar essa rota não está errado... se você refletiu, se você considerou, e se isso faz parte do seu projeto, mude a rota porque o seu caminho vai estar certo. (Professora R)*

*Eu entrei em uma outra escola, é... eu me perguntava o que que eu estava fazendo ali e em dado momento eu encontrei a resposta porque se eu estivesse num lugar errado eu teria que ter saído, então eu me perguntava o que eu vim fazer aqui? Eu vim aprender, embora meu trabalho lá fosse ensinar eu entendi que eu estava ali para aprender uma outra visão de mundo e... uma outra perspectiva de sujeito na sua integralidade mas com a sua realidade. (Professora R)*

*O meu concurso é pra professor do ensino fundamental as séries iniciais e ai eu cheguei na escola pública e a gente chega com uma bagagem muito diferente, eu cheguei com uma bagagem muito diferente, os desafios são outros mas é aquela clareza que eu tava dizendo antes ela tem que tá te norteando o que eu penso e o que eu faço. (Professora K)*

As professoras K e R atribuem à reflexão significados de descoberta, de questionamento de si na relação com as demandas profissionais e de clarificação sobre o que se pensa e se faz. Inferimos que a reflexão no enfrentamento diário do trabalho pedagógico abre possibilidades outras de praticar a docência com criatividade, autoria e protagonismo numa dinâmica que conjuga múltiplos significados e sentidos. Ingredientes potentes para o enfrentamento político-pedagógico diante do atual cenário de ataques à educação e de imposição formativas dos conglomerados financistas que buscam modular um professor técnico-prático executor de *scripts* (Pimenta e Severo, 2020).

Pensando no contexto do estágio supervisionado acreditamos que encontros reflexivos, entre o professores da educação básica e os estagiários, potencializam/fortalecem/retroalimentam a identidade docente e estruturam a relação escola-universidade enquanto espaço-tempo de assimilação e construção “evitando a formação para a reprodução e passividade” (Cyrino, Benites e Neto, 2015, p. 256).

Percebemos que as teses docentes compartilhadas pelas professoras K e R explicam observações de um fenômeno oriundo das práticas educativas, provocando transformações na relação de conversação entre professores e professoras. Acreditamos que essa forma de expressar os conhecimentos da prática docente abre um horizonte para os processos de desenvolvimento profissional, pois se orientam no estabelecimento de relações contextuais e organizacionais, passando pelo reconhecimento das dimensões coletivas, individuais e autorais da atividade pedagógica, encaminhando as interações formativas a superarem os modelos padronizados e prescritivos.

Vemos assim que as teses docentes tecidas e problematizadas nas disciplinas de estágio supervisionado ecoa um valor didático, pois se associa a mediação de conteúdos de aprendizagem expressos em movimentos de pensamento integrados às práticas pedagógico-didáticas. Com Libâneo (2020) ratificamos esse entendimento, uma vez que a constituição do conhecimento didático integra as práticas socioculturais à unidade dinâmica entre ensino e aprendizagem, isto

é, compartilha pedagogicamente a singularidade dos processos de ensinar e formar-se.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto recuperamos experiências desenvolvidas na disciplina de estágio supervisionado, que de forma excepcional devido à pandemia de COVID-19, contou com trajetórias *on-line* permeada pela participação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em encontros semanais síncronos devido a não possibilidade de inserção dos estudantes nas escolas. Nosso intuito foi de compreender as relações efetuadas pelos professores no dizer a sua formação e no compartilhar suas aprendizagens com os estudantes de Pedagogia com o objetivo de clarificar as teses docentes no contexto de formação inicial problematizando o seu valor didático.

Comprendemos que as professoras K e R expressaram suas falas em forma de teses docentes, isto é, revelaram estruturas reflexivas aliando fazer e pensar. Mostraram como refletem na medida em que se confrontam com suas expectativas e resultados transversalizando conhecimentos e práticas. Conforme Figueira (2017) as teses docentes tomam vida no espaço relacional, conjugando ação e conversação num domínio existencial que traz consigo a confiança em si e o respeito por si visando fluxos de colaboração. Uma confiança que promove aberturas porque acolhe sentires e devires tanto pelas circunstâncias quanto por colegas de profissão.

Revelaram que as teses docentes têm um valor didático na orientação reflexiva entre escola e universidade, pois relacionam práticas e saberes delas derivados numa dinâmica de aproximação dos estudantes de pedagogia à realidade na qual irão atuar.

Uma tessitura de sujeitos e narrativas que criam percepções sobre a educação no enfrentamento dos desafios educativos e do cotidiano possibilitando elaborações singulares e construção de caminhos outros para ensinar, aprender e formar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para

a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

CYRINO, M. BENITES, L. C. NETO, S. S. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. *Educação Unisinos*, v. 9, n.2, mai./ago. 2015

D'ÁVILA, Cristina; SANTOS, Edmea. Ecos da necropolítica neoliberal sobre o currículo na Educação Básica e na Educação Superior. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.14, N.36, p. 948-960, mai.-ago, 2022.

FIGUEIRA, S. T. S. A formação do professor iniciante no sistema de tutoria da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: teses docentes sobre o processo de ensinar e aprender ciências. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Rio de Janeiro, 2017.

FONTOURA H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA H. A (Org.) *Formação de professores e diversidades culturais*: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face ao desmonte da educação pública. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs.) *Didática e fazeres-saberes pedagógicos*: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v.05, n.13, p.40-54, jan./abr. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; FERREIRA, Liliana Soares; MEDEIROS, Emerson Augusto; ARAÚJO, Osmar Hélio. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo – O curso de Pedagogia no balanço das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, 2022.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática ? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G; SEVERO, J. L. R. de L. A didática na Base Nacional Comum da formação docente no Brasil – Guinada ao tecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. In: CANDAU, V. M; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs.) *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.122

# TICS: UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EM TECNOLOGIAS EDUCATIVAS

Rosângela Veloso da Silva<sup>1</sup>  
Edite Sampaio Sotero Leal<sup>2</sup>

## RESUMO

É necessário situar a importância de políticas públicas como ações e programas desenvolvidos pelo governo no sentido de manter os direitos educacionais garantidos pela Constituição Federal. Com o desenvolvimento e acesso às informações por meio das tecnologias de informação e comunicação, exigem-se ações e programas que ampliem e integrem os profissionais da área da educação no contexto da globalização. Para isto, far-se-á uma breve reflexão sobre políticas públicas implementadas no Brasil, especialmente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como o contexto histórico em que elas se efetivaram na prática e exemplos de ações realizadas na educação básica no Brasil. Dar-se-á ênfase em no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. O ProInfo é uma política pública de inclusão social em tecnologias educativas que surgiu a partir de pesquisas nessa área do conhecimento. Tais pesquisas envolvem estudos em políticas públicas educacionais (Mainardes, 2006; Teodoro, & Torres, 2006; Teodoro, 2011) e em formação de professores e tecnologias educativas (Martins & Flores, 2015; Saviani, 2007, 2010). Desse modo, apresenta-se um breve estudo bibliográfico e significativo trazendo uma abordagem sobre a questão

1 Doutoranda pelo Curso de Ciências da Educação, da Universidade Lusófona-UL [rvs\\_teacher@yahoo.com.br](mailto:rvs_teacher@yahoo.com.br);

2 Doutoranda pelo Curso de Ciências da Educação, da Universidade Lusófona-UL [soteroedite@gmail.com](mailto:soteroedite@gmail.com)

em foco. Espera-se não só mostrar as condições de acesso aos recursos digitais modernos de informação e comunicação, mas também pontuar sobre professores conscientes da importância da formação continuada quanto ao uso dos recursos tecnológicos e do papel que exercem na transformação da sociedade.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, TICs, Formação, Inclusão, Educação.

## INTRODUÇÃO

É necessário situar a importância de políticas públicas como ações desenvolvidas pelo governo no sentido de manter os direitos garantidos pela Constituição Federal. Com o desenvolvimento e acesso às informações por meio das tecnologias de informação e comunicação, exigem-se ações e programas que ampliem e integrem os profissionais da área da educação no contexto da globalização. Para isto, far-se-á uma breve reflexão sobre políticas públicas implementadas no Brasil, especialmente as TICs, o contexto histórico em que o programa se efetivou na prática, exemplos de ações realizadas na educação básica no Brasil.

Vê-se que a implantação dos sistemas nacionais de ensino em diferentes países no século XIX foi com o objetivo de erradicar o analfabetismo, diferentemente do que aconteceu com o Brasil, que tardiamente iniciou-se nesse processo. O que justifica a carência no histórico educacional brasileiro, por estar “em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino, tanto na Europa e América do Norte quanto na América Latina” (Saviani, 2010, p. 770).

A segunda metade do século XX priorizou os estudos dos norte-americanos e europeus em analisar e explicar a função do Estado, uma vez que estão diretamente relacionados com as questões das políticas administrativas, da economia, do direito e das ciências sociais. E assim, as políticas públicas abrangem vários setores da sociedade, a saber: saúde, educação, transporte, mobilidade urbana, saneamento básico, entre outros.

Para que uma política pública setorial se efetive há, acima da estrutura do governo e do Estado, organizações internacionais de natureza governamental de relevância para a educação, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (*World Bank*) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Nesse viés, a UNESCO atua diretamente em propor ações que promovam a educação, a ciência e a cultura em todo o mundo, principalmente em apoio o desenvolvimento de políticas públicas e privadas de interesse de cada nação para o desenvolvimento social (manutenção da paz e segurança, direitos humanos, desenvolvimento econômico, assistência humanitária e o meio ambiente). No Brasil, de fato, a UNESCO se destaca em ações na área de Educação no sentido de promover políticas públicas que visam a qualidade educacional do Brasil.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o apoio técnico do Todos Pela Educação publicou um relatório intitulado *Education in Brazil: an International Perspective* (OCDE, 2021), traz uma análise sobre o desempenho do sistema educacional brasileiro e de países da América Latina membros da citada organização.

Esse relatório apresenta em que itens o Brasil deve melhorar para tornar o sistema educacional mais sólido, a saber: “Contexto: avanços, desafios e oportunidades; definição de prioridades e proteção dos recursos; elevar a qualidade de ensino e aprendizagem; educação para mais equidade; como implementar os 10 passos por meio de melhorias na governança, na definição de prioridades, na capacidade e nos dados” (OCDE, 2021).

Como assessor especial em política educacional da secretaria geral e diretor de educação e habilidades, da OCDE, Schleicher (2021) destaca os pontos positivos da educação brasileira, assim como apresenta considerações importantes sobre políticas públicas para o futuro. Dentre algumas questões, como desafios enfrentados por outros países, o Brasil deve focar no “acesso e atendimento escolar; resultados de aprendizagem e mercado de trabalho; alocação, uso e eficiência de recursos financeiros, humanos e materiais; gestores escolares, professores e ensino; clima escolar e bem-estar dos alunos” (Schleicher, 2021, p. 6). A partir das observações do pesquisador, percebe-se que é preciso estar alinhado com os resultados de insucesso de políticas públicas no Brasil em décadas passadas.

É uma questão ampla e global, sendo que, a Comissão Europeia cria um Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), que visa tornar a tecnologias digitais acessíveis, inclusivas e de qualidade, com o objetivo de apoiar a adaptação dos sistemas de ensino e formação dos estados membros à era digital. É uma iniciativa política da União Europeia (UE), de 30 de setembro de 2020 como um apelo a uma maior cooperação à nível europeu em solucionar a questão da inclusão digital. Esse, busca dar oportunidade aos professores, alunos e investigadores do meio acadêmico, principalmente dos desafios enfrentados no período da Covid-19, que teria sido menos conflituoso no processo de ensino aprendizagem se tivéssemos uma concreta Política Pública de inclusão digital no Brasil.

Assim, considera-se que o efetivo impacto das políticas públicas educacionais na sociedade está relacionado com a participação social desde o início das fases do Ciclo de Políticas Públicas, a saber: diagnosticar os problemas;

construir uma agenda do que seja prioridade a ser trabalhado pelo governo; formulação de alternativas com o objetivo dos gestores encontrarem alternativas adequadas para os problemas; segue com a tomada de decisão mais viável e a respectiva implementação. Para que o plano de trabalho seja executado, deve haver avaliação e monitoramento constante pelos gestores e a sociedade civil. Nesse sentido,

a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (Mainardes, 2006, p. 49).

É nesse contexto que se pretende compreender o programa de tecnologias de informação e comunicação como uma política pública de inclusão social de professores e alunos na educação, a partir das discussões da macroestrutura. Assim, a abordagem do Ciclo de Políticas apresenta “instrumentos para análise de políticas (formulação, produção de textos, implementação e resultados), ou outra teoria mais específica que poderia ser empregada para a análise da política ou do programa a ser analisado” (Mainardes, 2006, p. 58).

Com o desenvolvimento e acesso às informações por meio das tecnologias de informação e comunicação, exigem-se ações e programas que ampliem e integrem os profissionais da área da educação no contexto da globalização. Para isto, far-se-á uma breve reflexão sobre políticas públicas implementadas no Brasil, especialmente as TICs, o contexto histórico em que o programa se efetivou na prática, exemplos de ações realizadas na educação básica no Brasil. Dar-se-á ênfase em compreender o ProInfo como uma política pública de inclusão social em tecnologias educativas a partir de pesquisas nessa área do conhecimento, como das políticas públicas (Mainardes, 2006; Teodoro, & Torres, 2006; Teodoro, 2011) e formação de professores e tecnologias educativas (Martins & Flores, 2015; Saviani, 2007, 2010).

Sabe-se da importância do programa para desenvolver as competências e habilidades digitais dos alunos e professores no meio acadêmico que são essenciais para dar oportunidades ao indivíduo ao longo da vida no plano social e profissional, uma vez que os futuros trabalhos exigem algum tipo de competência digital para desenvolver as atividades do dia a dia.

Acredita-se em um planejamento a partir da demanda de alunos e professores pertinentes à sua realidade social juntamente com os gestores dos centros

de ensino básico e o governo, seguindo a orientação das organizações ao nível internacional e nacional (esfera Federal, Estadual e Municipal) e cujos objetivos educacionais devem ser cumpridos com responsabilidade pelos seus respectivos gestores.

Assim, haverá um retorno dos serviços sociais e educacionais para a sociedade por meio de políticas públicas educacionais adequadas. Espera-se que não só boas condições de acesso aos recursos digitais modernos de informação e comunicação, mas também professores conscientes da importância da formação continuada quanto ao uso dos recursos e do seu papel que exercem na transformação da sociedade.

## METODOLOGIA

O trabalho apresenta-se numa abordagem qualitativa por tratar de seres humanos em interação com as tecnológicas, recursos que dinamizam a comunicação e promovem a aprendizagem. É uma pesquisa bibliográfica e documental em que pesquisou-se documentos oficiais do MEC, assim como fundamentou-se em literaturas que discutem as tecnologias aplicadas à educação. Como estratégia de análise, fez-se uma reflexão sobre as principais políticas públicas implementadas no Brasil que contemplam o uso das tecnologias educativas como recursos dinamizadores do processo ensino aprendizagem. Destacou o PROINFO como programa advindo de uma política pública que se efetivou por alguns anos no estado do Piauí, especificamente no Município de Teresina.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Em todo o percurso trilhado neste estudo, deu-se importância aos programas que fortalecem o planejamento e a efetivação de políticas públicas, principalmente para a formação e inserção de professores e alunos com o uso das tecnologias digitais. Sabe-se da importância da inclusão das tecnologias na educação, por serem recursos dinâmicos e fortalecedores do ensino. Em verdade, quais obstáculos ainda são tão resistentes em pleno século XXI.

Uma política educacional é uma política pública de responsabilidade do Estado que visa a implementação da legislação educacional com vista a garantir a universalização de acesso ao ensino de qualidade nas escolas, seja no nível básico, médio ou ensino superior.

Nesse estudo sobre políticas públicas brasileiras, vale ressaltar uma das primeiras políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, que foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, por “indicar a necessidade de normas comuns válidas para toda a nação, orientando a organização da educação em todo o país na forma de sistema” (Saviani, 2010, p. 770). O referido manifesto foi alicerce para educação moderna e a sociedade brasileira até os dias atuais.

Anos depois do Manifesto dos Pioneiros, no governo de Fernando Henrique Cardoso, resurge, com reformas, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) N.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, em que o artigo 1º diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996, p. 01). Embora a LDB N.º 9394/96 fale pouco sobre as tecnologias na educação, convém ressaltar que o artigo 39º reconhece a importância das tecnologias para o desenvolvimento educacional e qualificação profissional dos alunos.

Iniciou-se tardiamente como uma política pública de inserção de computadores na educação básica, com ações sutis para a formação de professores e produção de *softwares* para o ambiente escolar. Essas ideias iniciaram em universidades federais brasileiras, mas, de fato, o marco inicial deu-se em 1970 com as primeiras pesquisas de inclusão das tecnologias na educação.

Nesse período, a ideia era mais centrada na infraestrutura e na aquisição de computadores pelos gestores que, sensibilizados com a evolução industrial e tecnológica, preocuparam-se com a formação dos professores a fim de utilizar tais computadores com viés pedagógicos em sala de aula (Saviani, 2010).

Em 1971, realizou-se um seminário intensivo na Universidade Federal de São Carlos, em que se discutiu o uso de computadores no ensino de Física. Em 1973, foi desenvolvido o *software* de simulação no ensino de Química, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGS) realizou-se atividade experimental com a simulação de fenômenos de Física. O pesquisador Valente também realizou estudos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desenvolveu *softwares* para o ensino de programação *Basic* e criou em 1983, o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), que surgiu de um grupo de pesquisa sobre o uso da linguagem “Logo” na educação (Martins & Flores, 2015).

Outros projetos surgiram após a realização do I Seminário sobre a informática na educação. Em 1984, o EDUCOM, primeiro projeto público a tratar da informática educacional, foi implantado pelo MEC em cinco universidades brasileiras com o objetivo de promover a criação de centros para o desenvolvimento de pesquisas sobre o uso do computador no processo de ensinar e aprender, focando na formação de professores e na produção de *softwares* educativos. (Silva, Santos & Silva, 2010, p. 20). O EDUCOM forneceu bases para criação, em 1980, do Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), implantado pela Secretaria Especial de Informática (SEI) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). (Martins & Flores, 2015). O objetivo principal desse programa era incentivar a capacitação contínua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática educativa, nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Na efervescência de estudos na área de tecnologia educativa, surge em 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado pela Portaria n.º 522, de 9 de abril de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto, e teve como meta a universalização da informática educativa na rede pública de ensino (Portaria n.º 522, 1997), e por atender as reivindicações do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) por uma política mais abrangente na área de informática educativa do que a apresentada pelo PRONINFE (Barbosa, Sousa & Batista, 2010, p. 12).

O programa apresenta uma nova visão de tecnologias para os padrões da época, ao destacar a necessidade em reconhecer que os seus avanços refletem nos modos de produção, nas relações pessoais e nas formas de construção do conhecimento, pois deve ser “apoiada num modelo digital explorado de forma interativa” e por dar ênfase ao “*locus* ideal para deflagrar um processo dessa natureza é o sistema educacional” (Diretrizes ProInfo, 1997, p. 02).

Dentre as versões do ProInfo, a primeira teve a sua proposta de implantação na escola pública, e a meta principal foi a formação de professores por meio dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), sob responsabilidade dos municípios e estados. Os formadores dos NTE’s eram especialistas em informática educativa formados por uma universidade pública ou privada com o objetivo de atender os professores e alunos da rede pública de ensino, no entanto, não houve um resultado desejável de acordo com a avaliação do Ministério da Educação.

Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Decreto n.º 6.300, de 12 de dezembro de 2007, elaborou novas diretrizes para o ProInfo, passando a

ser nomeado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), com o objetivo de acelerar o processo de inclusão digital de alunos e professores, ou seja, propôs ações para que se efetivasse “o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas da educação básica” e “contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso aos computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas”.

Apesar dos altos investimentos com os NTEs com computadores, formação com educadores ao nível de especialização em universidades públicas ou privadas para atuarem juntos aos professores e alunos, não houve uma estratégia adequada para o engajamento com as atividades desenvolvidas, isto é, que a formação iniciasse integrando os recursos no currículo escolar de forma criativa e reflexiva.

Nesse sentido, vale ressaltar que a introdução de informática educativa nas escolas municipais de Teresina, Estado do Piauí, Brasil, deu-se com a realização do 1º *Workshop* -em agosto de 1998, e ao mesmo tempo que realizavam os primeiros cursos de informática educativa na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Foi, então, criado o Centro de Informática na Educação (CIEd), órgão responsável pela implementação do computador como recurso educacional, assim como a implantação do Núcleo de Tecnologia do Município de Teresina (NTHE), órgão responsável pelas ações voltadas à formação de professores do município no tocante ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. (Barbosa, Sousa & Batista, 2010, p. 9).

Através do NTHE houve a formação dos professores multiplicadores que atuariam na formação e orientação de outros professores quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, como também, por meio dele, foi possível o desenvolvimento de projetos pedagógicos junto aos professores e alunos do ensino básico.

Mesmo com o trabalho desenvolvido no NTHE de formação de professores e assessoria aos alunos com o desenvolvimento de projetos pedagógicos, não foi convincente para o gestor continuar com o programa atuante no município por demandar de altos custos financeiros para o município.

Em seguida, surge em 2017, a Base Nacional Curricular - BNCC, que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades esperados para que todos os alunos desenvolvam ao longo de sua escolaridade básica. É orientada por princípios éticos, políticos e estéticos a partir das Diretrizes Curriculares

Nacionais da educação básica, que reitera a importância de trazer as tecnologias para o convívio da sala de aula. Segundo a BNCC, os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica a competência para:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2017, p. 11).

Como uma das competências básicas da BNCC é dar ênfase em utilizar as tecnologias de forma crítica e reflexiva nas diversas práticas sociais, mas para que se efetivem, é necessário um diálogo integrado entre as esferas federal, estadual e municipal para que se cumpra o compromisso com a educação integral.

Um dos maiores entraves é tornar consciente o cumprimento da lei pelos administradores, gestores e comunidade escolar. Sabe-se que é um processo longo e complexo que demanda formação e consciência de ambas as partes. Segundo a BNCC (2017, p. 16), está comprometida

se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Convém assegurar que para criar novas formas que promovam a aprendizagem, deve partir dos atores que conduzem a comunidade escolar com situações concretas de aprendizagens que possibilitem enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

As ações não fluem ao mesmo tempo em que as inovações tecnológicas ocorrem no contexto educacional, retardando o processo de inserção das tecnologias digitais nas práticas sociais dos educandos e professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da pesquisa bibliográfica realizada, observou-se as dificuldades para a efetivação das políticas públicas do programa ProInfo em Teresina, prin-

principalmente, em promover a formação continuada de professores, assim como a incorporação das TICs no processo ensino-aprendizagem.

A inovação da prática pedagógica não é apenas a aquisição dos recursos, mas estar consciente de que “a formação congrega um conjunto de processos formativos que objetivam a inclusão digital dos docentes e discentes com vistas à melhoria da qualidade da educação básica” (Silva, Santos & Silva, 2010, p. 19). Com estas políticas públicas, não tão eficazes como o esperado, mas representaram o princípio de inserção das TICs no processo de ensinar e aprender com vistas a um despertar de visão diferente no contexto da educação básica.

Apresenta-se alguns exemplos que nortearam bons resultados no processo de formação continuada de professores, no Núcleo de Tecnologia Educacional do Município de Teresina (NTHE) e nas escolas. Inicialmente, realizou-se em três etapas a saber: primeiro, introdução à Educação Digital, que teve como objetivo iniciar os professores e gestores na utilização dos computadores em sala de aula; segundo, tecnologias na Educação: Ensinando e aprendendo com as TIC, que visou oferecer subsídios teórico-metodológico e práticos aos gestores e professores da Educação Básica e terceiro, elaboração de projetos, buscando desenvolver atividades que integrassem as dimensões teóricas, metodológicas e práticas para que os professores desenvolvessem projetos integrados ao currículo na educação básica, sob planejamento e orientação do MEC – Ministério de Educação e Cultura (Silva, Santos & Silva, 2010, p. 21).

Essa perspectiva de formação do ProInfo Integrado foi uma das propostas mais significativas, pois articulou a prática pedagógica dos professores de educação básica e formadores com o uso das tecnologias educacionais, além das reflexões feitas sobre o conhecimento partilhado nas trocas de experiências durante a formação. Essa modalidade teve como ponto forte a contraposição ao modelo tradicional da formação continuada que se deslocou das universidades para as escolas de educação básica com o desenvolvimento de projetos pedagógicos usando tecnologias educativas.

Sabe-se que apesar dos avanços conquistados, muitos serão os desafios que devem ser percorridos num futuro incerto, em que ainda existem profissionais que resistem à formação com o uso das tecnologias educacionais. Alguns profissionais justificam a falta de recursos financeiros para os desconhecimentos tecnológicos e há também outros profissionais sem acesso à *internet* de qualidade, especialmente os que estão em localidades rurais que não dispõem do sinal de *internet* ou dispõem de *internet* de baixa qualidade.

Destaca-se, por oportuno, alguns exemplos de dificuldades e insucessos na efetivação do ProInfo encontradas por alguns pesquisadores em diferentes estados brasileiros (Martins & Flores, 2015). Em Goiânia (GO), “[...] o trabalho está apenas começando” e “[...] a postura tecnológica ainda não foi absorvida pelo docente” (Bandeira, 2007, p. 110). Em Alagoas, de acordo com Pinto (2008, p. 56), “são necessárias iniciativas que venham a empregar uma formação participativa de todos os atores do universo escolar, como professores, equipe técnico-pedagógica, gestores, equipe de apoio administrativo”. Esse autor refere ainda que ocorreram no nível individual de um professor ou outro isoladamente e foram “[...] de alcance restrito à prática pedagógica individual de suas aulas” (Pinto, 2008, p. 150). As escolas que participaram do ProInfo, não efetivaram o uso das tecnologias de forma significativa, a ponto de provocar mudança na prática de ensino dos professores. No Paraná,

[...] o Estado até fornece o instrumento, mas restringe as condições para sua utilização, pois não previu manutenção dos equipamentos, nem apoio técnico aos professores durante as aulas e quanto menos [sic] assessoria pedagógica no delineamento das estratégias didáticas a serem empregadas pelo professor com uso do computador no próprio ambiente escolar. (Martins & Flores, 2015, p. 121).

Enquanto em Teresina (PI) houve planejamento e organização por parte dos professores multiplicadores com encontros de formação continuada semanal, desenvolvimento de atividades com projetos educativos com o uso das tecnologias educativas com os monitores, promovendo-os no quesito social e educacional em seus projetos de vida, mas infelizmente foi tornado sem valor e significado no NTHE do Município de Teresina, pois, segundo a concepção do gestor público, o referido NTHE causava prejuízos financeiros para o município.

Vê-se que, as políticas públicas de inserção das tecnologias nas salas de aula no município de Teresina, vem em contramão ao que ressalta as leis oficiais, Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional que assegura o ensino de qualidade e igualitário para todos os cidadãos. Logo, já é assegurado pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205,

reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Covém dizer que foram muitos trantornos e dezafeitos quanto ao uso dos recursos digitais no período pandêmico para assegurar as interações entre professores e alunos no ensino a distância.

Analisar experiências vivenciadas no período pandêmico em que tivemos que reinventar alternativas para continuarmos o processo ensino aprendizagem por meio de estratégias dinâmicas e interativas com o uso de recursos digitais, conhecer novos *softwares* e plataformas que adequasse com as atividades pedagógicas das unidades curriculares que foram propostas para a ministração das aulas foi um choque brusco conjugado com o medo, ansiedade que ao mesmo tempo provocado pela COVID-19, e temos que enfrentar os desafios em apender a usar as tecnologias da noite para o dia, segundo os pareceres normativos do governo federal e instituição de ensino superior determinando o retorno obrigatório com as atividades pedegógicas *online*. Como afirma o parecer da instituição de ensino (UEMA, 2020, p. 02),

considerando Resolução n.º 94/2020, emitida pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), que “fixa orientações para o desenvolvimento e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo coronavírus (COVID-19), para as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão”, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020.

O professor vê-se obrigado a reaprender e reinventar estratégias de ensino, muitas vezes sem condições financeiras suficientes para aquisição de seus equipamentos tecnológicos e ter que cumprir o calendário letivo da instituição de ensino. Um programa de formação continuada em inserção das tecnologias educativas pode promover conhecimento, pesquisa, acesso à cultura diversa de qualidade se a governança fosse um pouco mais comprometida com a educação. Vale, A., Coimbra, N., Martins, A., & Oliveira, J. (2021, p. 02) diz que,

embora o mundo esteja económica e culturalmente interligado pelos avanços nas tecnologias e transportes globais, a educação formal continua a deixar poucas oportunidades para a interação e iniciativa dos estudantes. Assim, tanto a nível local/nacional

como global, é importante construir uma educação sustentável e inclusiva que seja participativa e inclusiva, e que incentive a investigação, o debate e o pensamento crítico, utilizando a tecnologia como uma ferramenta. Para o efeito, é necessário um modelo educativo renovado, capaz de transformar os alunos para cidadãos activos e transformadores. (tradução nossa).

A interligação económica e cultural com os avanços tecnológicos são notáveis, e ao mesmo tempo são perceptíveis que educação formal deixa a desejar em relação às iniciativas e oportunidades para alunos e professores tanto a nível local, regional e global.

Um relato de experiência registrada por (IONE, 2020, p. 44) no período pandêmico comprova que

essa situação ocorre no Brasil, onde 58% dos domicílios não têm acesso a computador e 33% não dispõem de internet, segundo a pesquisa TIC Domicílios 2018, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2018)). Além do mais, o maior índice de acesso à internet nos domicílios brasileiros está abaixo de 80% na maioria dos estados, mas nenhuma unidade federada chega a 80% de acesso com conexão em banda larga e mais da metade delas não chega sequer a 60% com esse tipo de conexão (PNADC, 2017).

Um retrato real de políticas públicas que são planejadas, orientadas para as demandas que mais precisam de formação básica e continuada, e de fato não se efetivam por razões superiores de gestão pública e administrativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de políticas públicas implementadas no Brasil, especialmente as TIC's, foi a passos lentos e sem sucesso conforme o esperado, pois o contexto histórico na época era mais centrado na infraestrutura e na aquisição de computadores pelos gestores que, sensibilizados com a produção industrial, preocuparam-se pouco com a formação dos professores para uso das tecnologias em sala de aula.

A importância de políticas públicas como ações e programas desenvolvidos pelo governo no sentido de manter os direitos garantidos pela constituição federal se efetiva a partir de ações planejadas e contextualizadas visando o desenvolvimento e acesso às informações por meio das tecnologias de informa-

ção e comunicação, com ênfase na realidade social como prioridade do uso do recurso como meio para alcançar o fim.

A UNESCO, como uma organização internacional, contribuiu e continua a contribuir com políticas públicas para a educação e para o desenvolvimento social de acordo com a necessidade de cada nação, uma vez que está associado às estruturas de nível federal, estadual e municipal no sentido de apoiarem às políticas públicas de interesse social.

Muitas tentativas de projetos educacionais ousados têm surgido, mas às vezes são desconsideradas por questões políticas e administrativas. Também é verdade que há carências de gestores e técnicos com formação específica que saibam conduzir o processo do ensinar e aprender por meio das propostas sugeridas por especialistas em tecnologias, e que tenham ampla visão em reconhecer o espaço da escola como o *locus* da aprendizagem, das trocas de experiências e vivências culturais no contexto da globalização.

Assim, Teodoro e Torres (2006, p. 08), afirmam que “o sistema escolar pode eventualmente tornar-se uma esfera pública multicultural, ou seja, interroga que papel desempenha a educação nos processos de globalização”. Sabe-se da multiculturalidade presente no espaço da escola, É preciso saber como a escola planeja e desenvolve competências a partir das diferentes origens sociais, em que a maioria dos alunos está interconectada, com letramento digital, em alguns casos, muito além do que a escola propõe e do que o professor exige em sala de aula.

Por isso, é preciso compreender o ProInfo como uma política pública de inclusão social em tecnologias educativas a partir de pesquisas realizadas por pesquisadores no sentido de investigar onde está o maior impasse em reconhecer o programa como um projeto impulsionador de inclusão social e digital dos interagentes.

Percebe-se diferentes obstáculos, alguns simples de serem superados caso houvesse interesse e agilidade de gestores comprometidos com a questão, desde a não resistência e consciência do profissional em inserir-se nesse contexto educacional.

Sugere-se aprender a se libertar de práticas que não surtiram resultados significativos e se apegarem a programas e ações propostas por uma política pública dos governos e organizações internacionais bem-intencionadas, mas sem a devida atenção por parte da gestão administrativa e pedagógica quanto

ao desenvolvimento de competências de formação e inclusão em tecnologias educativas.

Acredita-se que se houvesse o devido envolvimento das partes que constituem o sistema educacional, e se os planejamentos tivessem sido executados como previsto, as ações teriam se concretizado na prática pedagógica sem grandes dificuldades e, certamente, não teria sido tão brusco ter que reaprender a ministrar aulas durante a pandemia no formato *online*.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, A. O proinfo e a formação de professores em Goiânia. Dissertação de Mestrado, 2007.

BARBOSA G., Sousa, J. & K. Núcleo de Tecnologia Educacional do Município de Teresina – NTHE: BATISTA história e contexto. EDUFPI, 2010.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 09.06.2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa Nacional de informática educativa/MEC/SEMTEC - Brasília: PRONINFE, 1994.

COMISSÃO EUROPEIA (2020). Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. *Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/plano-de-acao-para-a-educacao-digital-2021-2027>

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas. Uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47- 69. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MARTINS, R. & FLORES, VA implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): Revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(242), 12-128, 2015. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/330812273>

OECD. A educação no Brasil: Uma perspectiva internacional. OCDE, 2021. <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>

PEREIRA, W. & SANTOS, S. (s/d) Políticas públicas e educacionais no contexto histórico brasileiro, *Simpósio – Estado de Políticas*, 1-12. <http://www.simpósioestado-politicas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC15.pdf>.

PINTO, F. da lousa ao computador: Resistência e mudança na formação continuada de professores para integração das tecnologias da informação e comunicação. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alagoas, 2008.

SAVIANI, D. (2007). História das idéias pedagógicas no Brasil. Autores Associados.

SAVIANI, D. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, 2010. <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>.

SILVA, M., SANTOS, M. & SILVA, R. Trilhando caminhos na formação continuada de professores com o uso de TIC no contexto do ProInfo Integrado. EDUFPI, 2010.

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico] : reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia / organização Ana Elisa, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2020.

TEODORO, A. A educação em tempos de globalização neoliberal: Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Liber Livro Editora, 2011.

TEODORO, A. & TORRES, C. Crítica e utopia. Novos desenvolvimentos na sociologia da educação emergentes neste início de Século XXI. In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI (pp. 7-15). Cortez Editora, 2006.

VALE, A., COIMBRA, N., MARTINS, A., & OLIVEIRA, J.). Education and innovation: impacts during a global pandemic in a higher education institution, *SHS Web of Conferences*, 92, p.01053. [doi.org/10.1051/shsconf/20219201053](https://doi.org/10.1051/shsconf/20219201053). 2021.

## LEGISLAÇÃO

Decreto n.º 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

Decretos n.º 35.677, de 21 de março de 2020, n.º 35.678, de 22 de março de 2020, e n.º 35.831, de 20 de maio de 2020, que estabeleceram medidas de prevenção do contágio e de combate à propagação da transmissão da COVID-19, infecção humana causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2);

Diretrizes, ProInfo, de julho de 1997. Referente ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional. MEC / SEED, do Ministério da Educação e do Desporto e da Secretaria de Educação à Distância.

Portaria n.º 522, de 09 de abril de 1997. Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 19.

Resolução- N.º 1420/2020-CEPE/UEMA-retomada-do-calendário-acadêmico-20201.pdf. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.123

# FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Leila Cristina Silva da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, descrever as atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica, as quais contribuem de forma efetiva para a formação inicial docente levando em consideração que este Programa contribui para aperfeiçoar a formação inicial docente de acadêmicos de Licenciaturas. Propiciando também, as relações de teoria e prática dos discentes, entre a escola de atuação e a universidade. O objetivo principal deste artigo é descrever as atividades desenvolvidas pelo núcleo de Língua Portuguesa, da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), do Campus de Belém. Núcleo composto por quinze discentes, três preceptoras e uma orientadora de núcleo, com supervisão da Coordenação Institucional do Programa, em parceria com três escolas estaduais de Belém-PA. Como suportes teóricos fundamentamos nosso artigo com as contribuições de Almeida (2012), para perspectiva da formação docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), sobre habilidades e competências, Bagno (2001), no prisma da variação linguística do português brasileiro. Para as abordagens metodológicas utilizamos a pesquisa qualitativa e quanto ao procedimento trata-se de relato de experiência. Desta forma, destacamos a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação inicial docente e suas contribuições para os discentes de licenciaturas, o PRP traz como cerne uma proposta de formação para professores que possibilita uma perspectiva crítico-reflexiva em direção à profissionalização do ofício de ensinar.

**Palavras-chave:** Residência pedagógica, Formação inicial, Formação docente.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestra em Letras e Linguística, em Ensino e Aprendizagem em Línguas Adicionais, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Professora Assistente e Sub-Coordenadora do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), [leila.cchavez@gmail.com](mailto:leila.cchavez@gmail.com);  
- Programa Residência Pedagógica – PRP – CAPES.

## INTRODUÇÃO:

O Programa Residência Pedagógica propõe-se em subsidiar aos discentes de Licenciatura, contribuições valorativas para formação inicial docente, desde o início da atividades no programa, o foco principal é a formação inicial, assim como, relacionar a teoria e prática nas ações desenvolvida pelo núcleo e subnúcleos. E tais ações são orientadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018).

A formação do inicial docente, bem como suas práticas docentes são temas que estão em processo de mudança devido às novas reorganizações no espaço educacional e uma das vertentes em ascensão é a formação do professor, e suas práticas docentes em diversos aspectos, pois o cenário atual necessita de transformações e melhorias no ensino. Assim como enfatiza Almeida (2012, p. 81):

A consolidação desse enfoque teórico sobre o professor e sua formação vem possibilitando o desenvolvimento de uma epistemologia da prática, que apresenta uma perspectiva promissora aos estudos educacionais. Pela capacidade de dar conta das questões aí presentes “saber docente”.

Os saberes docentes exigem do professor estratégias de ensino, recursos metodológicos e requer o papel do professor, o qual lhe exige produções autônomas, sendo ele colaborador do seu próprio desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica estimula o discente a desenvolver suas práticas a partir de suas experiências vividas na escola campo, ampliando o seu conhecimento de teoria e prática.

Dessa forma, o Programa Residência Pedagógica, nos mostra de que forma pode colaborar com a formação inicial docente, o qual visa inserir o discente na escola campo, para que o mesmo possa experienciar do contexto escolar, desenvolver autonomia, desenvolver suas metodologias para o ensino de uma língua.

Através do Programa Residência Pedagógica, o curso de Letras-Português da UFRA pôde contemplar discentes para vivenciarem as experiências do PRP, através da seleção realizada pela Universidade. Também por meio de um processo seletivo, foram selecionadas as preceptoras, professoras da rede pública de ensino, para atuar no programa e suas escolas de atuação, como escola campo.

Sendo então, o Programa Residência Pedagógica uma excelente oportunidade, voltada para o objetivo da formação inicial de professores, a qual oportuniza aos discentes dos cursos de Licenciatura, experiência e vivências únicas relacionadas com a profissão docente, de forma dinâmica, com uma duração de 400h de práxis pedagógica, conhecendo a escola com mais precisão, desenvolvendo habilidades de um professor reflexivo e atuante.

Nesse sentido, para desenvolvermos este artigo, o foco metodológico está norteado dentro da abordagem qualitativa, para termos a compreensão da formação inicial docente no Programa Residência Pedagógica e suas contribuições para os discentes. Também é um relato de experiência, pois compreende as experiências vividas no Programa, junto ao núcleo de Letras Português.

Portanto, diante do exposto, o objetivo deste estudo é descrever as experiências desenvolvidas e vivenciadas no Programa Residência Pedagógica, quais suas contribuições na formação inicial docente. Descrição evidenciada pelo olhar como Orientadora Docente, junto ao Programa, no curso de Letras Português na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

## RESULTADO E DISCUSSÕES

O Programa Residência Pedagógica se configura por uma proposta de formação inicial docente, com vistas para o fomento das experiências de futuros docentes na educação básica. Além disso, visa contribuir para uma identidade do profissional docente, somados aos aprendizados metodológicos desenvolvidos no decorrer do Programa, com orientações de suas respectivas preceptoras na escola campo.

O Núcleo do curso de Letras Português da UFRA é composto da seguinte forma:

- Um Docente Orientador, - Três Preceptoras (Escola Campo) e - Quinze residentes do curso de Letras Português. Do mesmo modo, organizados pelo Orientador Docente, o núcleo se subdivide através de: três subgrupos, formados por cada preceptoras e com cinco alunos em cada subdivisão.

O Núcleo de Língua Portuguesa campus Belém (UFRA) buscou enfatizar em suas atividades e experiências, estudos na área de Variação Linguística, em se tratando de comunicação através da fala, no qual, havendo comunicação com entendimento, não podemos falar, em erro, ou comprometimento de informação (Bagno, 2001). Cada grupo desenvolveu suas atividades baseados em

leituras de Livros selecionados pelas preceptoras para o desenvolvimento das tarefas e planejamentos dos residentes, conforme a tabela a seguir:

Planejamento da carga horária de atividades 18 meses CH semanal mínima (8h)
Primeiro Semestre (130h) Ambientação e Elaboração do Plano de atividades (Residentes e Preceptores) Elaboração de Plano de aula e atividade de regência Oficinas (Docente Orientadora)
Segundo Semestre (135h) Curso sobre as matrizes curriculares do ENEM – Redação, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Elaboração do material didático e plano de aula Oficinas de Redação voltado para o ENEM.
Terceiro Semestre Elaboração do material didático (135h) Atividade de regência em sala de aula (3º Ciclo) Conclusão dos relatos de experiência Elaboração de relatório final
CH Total: 400h

**Fonte:** Elaborada pela autora

Vale ressaltar que todos participantes, entre residentes e preceptores tiveram uma efetiva participação nas atividades desenvolvidas. As atividades desenvolvidas foram organizadas de forma coletiva com o núcleo e seus sub-núcleos. Dentre as atividades, como a de observação, os residentes puderam desenvolver: seus respectivos planos de aula, regência em sala de aula, orientados pelas preceptoras, reunião, oficinas e sugestões de intervenções.

As ações desse núcleo foram desenvolvidas em três escolas da rede pública de Belém-PA, Escola de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva, Escola de Ensino Fundamental e Médio Consuelo Coelho e Souza e Escola de Ensino Fundamental e Médio Deodoro de Mendonça. Cada escola recebeu um núcleo de cinco residentes, tendo uma preceptora para orientações das ações e atividades.

Como enfatizamos anteriormente o PRP foi dividido em fases: ambientação; imersão, estando inclusos o planejamento e a intervenção pedagógica; a elaboração de relatório final; avaliação e socialização de atividades. Para uma melhor organização, todos esses pontos serão abordados conforme as experiências em cada escola campo separadamente.

De acordo com o que vimos acima, o Programa está dividido em três ciclos, sendo três semestres de atividades, de acordo com as informações a seguir:

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO I CICLO: ANO DE 2022

### Atividades do I Ciclo – 2022

Atividades	Data
Apresentação do Programa com a Coordenadora Institucional	16/09/2022
Orientações sobre o núcleo com a Docente Orientadora	28/10/2022
Reunião Geral com a Coordenadora Institucional	09/11/2022
Orientações a apresentações dos núcleos	
Roda de Conversa: Perspectivas Educacionais no ensino médio.	02/12/2022
Organização: Docente Orientadora	

**Fonte:** Elaborada pela autora

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO I CICLO: ANO DE 2023

### Atividades do I Ciclo – 2023

Atividades	Data
Reunião Geral com a Coordenadora Institucional Desenvolvendo as atividades dos núcleos	20/01/2023
Minicurso Currículo Lattes: cadastro e funcionalidades Coordenadora Institucional	16/02/2023
- Oficina: Desvendando a matriz de linguagens do ENEM Organização: Docente Orientadora	20/03/2023

**Fonte:** Elaborada pela autora

Neste primeiro ciclo equivalente ao período de seis meses, desenvolvemos algumas atividades iniciais, como podemos acompanhar no quadro anterior sobre as atividades. Nesse período inicial também, ocorreu às seleções de residentes, escolas e preceptores, que iriam desenvolver as ações dos núcleos.

Após finalizações das seleções, houve apresentação do programa pela Coordenadora Institucional para assim darmos orientações aos núcleos e sub-núcleos e iniciar as ações do primeiro semestre, nas escolas.

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO II CICLO

### Atividades do II Ciclo

Atividades	Data
Ambientação dos alunos nas escolas campo	Março/2023

Atividades	Data
Discussão sobre as ações de cada núcleo	Março/2023
Orientações sobre textos e livros que serão utilizados nas ações sugeridas.	Março/2023
Oficina: Noção folclórica do erro: o ensino de português brasileiro na escola.	18/05/2023
Oficina: Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa.	06/06/2023
Oficina: Variação linguística regional: percepções de si e do outro.	06/06/2023

**Fonte:** Elaborada pela autora

Neste segundo ciclo, observamos o momento de imersão dos residentes junto aos preceptores nas escolas. Com reuniões semanais para realizar os planejamentos das aulas, discutiram questões referentes ao projeto de intervenção e outros assuntos relacionado ao PRP. Antes do início das regências, ocorreu o momento de observação das turmas, sendo elas, turmas do ensino médio.

Neste momento, foi possível observar o comportamento dos alunos mediante determinadas situações e adaptar a metodologia de ensino conforme o que foi presenciado em sala de aula.

## ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO III CICLO

### Atividades do III Ciclo

Atividades	Data
Encontro para relato de experiência em conjunto a outros cursos da UFRA e UEPA.	22/09/2023
Participação como ouvinte no III Conecta-UFRA	06 a 11/11/2023
Encontro de socialização de experiências na UEPA	15/12/2023
Elaboração de Resumo para Seminário Interdisciplinar	02/02 a 16/02/2024
Seminário interdisciplinar do Programa de Residência Pedagógica	20 e 21/02/2024

**Fonte:** Elaborada pela autora

Neste terceiro e último ciclo observamos a evolução dos alunos com suas ações e participações em eventos, com apresentações de trabalhos, artigos e comunicações, além das regências satisfatórias, aplicabilidade das sugestões de livros para abordagem da Variação Linguística em sala de aula.

Salientamos que o planejamento e o desenvolvimento das aulas acontecem à luz da BNCC. A mesma define de forma clara, o que os alunos precisam aprender (competências e habilidades) nas diferentes etapas da Educação Básica.

## CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

É de suma importância descrever os pontos positivos vivenciados no PRP e o quanto eles contribuem na formação inicial docente, todo saber e fazer docente, os quais os discentes da graduação estão expostos nessa experiência prática, associada com a teorização do ensino aplicados em sala de aula durante a formação, converter esse aprendizado em processos avaliativos é essencial para a formação do graduando.

Assim sendo, Almeida (2012, pág. 15) discorre:

Transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos inserindo-se em uma estrutura organizacional em que participa de decisões e das ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

Nesse perspectiva, os conhecimentos e as práticas desenvolvidas no decorrer do PRP, não se restringem apenas em uma única especificidade, os discentes puderam ter acesso a uma gama de conhecimentos, vivenciados entre, oficinas, roda de conversa, organização dos planos de regência, leituras de livros como referências, também puderam participar de submissão de trabalhos em encontros e congressos.

Além disso, o convívio em sociedade exige o desenvolvimento de habilidades que o ensino tradicional, pautado na transmissão de conteúdos, não é capaz de amparar. Tendo isso em vista, construiu-se, então, uma sequência didática pautada em estimular um papel ativo e protagonista do estudante, juntamente com seu respectivo núcleo sob a orientação da preceptora responsável.

Deste modo, o tema mais dialogado com os núcleos atrelava-se ao conteúdo de Variação Linguística. Assunto grandemente debatido no meio social, acadêmico e entre teóricos da Língua Portuguesa, pensar nessa perspectiva é pensar também nas minorias envolvidas no processo de ensino e aprendizagem,

tal assunto, também despertou interesse nos alunos da escola campo, onde puderam relatar suas realidades linguísticas.

Nesse sentido, trazemos a reflexão sobre o processo de aprender mais sobre a língua, traz o foco para um ensino mais reflexivo, que valorize as variedades linguísticas, é necessário que o professor reconheça as múltiplas vivências e identidades existentes dentro da sala de aula. Isso contribui para uma participação crítica do aluno como agente de sua aprendizagem ao utilizar diversas linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Rojo ressalta que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático [...]” (Rojo, 2012, p. 08)

No decorrer da vivência observamos que a prática docente ainda é um desafio para os discentes na realidade atual. Uma vez que, planejar e executar uma aula é ter a convicção de que aparecerão obstáculos (não previstos), principalmente se tratando de escola pública.

No entanto, é possível encontrar educadores comprometidos com o saber e fazer docente, que se preocupam na construção de conhecimentos dos alunos, alinhando o fazer docente da melhor forma. Para Almeida (2015, pág. 23) ressalta: “Formar é mais que transmitir informações; é desencadear novas formas de apreender e transformar a realidade”.

Nessa proposição o PRP mostra e contribui para formação inicial dos discente de forma revigorante, soma para os conhecimentos, onde as ações dos seus núcleos possam transformar a perspectiva do saber docente, sobretudo das práticas docentes, tendo em vista, um produtivo processo na formação dos futuros profissionais. (Almeida, 2015).

Esses conhecimentos profissionais ajudam no processo de ensino-aprendizagem, visando a permanente atualização da formação docente proporcionada por programas como o Residência Pedagógica. Além de dispor de questões profissionais no que diz respeito à prática profissional e avaliação dos recursos pedagógicos comumente utilizados no ambiente escolar.

## CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA NA GRADUAÇÃO

O Programa Residência Pedagógica, além disso, do foco na formação inicial docente, propiciou aos residentes, oportunidades de apresentarem suas respectivas experiências como pesquisa em encontros, congressos, oficinas e outros, a fim de partilharem suas vivências com seus pares e promovendo o um ensino plural dentro da graduação.

Nesse aspecto, Almeida (2012, pág. 70) discorre:

Requer também atenção aos processos formativos que mobilizem os saberes das teorias educacionais necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolver os conhecimentos e as habilidades para que os professores avaliem e investiguem a própria atividade e, com base nela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Essas habilidades e competências foram mediadas e estimuladas com os residentes do núcleo de Língua Portuguesa, tivemos uma somatória de oito trabalhos aceitos e apresentados, pelos residentes, dentre estes trabalhos ganhamos o Primeiro Lugar de melhor oficina no I Congresso Norte-Nordeste PIBID e RP – CONECORT.

Dentre os trabalhos apresentados destacamos:

- Variação linguística na educação básica: Percepção pedagógica para a formação docente; Apresentado no II Simpósio Alusivo ao dia Nacional dos Surdos. (Universidade Federal Rural da Amazônia).
- Variação linguística: Vivências e experiências em sala de aula como alunos do Programa residência pedagógica. Apresentado no VI Simpósio Nacional Ensino, Pesquisa e extensão de Castanhal. (SIPEX-UFPA).
- Variação linguística: A comparação entre os termos usados nas regiões Norte e Sul em uma proposta didático-pedagógica. Apresentado no I Seminário das licenciaturas – PIBIB – PRP – UFFS.
- Relato de experiência no Programa residência pedagógica: A diversidade linguística no contexto escolar. Apresentado no III CONECTA-UFRA.
- Diversidade linguística na educação básica: O regionalismo paraense nas aulas de português. Apresentado no II Simpósio Alusivo ao dia Nacional dos Surdos. (Universidade Federal Rural da Amazônia).

- Formação docente: A importância do ensino da variedade linguística à luz do regionalismo paraense. Apresentado no I CONECORT- IFPA- BA.
- Tecnologia e ensino: O uso da inteligência artificial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Apresentado no I CONECORT- IFPA- BA.
- Oficina de variação linguística em sala de aula: Práticas e métodos de ensino-aprendizagem à luz do regionalismo nortista.

Esta última, a Oficina foi premiada no I CONECORT em Salvador-Bahia como melhor oficina, trazendo para o nosso núcleo um grande ganho nas experiências e contribuições para a formação do professor.

Dessa forma, temos a compreensão que para além da formação de professores, o PRP também contribui para as pesquisas na graduação como forma de fomentar os conhecimentos e aprimorar o fazer docente nos residentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como foco principal descrever a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação inicial docente. Bem como, analisou o contexto da aproximação entre universidade e escola. A pesquisa teve amparo na experiência do subprojeto do curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, campus Belém-PA.

Com base neste estudo percebeu-se que o PRP favoreceu a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, de forma significativa para ambos, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público. Outro ponto importante é o caráter de imersão proposto pelo Programa. Ao todo, os alunos cumpriram uma carga de 400 horas na escola campo.

Para o residente, o foco era a formação inicial, estabelecida a partir da práxis pedagógica, realizada na instituição de ensino básico. Já para o professor preceptor, a contribuição do PRP se deu na formação continuada, sobretudo nas atividades realizadas na instituição de nível superior, uma vez que ele volta a “beber da fonte” da universidade, nessa estreita relação, entre teoria e prática.

O tema trabalhado pelo projeto, além de fazer parte do conteúdo programático do ensino médio e estar alinhado com as competências previstas pela BNCC, mostra também uma importância sociocultural, na medida em que trabalha o fenômeno da fala como identidade cultural, colaborando no combate

aos preconceitos linguísticos diversos e principalmente mostrando que muitas variações linguísticas podem coexistir em um único ambiente (como na experiência relatada onde o ambiente escolar foi explorado enquanto palco para variações históricas, sociais e regionais).

O projeto proporcionou aos estudantes do ensino médio de escolas públicas de Belém-PA, não apenas o conhecimento de conteúdos como variações linguísticas e gêneros textuais, mas também a valorização de seus próprios processos de fala, o respeito às diferenças entre diferentes comunidades, a experiência com novas formas de aprendizado e a oportunidade de realizar suas próprias produções ao final das atividades aplicadas pelos residentes.

Dessa forma, a participação no programa foi de extrema relevância para formação dos discentes. Esta experiência, então, foi de grande relevância para a futura prática profissional, uma vez que proporcionou o contato com uma nova forma de ensinar e aprender. Observamos que a prática docente precisa estar alinhada com as novas exigências dos currículos sobre o ensino de línguas, pois, assim, poderemos proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, relevante e aplicável em seu contexto de vida pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: Desafios e políticas institucionais**. São Paulo. Ed. Cortez, 2012.

BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola** / Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.124

# TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE MATEMÁTICA: UM ENFOQUE REFLEXIVO

Flavia Aparecida Bezerra da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

A fundamental importância do estágio na formação das diversas profissões é inquestionável. Logo, essa relevância também se observa na formação do professor(ora) de matemática. No exercício dessa atividade acadêmica, as ações realizadas cotidianamente enquanto aluno, passam a ser vistas por outra ótica, a de professor. A mudança de ângulo traz consigo desafios comuns à prática docente, despertando no licenciando muitas dúvidas e um aparente receio perante o momento de iniciação às intervenções em sala de aula de matemática. Ao longo dos estágios, tais desafios, dúvidas e receios que o licenciando carrega no início de suas intervenções, vão dando espaço para reflexões, autonomia e conhecimentos que vão sendo possibilitados pela articulação entre teoria e prática. Muitas das experiências e vivências durante o estágio docente encontram respaldo nos referenciais teóricos - não só do componente curricular de Estágio Supervisionado, mas também dos demais componentes do curso, o que caracteriza fortemente o estágio como um momento de teoria e prática. Nesse sentido, meu objetivo com este estudo é trazer o ponto teoria e prática no Estágio Supervisionado sob um enfoque reflexivo. Tal estudo apresenta uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo como procedimento uma investigação bibliográfica, que oportunizará o compartilhamento de apontamentos teóricos e práticos, a fim de que outros professores, inclusive os que ainda estão em processo de formação, possam refletir sobre os pontos abordados.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado, Teoria e Prática, Formação de professor. Matemática.

<sup>1</sup> Mestre do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [flaaviabezerra@gmail.com](mailto:flaaviabezerra@gmail.com);

## INTRODUÇÃO

A fundamental importância do estágio na formação das diversas profissões é inquestionável. Logo, essa relevância também se observa na formação do professor(ora) de matemática. Em algumas concepções acerca do estágio é possível encontrar a ideia de que seja como um divisor de águas, o marcador entre teoria e prática, momento em que os alunos passam de alunos estudando a teoria, para vivenciar atividades de prática de ensino nas escolas. No entanto, ao se deparar com o componente curricular de Estágio Supervisionado, os alunos adquirem novas concepções, especialmente ao se surpreenderem descobrindo que o estágio não se resume à parte prática do curso, pelo contrário, é o redemoinho de ventos onde todas as teorias são chamadas ao encontro.

Há algum tempo ministrando o componente curricular de Estágio Supervisionado na Licenciatura plena em matemática, tenho refletido sobre as significativas contribuições que esse momento acadêmico acarreta na formação do licenciando, especialmente compreendendo como se articulam teoria e prática.

É nesse momento da formação acadêmica que as ações realizadas cotidianamente enquanto aluno, passam a serem vistas por outra ótica. Os desafios da prática docente despertam no licenciando muitas dúvidas e um aparente receio perante o momento de iniciação às intervenções em sala de aula de matemática. Tais desafios, dúvidas e receios que o licenciando carrega no início de suas intervenções, vão pouco a pouco dando espaço para reflexões, autonomia e conhecimentos que vão sendo possibilitados pela articulação entre teoria e prática. Muitas das experiências e vivências durante o estágio docente encontram respaldo nos referenciais teóricos não só do componente curricular de Estágio Supervisionado, mas também dos demais componentes curriculares do curso.

Desde muito cedo na vida acadêmica, o licenciando aprende a fundamentar suas concepções nas diversas teorias, aprende a trocar a frase “eu acho que...” por “considero isso e aquilo, fundamentado em...”. Esse aprendizado é fundamental para um bom desempenho no estágio, pois será o momento onde mais teoria e prática serão articulados.

Nesse sentido, meu objetivo com este estudo é trazer alguns pontos acerca de articulações entre teoria e prática sob um enfoque reflexivo. Para isso, o percurso metodológico escolhido foi o da pesquisa qualitativa de cará-

ter bibliográfico. Acredito que este escrito poderá oportunizar a professores e licenciandos reflexões e compreensões sobre o tema.

## METODOLOGIA

Para o presente estudo, segui o percurso metodológico caracterizado pelo tipo de pesquisa bibliográfica. Sendo assim, decidi revisitar obras já publicadas - alguns textos mais antigos, outros mais recentes - encontrados como referenciais de disciplinas como Estágio Supervisionado, de modo a refletir sobre seus apontamentos acerca da articulação entre teoria e prática.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2009), esse tipo de pesquisa se caracteriza como

[...] aquela que se faz preferencialmente sobre documentação escrita. O campo pode ser caracterizado pelas bibliotecas, pelos museus, pelos arquivos e pelos centros de memória. Nesse tipo de pesquisa, a coleta de informações é feita a partir de fichamento das leituras. A ficha de anotações ajuda a organizar de maneira sistemática os registros relativos às informações. (Fiorentini; Lorenzato, 2009, p. 102).

Também chamada de estudo documental, a pesquisa bibliográfica tem como fonte de dados os documentos que se apresentam estáveis no tempo, caracterizados como ricos enquanto fontes de informação (Fiorentini; Lorenzato, 2009, p. 102-103).

Inserida no contexto da pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica, trata-se de uma etapa muito importante e essencial de um trabalho de investigação científica, pois tem como proposta o estudo de textos impressos nas quais são buscadas as informações necessárias para progredir no estudo de um tema de interesse. (Silva; Oliveira; Silva, 2021, p. 96)

Além disso,

Assim, é por meio da pesquisa bibliográfica que o pesquisador toma conhecimento da dimensão teórica acerca de seu tema de pesquisa; constrói a fundamentação teórica de forma segura e confiável; e elenca as conceituações necessárias que darão sustentação teórica à pesquisa que se pretende desenvolver. (Silva; Oliveira; Silva, 2021, p. 96)

De um modo geral, a pesquisa bibliográfica “é imprescindível para a construção de um trabalho científico de qualidade, atualizado, consistente e fundamentado teoricamente” (Silva; Oliveira; Silva, 2021, p. 96).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discorrer sobre o tema teoria e prática no Estágio Supervisionado, optei por separar esta sessão em dois tópicos. No primeiro, abordo Teoria e prática, analisando os referenciais teóricos e o que dizem sobre essa articulação, em seguida, Prática e teoria, onde procuro abordar reflexões vindas de práticas que corroboram para as concepções acerca da articulação entre teoria e prática.

### TEORIA E PRÁTICA

São muitos os livros que abordam temáticas relacionadas ao Estágio Supervisionado. Tratando-se do curso de licenciatura em matemática, importantes referenciais teóricos embasam o plano de curso do componente curricular Estágio Supervisionado, entre os quais escolhi alguns que aparecem mais comumente quando se trata das discussões acerca da articulação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado.

O primeiro deles é a obra *Estágio e docência*, de Selma Pimenta e Maria Lima (2017). Em seguida, o livro *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*, organizado por Irma Saiz e Cecília Parra (2008), no qual destacamos dois capítulos: *Os diferentes papéis do professor*, de autoria de Guy Brousseau e *Dividir com dificuldade ou dificuldade de dividir*, de autoria de Irma Saiz. E ainda, duas obras do renomado educador Paulo Freire: *Pedagogia da autonomia* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (1987).

A obra *Estágio e docência* (Pimenta e Lima, 2017) é referência básica do componente curricular de Estágio Supervisionado e se apresenta como de fundamental importância para as reflexões, discussões, práticas e escritos durante os diferentes momentos do componente curricular. Eu sugiro começar pelo Capítulo III Estágio e Legislação da 1ª Parte da obra, intitulada “O estágio como campo de conhecimento”, parte do livro na qual as autoras discutem sobre as considerações sobre as legislações de estágio na formação de professores, seguindo do tema o Estágio Supervisionado e o Programa de Iniciação à Docência (Pibid).

Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Para fundamentar essa concepção, esta parte é dedicada a uma análise dos diferentes enfoques que o estágio tem historicamente recebido nos cursos de formação de professores. Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa. O texto contextualiza o estágio como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores e apresenta os aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias. Apresenta e analisa a atual legislação que regulamenta os cursos de formação de professores (Resolução CNE n. 2/2015), em comparação com a anterior (Resoluções CNE nn. 1/2002 e 2/2002), discutindo a concepção de estágio e de docência que a informa. Para isso, serão destacados os avanços, os recuos, as ausências e os problemas na formação de professores, e as suas decorrências para o Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório. E discute a relação entre o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e os Estágios Supervisionados, uma vez que ambos transitam pelos mesmos espaços institucionais de formação docente. (Pimenta; Lima, 2017, p. 25).

Diferentes concepções acerca do estágio são trazidas por Pimenta e Lima (2017), entre as quais encontramos a que se entona a partir das questões entre teoria e prática.

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. [...] Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada 'prática'. [...] Também, com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os

conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (Pimenta; Lima, 2017, p. 27).

Infelizmente, ainda é comum essa separação entre teoria e prática permeiar a concepção que se tem de estágio, uma das melhores formas de pensar a superação da separação entre teoria e prática é perceber “o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa” (Pimenta; Lima, 2017, p. 27) é, sem dúvida.

No movimento teórico recente sobre a concepção de estágio, é possível situar duas perspectivas que marcam a busca para superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática. A produção da década anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. (Pimenta; Lima, 2017, p. 35).

Pimenta e Lima (2017) citando Locatelli (2007) acreditam que “o Estágio Curricular Supervisionado precisa superar o praticismo, para ser pensado e vivenciado como elo entre os saberes pedagógicos desenvolvidos na relação entre a escola e a universidade”, considerando ainda “o contexto histórico-social em que se insere” (p. 39), o que pode ser possibilitado ao conceber o estágio como **pesquisa** (p. 27)

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos impostos pela realidade e que são percebidos na postura investigativa. (Pimenta; Lima, 2017, p. 39-40).

Para que seja desenvolvida “a possibilidade da pesquisa como método na formação dos estagiários”, as autoras trazem breves considerações acerca de suas origens, o que possibilita, mais uma vez, pensar teoria e prática.

Origens da pesquisa no estágio: O movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da Didática e da Formação de Professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. [...] Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional **pensante**, que vive em determinado espaço e em certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão (cf. Lima, 2001). (Pimenta; Lima, 2017, p. 40).

Esse profissional pensante é outra característica necessária ao professor e que deve ser aflorada durante o estágio.

A expressão “**professor reflexivo**”, cunhada por Donald Schön, tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão na forma de adjetivo, de atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de Filosofia, especialmente sobre John Dewey, Schön propõe que a formação dos profissionais não mais ocorra nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (Pimenta; Lima, 2017, p. 41).

O que mais uma vez se afina com a concepção que valoriza a “pesquisa na ação dos profissionais, estabelecendo as bases para o que se convencionou denominar professor pesquisador de sua prática.” (Pimenta; Lima, 2017, p. 41).

Os conceitos de professor crítico-reflexivo e professor pesquisador, conforme retomados neste texto, mostram sua fertilidade para a realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas no estágio. [...] Nessa perspectiva, os currículos de formação de profissionais começaram, por meio dos estágios, a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas, considerando a prática

existente de outros profissionais e dos próprios professores nos contextos institucionais. Tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de Magistério e dos planos de ensino dos professores formadores. (Pimenta; Lima, 2017, p. 44).

Assim fica evidenciado a via de mão dupla entre teoria e prática, pois a prática tem necessidade de teoria e teorias podem partir de investigações de práticas.

Na mesma direção, Libâneo (1998) destaca a **importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e de seus resultados**. Contreras (1997) chama a atenção para o fato de que a **prática dos professores precisa ser analisada**, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Assim, concorda com Carr (1995) ao apontar para o caráter transitório e contingente da prática dos professores e para a necessidade de transformá-la em uma perspectiva crítica. (Pimenta; Lima, 2017, p. 45)

É interessante trazer também à reflexão os receios dos estagiários que dizem respeito também à forma como a matemática em si é entendida pela comunidade escolar e como favorecer uma mudança de concepção através de suas práticas. Os alunos da escola básica, em sua maioria, não parecem amar tanto a disciplina matemática, pelo contrário, como a disciplina carrega marcas do ensino tradicional, muitas delas compõem o ideário com relação à matemática.

Nesse sentido, muitos são os pesquisadores em Educação Matemática que têm refletido sobre questões e temáticas que levam a pensar a compreensão e o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem. Entre os quais, textos como o capítulo Os diferentes papéis do professor, autoria de Guy Brousseau (2008), oportuniza muitas reflexões e conhecimentos ao trazer uma diferenciação importante para a compreensão do que de fato seja a atividade docente.

Brousseau (2008) diferencia a atividade do matemático e do professor de matemática ao especificar como matemático aquele que “não comunica seus resultados tal como os obteve, mas os reorganiza, lhes dá a forma mais geral possível; realiza uma ‘didática prática’ que consiste em dar ao saber uma forma

comunicável, descontextualizada” (Brousseau, 2008, p. 54). Por outro lado, cabe ao professor de matemática, realizar

[...] primeiro o trabalho inverso ao do cientista, recontextualização do saber: procura situações que deem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados. Porém, se a fase de personalização funcionou bem, quando o aluno respondeu às situações propostas não sabia que o que ‘produziu’ é um conhecimento que poderá utilizar em outras ocasiões. Para transformar suas respostas e seus conhecimentos em saber deverá, com ajuda do professor, redensinar e redensinar o saber que produziu, para poder reconhecer no que fez algo que tenha caráter universal, um conhecimento cultural reutilizável. [...]. Podem ser vistas aqui as duas partes, bastante contraditórias do papel do professor: fazer viver o conhecimento, fazê-lo ser produzido por parte dos alunos como resposta razoável a uma situação familiar e, ainda, transformar essa ‘resposta razoável’ em um ‘fato cognitivo extraordinário’, identificado, reconhecido a partir do exterior. (Brousseau, 2008, p. 54).

Principalmente quando o professor ainda possui em sua concepção de ensino, marcas do tradicionalismo, “é grande a tentação de pular estas duas fases e ensinar diretamente o saber como objeto cultural, evitando este duplo movimento. Neste caso, apresenta-se o saber e o aluno se apropria dele como puder” (Brousseau, 2008, p. 55), ainda que isso dê espaço para muitos obstáculos e dificuldades para o estudante.

Nas diversas atividades durante as intervenções na escola básica, em algum momento será percebido que muitas das dificuldades dos estudantes não se referem a grandes questões, mas foram ocasionadas a partir de dificuldades no desenvolver de noções elementares da matemática. Por exemplo, uma dificuldade comum entre alunos dos diversos níveis escolares, até mesmo nos últimos anos da escola básica, é a divisão, uma das quatro operações básicas da matemática.

O capítulo Dividir com dificuldade ou dificuldade de dividir, autoria de Irma Saiz (2008), traz ricas reflexões sobre as dificuldades na operação matemática chamada divisão, trazendo diferentes denominações ou expressões relacionadas com a divisão, além de apresentar exemplos, ainda discorre acerca da significação da divisão, dando uma dimensão filosófica para a discussão, destacando também as dificuldades relacionadas ao ensino de matemática quanto

à importância do conteúdo estar carregado de significação e sentido para o estudante.

Algumas vezes, os alunos estagiários podem até pensar que em uma turma de Ensino Fundamental ao tratar de algum tópico que faça menção ou necessite de sua utilização para a solução de problemas mais elaborados, basta sua prática ágil em mostrar como realizar o cálculo da divisão para que o aluno do Ensino Fundamental compreenda. No entanto, muitas vezes, o que ocorre é que o aluno memorizou apenas aquele exemplo, logo quando o contexto for mudado não saberá mais o que fazer, pois muitas vezes, consegue entender os passos para realizar o cálculo, mas falta sentido para aquela ideia ser apreendida.

Algumas das perguntas que podem ser formuladas são, por exemplo: qual é o sentido da divisão, ou seja, que significado atribuem os alunos a este conceito? Como reconhecem que um problema é de divisão, ou melhor, como concluem que formulando e resolvendo uma divisão se resolve o problema [...], ainda quando se trata de problemas em princípios tão diferentes como a lista que se inclui a seguir? [...] Que outras propriedades a caracterizam e às vezes a distinguem das outras operações? (Saiz, 2008, p. 161).

Nesse momento, o professor em formação que, provavelmente, já tem bem claro em sua mente como as operações acontecem e como é simples compreender o procedimento, percebe que só de prática não se compõe o ensino, voltando-se novamente à teoria sob orientação do professor supervisor da disciplina na Universidade se dando conta que “Não há docência sem discência” (Freire, 1996, n.p).

Assim, um dos educadores mais importantes é chamado às nossas reflexões, trata-se de Paulo Freire, uma de suas obras é a Pedagogia da autonomia (1996), na qual para discutir sobre sua percepção acerca de não haver docência sem discência, escreve:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou

capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (Freire, 1996, n.p).

É nessa perspectiva que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (Freire, 1996, n.p).

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (Freire, 1996, n.p)

Além dessa articulação entre teoria e prática, para Freire (1996) ensinar exige pesquisa, na verdade, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (n.p).

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 1996, n.p).

E é exatamente nessa ação de conhecer o que ainda não se conhece que se tece a necessidade das concepções éticas, pois “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, n.p) e, sobretudo, os da classes populares.

[...] como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os

lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (Freire, 1996, n.p).

Cabe compreender que ensinar e discutir temas como esses exigem criticidade, estética e ética (Freire, 1996).

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas. [...] É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (Freire, 1996, n.p).

Tais considerações e reflexões se desdobram de um primeiro “saber inicialmente apontado como necessário à formação docente” (Freire, 1996, n.p)

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 1996, n.p).

Essa concepção de ensino é discutida em profundidade em obra anterior do autor, a Pedagogia do Oprimido (1987), obra na qual se discute sobre a concepção bancária da educação como instrumento da opressão, apontando seus pressupostos e sua crítica, a partir da qual concebe a contradição educador-educando, “Ninguém educa ninguém, **ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si**, mediatizados pelo mundo...” (Freire, 1996, n.p).

## PRÁTICA E TEORIA

Toda a teoria é de extrema importância antes, durante e depois das intervenções na sala de aula da escola campo de estágio, não existe um momento em que se diga que agora é preciso apenas a prática.

Logo no início do componente curricular de Estágio Supervisionado há discussões, reflexões e planejamentos para que sejam realizadas as interven-

ções. A inserção supervisionada na rede de ensino pública se caracteriza como um dos momentos mais importantes do estágio, momento repleto de dúvidas e receios por parte do licenciando. Ao passo que recebem as orientações na universidade de como iniciar os trâmites para o início do estágio nas escolas, encaram a responsabilidade não apenas de cuidar de sua aprendizagem pessoal para aprovação no componente curricular, como acontece nos demais componentes curriculares, mas agora veem aflorar as responsabilidades com as questões burocráticas que envolvem muitos documentos e prazos que devem ser preenchidos e cumpridos, com a adequação de seu projeto de ensino com o projeto pedagógico da escola escolhida, e principalmente com a aprendizagem dos alunos que compõem a turma na qual fará a intervenção.

É nesse momento que teoria e prática se articulam e enriquecem seus planejamentos, os professores supervisores nas escolas de estágio, geralmente, pedem antecipadamente o projeto e/ou plano de aula preparado pelo estagiário, esclarecendo que deverá estar em acordo com o projeto pedagógico da escola, bem como com a sequência didática que o professor vinha executando.

Assim, o professor em formação apresenta seu planejamento para intervenção, no qual se revela a forte **articulação entre teoria e prática**, pois foi estruturado **intencionalmente e** considerando as dimensões do processo educacional, entre as quais a aprendizagem. Suas práticas durante as intervenções na sala de aula de matemática revelarão suas concepções sobre educação, ensino, aprendizagem, matemática etc. Cada uma das estratégias de ensino utilizadas em cada aula foram muito pensadas pelo licenciando que tem agora a oportunidade de perceber se as técnicas, abordagens e recursos escolhidos eram realmente adequados para aquele conteúdo, especialmente por perceber se conseguiu alcançar todos os alunos e se conseguiram desenvolver suas aprendizagens a partir da mediação teórico-metodológica utilizada, que não apenas preparou antes de atuar na prática, como também procurou agir em função daquilo que estava planejado, evidenciando a forte articulação entre teoria e prática.

Durante o planejamento os estagiários fazem busca em seus estudos realizados nos componentes curriculares anteriores, especificamente procurando as ideias matemáticas que melhor justificam certos conceitos matemáticos abordados nas intervenções, e as concepções práticas que devem ser dispostas no objetivo de alcançar os objetivos gerais, e específicos sejam conceituais, procedimentais ou atitudinais. Revisam os documentos oficiais que regem a educação,

entre os quais a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, revisitando habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada aula.

Para alcançar os objetivos previstos, torna-se oportuno conhecer, construir e analisar diversos recursos didáticos para o ensino-aprendizagem da matemática. Foi assim, por exemplo, que uma professora em formação teve uma experiência inesquecível durante o estágio, relatando suas vivências no artigo “Abordagens dinâmicas para o ensino de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental: experiências a partir do estágio supervisionado” (Neves; Silva, 2023), do qual destaco o seguinte trecho:

Diante de tantos obstáculos, cabe aos professores em formação o objetivo de encarar o desafio em encontrar soluções criativas e eficazes para contorná-los, buscando formas de tornar o ensino da matemática mais atrativo e acessível, por meio de metodologias alternativas mais dinâmicas [...]. (Neves; Silva, 2023, n.p).

Entre muitos recursos, o livro didático se insere como um dos mais importantes para a prática pedagógica, antes de sua utilização, coube ao professor em formação analisá-lo e perceber o quanto pode ser utilizado para o processo de ensino-aprendizagem. A essa altura do curso, o professor em formação possui a criticidade necessária para verificar, por exemplo, se será necessário acrescentar exemplos, contextualizações, noções e ideias à apresentação do conteúdo.

Um exemplo disso é mencionado no artigo “O estudo de frações na educação no campo: reflexões e experiências a partir de estágio supervisionado apresentado II” (Lima, 2023), no qual o professor em formação percebeu que o livro didático não trazia uma contextualização tão próxima à realidade sociocultural da escola na qual estava estagiando com localização no campo. Assumindo a responsabilidade de investigar possibilidades para contextualizar de modo mais coerente, ao invés de contextualizar o estudo de frações com pizzas, contextualizou com bodes, o que proporcionou uma experiência enriquecedora para alunos da escola, professora supervisora na escola, professor em formação que estava estagiando na escola, e até mesmo para os colegas de curso e professora orientadora do estágio na Universidade. De modo que, segundo o próprio professor em formação, “o Estágio Supervisionado proporcionou uma oportunidade de intervenção em uma realidade educacional que contribuiu demasiadamente para a formação de identidade profissional.” (Lima, 2023, n.p).

O livro didático que é geralmente utilizado nas escolas no campo é o mesmo utilizado nas escolas da cidade, continuam permeados

de exemplos urbanos, e a educação matemática no campo conta com a autonomia do professor para contextualizar de modo coerente com a realidade vivenciada pelos estudantes. Disso decorre a importância da formação do professor prepará-lo para o encontro com as diferentes realidades educacionais. (Lima, 2023, n.p).

Nesse momento o professor em formação, respeitando os saberes locais, pode aprender também com os alunos em uma relação de diálogo e respeito, como proposto pela perspectiva freireana. Além disso, pôde se desenvolver enquanto professor pesquisador, tanto a partir das observações realizadas nos momentos iniciais do estágio, percebendo a observação como exercício na pesquisa sobre a profissão docente. Como também, o professor que pesquisa sobre a realidade dos alunos, investigando, catalogando, construindo conhecimentos acerca da comunidade que envolve a escola, acerca das características estruturais e pedagógicas dessa escola etc.

No balanço entre teoria e prática, o estágio supervisionado vai se compondo como espaço para produção de conhecimento sobre a profissão docente, conhecimentos que serão sintetizados na elaboração de produto final para a disciplina e poderá conduzir outros professores a reflexões, a práticas e à construção de mais conhecimentos.

Para o professor da disciplina de Estágio Supervisionado na Universidade é emocionante ver a mudança de postura e concepções dos licenciandos ao se depararem com a realidade educacional, vencendo mitos, preconceitos e se tornado professores. Já há algum tempo ministrando o componente de Estágio Supervisionado, sempre me vem pensamentos sobre o quanto cada momento de estágio se constitui como singular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é de fundamental importância para a formação de todo profissional. No que se refere à formação do professor de matemática, o Estágio Supervisionado se caracteriza como o momento em que teoria e prática mais se articulam. Apesar disso, ainda é muito comum que o estágio seja visto apenas como momento onde a teoria será colocada em prática.

Procurei enfatizar, a partir de teóricos utilizados comumente como referências no componente curricular de Estágio Supervisionado, a articulação entre

teoria e prática, destacando ainda relatos e experiências de como a prática se articula com a teoria.

Tais articulações favorecem o desenvolvimento do licenciando enquanto futuro professor, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas em sala de aula que visam a aprendizagem de matemática, como também no que se refere às habilidades de professor pesquisador.

A sala de aula enquanto espaço vivo é um ambiente que oportuniza diversas investigações aos olhos de um professor atento. Tais estudos vindos da sala de aula poderão, depois de publicados, compor reflexões e discussões na formação de professores na Universidade.

Muitos são os autores que abordam temas importantes à formação do professor de matemática, favorecendo compreensões e conhecimentos acerca da prática docente, bem como sua articulação com a teoria.

Com este estudo, espero contribuir para reflexões, práticas e entendimentos acerca do tema relacionado à articulação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado de matemática.

Finalizo, ainda, lembrando a frase de Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), na qual escreve que não há docência sem discência, e só essa frase já nos faz compreender e refletir sobre muitas coisas...

## REFERÊNCIAS

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. In: SAIZ, Irma, PARRA, Cecília. **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio Lorenzato. **Investigação em Educação Matemática: Percursos Teóricos e Metodológicos**. Campinas-SP: Autores associados. 2009. Coleção Formação de professores.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Ricardo Henrique Vieira de. O estudo de frações na educação no campo: reflexões e experiências a partir de estágio supervisionado. **Anais XII EPBEM**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

NEVES, Débora Raysa Bezerra. SILVA, Flávia Aparecida Bezerra da. Abordagens dinâmicas para o ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental: experiências a partir do estágio supervisionado II. **Anais IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

PIMENTA, Selma.; LIMA, Maria. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

SAIZ, Irma. Dividir com dificuldade ou dificuldade de dividir. SAIZ, Irma, PARRA, Cecília. **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Michele Maria da; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Glênio Oliveira. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 91-109, 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.125

# O ENSINO DE MATEMÁTICA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAXIAS-MA

Laurilene Cardoso da Silva Lopes<sup>1</sup>  
Cleide Coelho do Nascimento<sup>2</sup>  
Antonio Deigerson da Costa Lopes<sup>3</sup>  
Marlene Cardoso da Silva<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente trabalho trata-se de um artigo que objetiva apresentar reflexões sobre o ensino de matemática a partir das narrativas de um grupo de professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal de Educação do município de Caxias-MA. A pesquisa foi realizada por meio da escrita de Memorial de Formação pelas professoras participantes. Neles foi possível conhecer um pouco de suas histórias de vidas, o seu contato com matemática durante a vida escolar, as marcas deixadas pelos professores deste componente curricular ao longo de sua vida, bem como as contribuições do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC no seu processo de formação e desenvolvimento profissional visando o aprimoramento de sua prática docente. Nesse sentido, as memórias matemáticas das professoras alfabetizadoras possibilitaram a construção do perfil de sua trajetória escolar, bem

1 Doutora em Educação Pela UFPI; Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de Educação de Caxias-MA;

2 Licenciada em Pedagogia Pelo IFMA; Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Caxias-MA;

3 Mestre em Matemática Pela UFAL; Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Caxias-MA;

4 Licenciada em Pedagogia Pelo IFMA; Professora colaboradora da Rede Pública Municipal de Educação de Caxias-MA.

como delinear as mudanças que ocorreram em sua prática docente a partir de suas reflexões e do referido programa de formação.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. Narrativas. Formação Profissional. Professoras Alfabetizadoras.

## INTRODUÇÃO

*“Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.” (Bosi, 1994, p. 55)*

O ensino de matemática é carregado de muitas marcas de memorizações reducionistas que não proporcionam aos estudantes uma ampliação dos seus conhecimentos matemáticos. Durante muitos anos o que era ensinado na escola vinculava-se às operações fundamentais fora de um contexto e sem significado. Na maioria das vezes a não compreensão e apropriação dos conhecimentos caracterizava a disciplina como difícil de ser compreendida.

Assim, a vivência com os conteúdos matemáticos deixava de ser algo prazeroso e constituía-se de um momento de desprazer que agregava à disciplina um rigor não associado à sua relevância social, mais ao seu caráter inatingível, pois, o discurso produzido ao longo dos anos era que “a Matemática não é para todos”; “ela é seletiva”.

Diante dessa situação, o ensino descontextualizado e a fragilidade no processo de ensinar e aprender, trouxeram uma herança desfavorável para essa área do conhecimento. Contudo, nos últimos anos, por meio das pesquisas desenvolvidas no âmbito das pós-graduações essa realidade vem sendo desconstruída.

Para Campos (2001), essa nova forma de ensinar Matemática que vem sendo redesenhada proporciona uma melhoria na compreensão dos conteúdos, nos seus usos e aplicações, caracterizando a promoção de uma aprendizagem significativa na socialização do saber. Essa relação do conhecimento com as realizações práticas nos contextos sociais tem contribuído não apenas para a ampliação dos conhecimentos básicos mas também, para o desenvolvimento e aquisição de novos aprendizados.

Dessa forma, buscamos com este artigo trazer uma discussão a partir da temática da alfabetização matemática na perspectiva do letramento acerca da importância da formação continuada, bem como, uma análise dos depoimentos das professoras participantes da pesquisa registrado por meio da escrita de suas narrativas de Memórias Matemáticas.

## 1 A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Várias das ações que realizamos no dia a dia requerem o uso da matemática. Ações estas que vão desde a simples compra de um produto até decisões que nos levam a efetivar ou não esta compra. Na vida escolar a Matemática é apresentada como sendo uma disciplina difícil em que poucos alunos conseguirão compreender seus conceitos e regras, bem como sua aplicabilidade ao longo da vida.

A compreensão dos conceitos e regras próprias desta disciplina são uma“(…) parte necessária da formação do cidadão, não só porque expressa linguagem crucial da mente humana, mas igualmente porque o mundo que criamos em torno de nós tende a envolver-se, cada vez, em linguagens matematizadas (…)”. (DEMO, 2000, p.94).

Para tanto a matemática informal e a matemática formal devem ser valorizadas no ensino escolar, pois, é com “a compreensão da importância da igualdade entre as diversas formas de manifestação de saberes matemáticos” (MENDES, 2006, p. 33) que possibilita-se a compreensão do que vem a ser o Letramento Matemático. Deste modo, temos como definição de Letramento Matemático o entendimento dado pelo INAF que é:

“A capacidade individual de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados e de se envolver com a Matemática de maneira a atender às suas necessidades atuais e futuras como um cidadão construtivo, consciente e reflexivo”. (INAF, 2000, p.21).

Corroborando com esse entendimento temos ainda, segundo a Matriz do Pisa 2012, que:

“letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos”.

Essa capacidade de ler e interpretar os saberes da Matemática, bem como o seu uso enquanto ferramenta de desenvolvimento da sociedade e do cidadão, nos mostra que o ensino neste campo do saber está ligado a situações do cotidiano. Por isso, as práticas sociais desenvolvidas ao longo dos anos não podem

ser desconsideradas. O Letramento Matemático é caracterizado pela capacidade do indivíduo de identificar e compreender o papel da matemática no mundo, possibilitando que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias diante de qualquer situação do cotidiano.

## 1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO MATEMÁTICO

A construção de saberes profissionais por meio da formação e a troca de experiências entre os pares potencializam o trabalho dos professores em suas salas de aulas fornecendo subsídios que possibilitam a formação dos alunos para o pleno exercício de sua cidadania. Assim, é possível pensar a formação a partir das vivências dos professores, pois, por meio dela pode-se realizar discussões teóricas que proporcionam a ampliação dos conhecimento que teorizam sua prática e promovam a construção de novos saberes capazes de transformar sua ação docente. O diálogo entre a prática vivenciada e a teorização construída sobre ela, colabora para um movimento de ação-reflexão-ação na perspectiva de transformação da realidade.

Logo, o processo formativo vinculado a estratégias metodológicas propicia aos docentes o exercício da reflexão sobre situações vivenciadas por eles, contribuindo assim, para um repensar do fazer pedagógico, pois, a formação em seu sentido mais amplo envolve a articulação entre saberes, práticas e currículos. “Mas a reflexão, para ser eficaz precisa ser sistemática nas interações e estruturantes dos saberes dela resultantes” (ALARCÃO, 2005, p.46). Desse modo, verifica-se a necessidade de assegurar aos professores uma formação adequada na busca de reflexão constante e do aperfeiçoamento de suas práticas.

Nesse processo de percepção da realidade, a reflexão é fundamental, pois as vivências dos professores, permitem um olhar mais atento sobre os saberes profissionais construídos a partir dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional. Segundo Formosinho (2009), os saberes profissionais não acontecem só na formação, mas também na socialização entre os pares. Além disso, tornam-se mais significativos quando ocorre nos contextos de trabalho e na escola. Assim, a escola é vista como *locus* de formação, ou seja, o local onde o conhecimento é construído e reconstruído por meio da reflexão sobre a teoria e a prática.

De acordo com Resende (2014) essa construção dos saberes se constitui de vários caminhos conectados e não ocorrendo de forma isolada sobretudo na escola. Desse modo a formação deve ser percebida como uma prática social. Nessa perspectiva, a formação permite a construção e a reconstrução de conhecimento, sendo a escola o local propício para reflexão das experiências cotidianas e ressignificação da realidade, agregando valor a prática pedagógica. Por isso, é importante que aconteça na coletividade a fim de possibilitar as trocas de experiências entre os pares e a validação dos saberes adquiridos. Assim, a discussão coletiva contribui para a criação e desenvolvimento de um ambiente de construção e reconstrução não apenas do conhecimento mas, sobretudo, da autonomia intelectual.

Para isso, Giroux (1997) argumenta que é preciso repensar e reestruturar a natureza da atividade docente para que os professores sejam vistos como intelectuais transformadores. Pois, nas últimas décadas tem-se percebido um silenciamento dos professores, onde a maioria deles esperam apenas receber informações para executar e que isso tem inibido o seu intelecto transformador.

Giroux (1997; p. 161) aponta ainda, os elementos necessários a fim de que os professores sejam vistos como intelectuais e se tornem úteis. São eles:

- (i) Base teórica para examinar sua atividade docente como forma de trabalho intelectual;
- (ii) Esclarecer sobre os tipos de condição ideológica e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais;
- (iii) Esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais.

A formação continuada corrobora ainda, para o desencadeamento de ações que têm o professor como um profissional em constante formação, pois a organização do fazer pedagógico promove não apenas conhecimento, mas também a articulação entre a teoria e a prática. Contudo, torna-se importante ressaltar que:

Teoria e prática não se submetem uma a outra, mas estabelecem uma relação de reciprocidade. [...] A correspondência é tal que podemos afirmar não haver evolução da prática sem a evolução da teoria e vice-versa, o que significa dinamismo ao conceito de unidade, evidenciando, inclusive seu caráter histórico. (RESENDE, 2014, p.22)

Assim, é preciso lembrar que os professores trazem em sua prática, teorias e concepções que fundamentam seu fazer. Portanto, a investigação da prática e da experiência vivida pode contribuir para a elaboração de novas propostas de ensino a partir do desvelamento do saber-fazer e da compreensão do processo de “aprender a ensinar”, que o professor constrói ao longo de seu exercício profissional.

Por outro lado, é perceptível que mudanças no processo de ensino aprendizagem não acontecem facilmente, é necessário considerar, além das dificuldades relativas à formação as condições de trabalho, o número excessivo de alunos e os escassos recursos materiais que também podem contribuir para o insucesso de professores e alunos. Contudo, as diferentes situações de aprendizagem acabam por favorecer a mobilização de conhecimentos a partir de elementos da vida cotidiana fazendo com que a Matemática seja reconhecida em seus diferentes usos e contextos sociais.

### 1.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA DOS PCN'S A BNCC

No campo educacional temos, hoje, que o papel fundamental da educação no que se refere ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades não apenas se amplia como também direciona para a necessidade da construção de uma escola voltada para a formação de cidadãos. Para tanto, a competição acirrada, a busca pela excelência onde o progresso científico e os avanços tecnológicos definem novas exigências para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho acabam por impor uma revisão geral nos currículos escolares, uma vez que estes orientam o trabalho realizado por professores e especialistas em educação cotidianamente.

Desse modo, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como os documentos balizadores para o ensino de todas os componentes curriculares e aqui, destacamos em especial o ensino da Matemática. Neles encontramos orientações construídas no contexto de discussões pedagógicas atuais que, por meio do respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes em nosso país e da necessidade de construção de referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras sejam capazes de possibilitar reflexão sobre a prática pedagógica, a prática docente, o planejamento das aulas, à análise e seleção dos

materiais didáticos e recursos tecnológicos culminando assim com o processo de formação profissional dos docentes.

É possível inferirmos por meio do estudo de ambos os documentos que, no que se refere ao ensino da matemática, há o interesse em se reverter a visão que a Matemática tem de ser um filtro social na seleção dos alunos que irão ou não, concluir o ensino fundamental e ainda proporcionar uma melhor qualidade ao ensino deste componente curricular, de modo a contribuir para a formação do cidadão. Para tanto, ganha cada vez mais relevância que o ensino da Matemática siga o caminho de uma alfabetização sob a ótica do letramento (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) visando o desenvolvimento de uma educação integral. Tal entendimento considera o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo dos alunos, bem como sua participação na aulas e, por conseguinte, no seu meio social. Temos ainda que, o ensino da Matemática a partir dessa nova visão possibilita conexões com situações e aplicações reais, experienciadas no dia a dia, bem como com conteúdos relacionados aos temas transversais – ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo.

Temos no PCN de Matemática (1998, p.28) que:

“um currículo de Matemática deve procurar contribuir, de um lado, para a valorização da pluralidade sociocultural, evitando o processo de submissão no confronto com outras culturas; de outro, criar condições para que o aluno transcenda um modo de vida restrito a um determinado espaço social e se torne ativo na transformação de seu ambiente.

Para que ocorram as inserções dos cidadãos no mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo da cultura e para que desenvolvam a crítica diante das questões sociais, é importante que a Matemática desempenhe, no currículo, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

Já na BNCC temos a adoção de um enfoque pautado em decisões pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências.

“Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”

(considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC". (BNCC, p.13)

Assim, a BNCC aduz que o Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático (competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente), de modo a favorecer o estabelecimento de suposições, formulação e resolução de problemas em uma ampla variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. Pois, é o letramento matemático que assegurará aos alunos a capacidade de reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais não apenas para a compreensão e a atuação no mundo mas também, para a percepção do caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e a fruição.

## METODOLOGIA

A pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa que de acordo com Richardson (2008) nos permite uma compreensão detalhada das impressões dos professores a respeito do Ensino de Matemática ao longo de sua vida escolar. Dese modo as narrativas em conformidade com Ferreiro (2006) proporciona uma melhor reflexão sobre as práticas vivenciadas. As experiências das professoras contribue para uma melhor explicitação de suas análises, o que nos ajudam a ter uma visão ampliada sobre o contexto vivido durante a sua escolarização.

Assim sendo, este estudo foi realizada com duas professores alfabetizadores que participaram do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC durante a formação em Matemática ocorrida no ano de 2014, com os professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Educação de Caxias-MA. Ao final da segunda etapa de formação os professores encaminham uma Atividade Complementar Orientada-ACO intitulada de Memórias Matemáticas.

A utilização dessas narrativas de si, escritas sob a forma de um memorial foi importante não apenas para conhecê-las, mas, para também para saber de que

forma elas mobilizam o que conhecem ao longo do seu exercício profissional, o significado de suas vivências e o impacto desses significados nas situações que surgem.

“Começamos a perceber que o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.” (JOSSO, 2004, p. 39).

Por meio das narrativas de si o que se pretende não é descobrir as pessoas, mas criar oportunidades em que por meio dessas narrativas elas se reinventem, “caminhando para si” através dos caminhos que trazem os relatos de vida. Pois, temos em Santos (2009) que à ciência não cabe descobrir, mas criar.

Nesse sentido, Delory Momberger (2008) corrobora aduzindo que o que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Onde a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual está se expressaria. Pois, a narração vem a ser o lugar no qual o indivíduo toma forma, elabora e experimenta a história de sua vida.

Desse modo, por meio de um roteiro estruturado com questões abertas para que pudessem ser respondidas de forma discursiva as professoras participantes puderam revisitar suas memórias, trazendo à tona as lembranças que retrataram seu contato com a Matemática.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de ensino e aprendizagem no âmbito do Ensino da Matemática ocorre antes das crianças adentrarem a escola. Por ser uma ciência milenar e de grande relevância para a formação da sociedade, temos contato com ela desde as brincadeiras que exigem o ato de contar e realizar medições até o processo de compra e venda realizado em nossa vida diária.

No entanto, ao chegar a escola, entramos em contato com um saber elaborado que por vezes desconsidera os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos que pode ser utilizado como ponto de partida para sistematização de seu aprendizado, o que pode provocar grandes dificuldades na apropriação desse conhecimento.

Assim sendo, as memórias nos escritas pelas professoras nos revelam a significação construída ao longo da escolaridade, ou seja, a impressões que nos afetaram durante o período de escolarização. Essas marcs e significações impactam a nossa vida pessoal e profissional como podemos observar nesse trabalho.

Em seus relatos, as participantes descreveram o perfil do seu professor de Matemática na época em que eram estudantes, conforme podemos ler a seguir.

*Totalmente autoritários, não repassavam a matemática de maneira alegre, com motivação, sem a participação ativa dos alunos, nas resoluções de problemas.* **Professora Alfabetizadora A**

*Não mantinha diálogo com os alunos, ficava sempre de cara fechada.* **Professora Alfabetizadora B**

Através das falas, pode-se observar que o perfil mantido pelos professores é definido como autoritário. No processo de ensino aprendizagem que se estabelece o professor possui saber hegemônico e tem papel ativo enquanto o aluno tem um papel passivo, não podendo ser partícipe nem do processo dialético que se estabelece e nem, da construção do saber matemático, bem como dos raciocínios. Deste modo, o que se estabelece é uma relação hierárquica verticalizada de interação entre professor e aluno.

Nesse aspecto, observa-se que o ensino de Matemática foi conduzido por meio da aplicação de estratégias voltadas para memorizações e repetições de conteúdo. Sendo, tais práticas didático – metodológicas características de uma pedagogia tradicional que, traz como consequência a caracterização da disciplina como sendo de difícil compreensão.

Além disso, nessas experiências vivenciadas enquanto estudantes observa-se ainda um sentimento de resistência à aprendizagem de acordo com o que descreveram as participantes:

*Nas aulas tinha uma atmosfera de medo, de preocupação, às vezes sem entusiasmos para estudar, pois era imposto o ensino sem prazer e com metodologias sem práticas na perspectiva do letramento, sim de decorar.* **Professora Alfabetizadora A**

*Ficava apreensiva pois não conseguia entender alguns conteúdos, principalmente quando se tratava da resolução das quatro operações fundamentais ou a chamada aritmética, que se encontrava numa tabuada tradicional e padronizada a todos os discentes.* **Professora Alfabetizadora B**

A contextualização do ensino e as práticas sociais que envolvem o conhecimento prévio dos alunos não eram utilizados nas aulas de Matemática.

Conforme os relatos das professoras, observa-se ainda que, existia um ambiente desconfortável e desfavorável ao processo de ensino e aprendizagem. Em geral, essa cultura ainda está presente no ensino de Matemática apesar das discussões realizadas a esse respeito.

De acordo com Schliemann, (2010; p 21) “o ensino de Matemática se faz, tradicionalmente, sem referência ao que os alunos já sabem”, isso é enfatizado na forma como as professoras aprenderam Matemática:

*Repassavam o conteúdo de maneira mecânica para atingir um resultado, voltado exclusivamente para ele sem explorar o caminho da aprendizagem.*

**Professora Alfabetizadora A**

*O método utilizado era baseado na exposição verbal, prevalecendo apenas a palavra do professor.* **Professora Alfabetizadora B**

As professoras participantes desta pesquisa estão em média há dez anos no exercício da docência. Neste período, o fazer dos professores ainda foi pautado na visão do aluno como ser passivo, que apenas recebe informações e as reproduzem. Assim, os alunos são orientados na perspectiva de uma educação bancária que, conforme Freire (1987), se torna um ato de depositar, em que os educados são os depositários e o educador o depositante. No lugar de se estabelecer uma comunicação com os alunos, o educador faz “comunicados” e depósitos, os quais são meras incidências do que os alunos recebem passivamente, memorizam e repetem.

Ao longo dos anos as pesquisas realizadas no âmbito da Educação Matemática vêm propondo discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e formação dos professores que ensinam matemática. Sugerindo mudanças no ensino desta disciplina que, ainda tem como princípio a resolução excessiva de exercícios, memorizações e repetições.

As discussões têm apontado caminhos que consideram “a aprendizagem de matemática na sala de aula como um momento de interação entre a matemática organizada pela comunidade científica, ou seja, a matemática formal e a matemática como atividade humana” (Schliemann, 2010; p 12). O que implica um repensar na prática pedagógica dos professores.

No relato das participantes, conforme mencionado logo abaixo, ainda temos evidenciado uma visão negativa da Matemática onde durante muito tempo o seu ensino considerava o erro como forma de punição e não como uma possibilidade de discussão e reflexão sobre o que não havia sido compreendido.

*O medo do castigo da punição da professora.* **Professora Alfabetizadora A**

*Não compreender de forma significativa os conteúdos sobre expressões numéricas e ser punida por isso.* **Professora Alfabetizadora B**

O erro, durante muito tempo, determinava o insucesso dos alunos. “A visão culposa de erro na prática escolar, tem conduzido ao castigo como forma de correção e direção da aprendizagem”. (LUCKESI 1995, p. 44). Durante muitos anos foi essa a prática avaliativa utilizada pelos professores, onde a incapacidade de aprender estava associada ao erro. Essa percepção vinculava-se ainda à avaliação classificatória que considera apenas a constatação do resultado e não promove possibilidades de aprendizagens. Porém, existem estudos que apontam o erro como indicador diagnóstico que possibilita reelaboração das situações de aprendizagens corroborando para uma avaliação em uma dimensão formativa.

Nas vivências das professoras a Matemática é considerada difícil, complicada e que, requer dos estudantes disciplina nos estudos. A formação no âmbito do PNAIC oportunizou, de modo geral, aos professores estudos teóricos, discussões e reflexões sobre a prática docente e os conteúdos matemáticos a serem ensinados aos alunos. Nesse aspecto, as participantes avaliaram as contribuições da formação PNAIC - Matemática na melhoria do desenvolvimento do seu fazer docente como pode ser observado nos relatos que se seguem.

Com a formação do PNAIC aprendi que é possível ensinar matemática com outras perspectivas, com encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem, com aproximação ao universo do aluno, respeitando seus modos de pensar, sua lógica nos processos de construção do conhecimento o que antes eu não vivenciei. **Professora Alfabetizadora A**

Serviu de base para que pudesse refletir sobre a minha prática pedagógica enquanto docente. Aprimorando os conhecimentos adquiridos ao longo dessa formação de forma proveitosa os encaminhamentos das sequências didáticas em sala de aula entrelaçando a teoria com a prática fazendo com que todos os educandos desenvolvessem as suas competências e habilidades matemáticas para progredirem nos anos escolares posteriores.

**Professora Alfabetizadora B**

A proposta do programa era trabalhar a partir da Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento. Nos cadernos que compõem o material do referido programa adota-se diálogo da Matemática com as outras áreas do

conhecimento e com os saberes oriundos das vivências dos alunos, os quais eram potencializados por meio da leitura de diferentes livros de literatura infantil e por situações vividas em diferentes contextos.

Durante os encontros para formação a reflexão sobre a prática docente acontecia nos momentos de discussões coletivas por meio da socialização das experiências vivenciadas, o que permitia a articulação entre teoria e prática, concretizando, assim, as práticas reflexivas. De acordo com Freire (2002), a política de formação de professores proporciona aprofundamento de questões teóricas e problemas que permeiam o fazer docente, além, da construção de novos saberes.

Essa construção acontece quando por meio de estudos refletimos sobre o trabalho realizado e conseguimos fazer uma reflexão crítica do ato de ensinar. Por isso, a formação se constitui de um importante pilar do desenvolvimento profissional dos professores, haja vista, que colabora para uma mudança significativa no seu fazer pedagógico.

A busca pela compreensão deste fazer torna os professores pesquisadores de sua prática compreendendo ele sofre influências externas como: as condições socioeconômicas; a desvalorização da profissão dentre outros aspectos. Portanto, a formação proporciona a busca de entender o processo de torna-se professor diante desses desafios que estão inseridos no exercício de sua profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos o Ensino de Matemática vem apresentando mudanças significativas no ato de ensinar. As discussões realizadas durante os processos formativos das professoras vêm contribuindo para ampliação de novos conhecimentos. e ressignificação das estratégias metodológicas metodologias.

Nesse sentido, o processo formativo permite uma atualização e aprendizagem de novos conhecimentos, discussões sobre diferentes estratégias de ensino e metodologias que corroboram para a efetivação de uma aprendizagem significativa que atenda às expectativas singulares dos alunos. Nessa perspectiva, o professor que está em formação constrói e reconstrói seus conhecimentos e adquire novos saberes.

Nesse contexto, as Política Pública, no contexto da Formação de Professores, vêm colaborando para a melhoria da prática docente, pois, em sua

maioria trazem em sua estrutura propostas de estudos sistematizados sobre o processo de ensino e aprendizagem, que proporcionam aos professores reflexão e ressignificação de sua prática.

De acordo com Zeichner (1998; p 227) “[...] para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes”, os professores precisam participarem de formações que proporcione espaços de aprendizagem e discussões sobre a prática docente, bem como as novas tendências para o ensino.

Nesse sentido, a escrita de si, por meio das narrativas nos permitiu conhecer em que contexto os professores aprenderam seus conhecimentos, como foi o percurso escolar e formativo. Desse modo, podemos perceber o que fez parte de sua história de vida enquanto estudantes e profissionais e, como elementos simples podem inferir em situações de nossa vida, pessoal com reflexos no profissional. Na escrita dos memoriais, as professoras descreveram situações do ensino de matemática que marcaram a vida de cada uma e sua forma de perceberem o mundo.

Dentre os aspectos descritos o erro que era visto como uma forma de punir os alunos que não contribuía no processo ensino e aprendizagem. Mas que, hoje, é visto como ponto de partida capaz de impulsionar o surgimento e desenvolvimento de novas aprendizagens.

Logo, temos que o ensino da Matemática tem sido abordado de forma contextualizada e interdisciplinar sob a ótica de uma alfabetização matemática por meio do letramento, corroborando assim, para a efetivação de uma aprendizagem significativa e um processo de formação continuada capaz de proporcionar aos professores um repensar de sua prática docente.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2005.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Matemática**. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMPOS, T. M. M. **Transformando a prática das aulas de matemática**. São Paulo: PROEM, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMO, P. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERREIRA, M. S. **Quem narra diz**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76, set/ dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FIORENTINI, D. Produções de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IBIAPINA, I. M.; M.V.C. (org). **IV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI: A pesquisa com mediação de práticas sócio- culturais**. Teresina: EDUFI, 2006, p. 127-143.

FONSECA, M. C. F. R. (Org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004.

FONSECA, S. **Metodologia de Ensino: matemática**. Belo Horizonte: Editora. Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.126

# OS APRENDIZADOS DA SOCIOLOGIA DA UERJ NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE 2022 A 2024

Walace Ferreira<sup>1</sup>  
Alberto Alvadia Filho<sup>2</sup>  
Jade Novaes de Figueiredo<sup>3</sup>  
Valdeir Conegundes Salvador Soares<sup>4</sup>

## RESUMO

Pela segunda vez seguida, a Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) constituiu um subprojeto no edital da CAPES de Residência Pedagógica entre novembro de 2022 e abril de 2024, desta vez sendo realizado de forma inteiramente presencial. A edição anterior foi entre 2020 e 2022 na modalidade remota devido à pandemia de COVID-19. A recente configuração envolveu em seu início o Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (CEPEF). Com a mudança do governo federal e a ampliação do programa, tivemos o acréscimo de um segundo grupo no CEPEF e outro no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISER)/FAETEC. Em sua totalidade, o subprojeto dividiu-se em 3 módulos de 6 meses de 138 horas cada, envolvendo na reta final 17 residentes (15 bolsistas e 2 voluntários). Neste relato de experiência abordamos as principais vivências pelas quais passamos, compreendendo questões centrais para o/a futuro/a professor/a de Sociologia, tais como: a transposição da teoria acadêmica para a *práxis* escolar; a necessidade de se aproximar de práticas pedagógicas pertinentes à disciplina e vivenciando os desafios da

- 1 Doutor em Sociologia pelo IESP da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Associado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) – RJ, [walaceuerj@yahoo.com.br](mailto:walaceuerj@yahoo.com.br);
- 2 Doutorando em Ciências Sociais no PPCIS da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral - RJ, [afilho30@gmail.com](mailto:afilho30@gmail.com);
- 3 Mestranda em Ciências Sociais no PPCIS da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - RJ, [jnovaes.fig@gmail.com](mailto:jnovaes.fig@gmail.com);
- 4 Graduando em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - RJ, [valdeir.s.salvador@gmail.com](mailto:valdeir.s.salvador@gmail.com).



reforma do Ensino Médio; a relevância do estudo constante para o aprimoramento profissional, inclusive promovendo o interesse pela pesquisa; e o conhecimento de diversos aspectos relacionados ao cotidiano escolar. Trataremos de situações que atuaram e atuam para fortalecer o ensino de Sociologia na Educação Básica, além de auxiliar as escolas-campo com as quais a UERJ vinculou-se para a realização da Residência Pedagógica no que se refere ao desenvolvimento de intervenções pedagógicas em seus espaços. Importante dizer que essas ações estiveram antenadas à valorização dos direitos humanos, ao estímulo à interdisciplinaridade, à preocupação com o pensamento crítico e a documentos educacionais basilares como as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, UERJ, Relato de Experiência, Reforma do Ensino Médio, Formação Docente.

## INTRODUÇÃO

Após presença no Programa de Residência Pedagógica (PRP) no edital passado (de 2020 a 2022), a Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) volta a constituir um subprojeto neste importante programa de formação docente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), no edital de 2022 a 2024, desta vez realizando as atividades inteiramente de forma presencial.

A configuração do nosso subprojeto envolveu em seu início, em novembro de 2022, a parceria com uma escola-campo, o Colégio Estadual Professor Ernesto Faria (CEPEF), situado na Mangueira, nas proximidades do campus Maracanã da UERJ. Ali estavam previstos seis residentes, sendo cinco bolsistas e uma voluntária, todos/as do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UERJ. No começo do ano de 2023, mais especificamente em maio, com a expansão do programa pela CAPES, diante de nova conjuntura política, foi possível a constituição de dois outros grupos: um segundo no CEPEF e um terceiro no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)/FAETEC, cada qual com cinco bolsistas a mais, além de uma nova voluntária. O total, na reta final, foi de 17 residentes (15 bolsistas e 2 voluntárias).

A intenção é que as atividades contribuam para que o/a residente potencialize sua capacidade de elaboração de planos de aula, materiais didáticos de diversos tipos e desenvolva habilidades pertinentes à regência docente. Ademais, que todos/as estudem e tenham domínio do currículo praticado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) frente ao Novo Ensino Médio, sobretudo acerca do espaço da Sociologia neste cenário, inclusive acompanhado as discussões sobre o futuro desta reforma, em vias de revisão por parte do MEC na atual gestão federal<sup>5</sup>.

5 A Lei nº 14.945/2024 sancionada pelo presidente Lula traz mudanças significativas para o Ensino Médio, alterando alguns pontos da reforma de 2017 (Lei 13.415/2017). As principais alterações incluem o aumento da carga horária para a Formação Geral Básica, que agora soma 2.400 horas ao longo dos três anos, retomando disciplinas essenciais como história, biologia, sociologia, e educação física em todos os anos do ensino médio. Além disso, mais 600 horas são dedicadas aos itinerários formativos, compondo um total de 3.000 horas de ensino médio. Essa configuração visa garantir uma formação mais completa e reduzir a desigualdade no acesso ao currículo básico, um dos principais pontos de crítica à reforma anterior. A nova lei também determina que as escolas ofereçam ao menos dois itinerários formativos, cobrindo áreas como linguagens, ciências da natureza, matemática, e ciências humanas. O inglês permanece obrigatório, enquanto o espanhol é opcional, podendo ser oferecido conforme a disponibilidade de cada rede de ensino. Para o ensino técnico,

A interdisciplinaridade, a relação da Sociologia com o componente curricular Projeto de Vida e os demais projetos integradores também devem estar no radar da formação oferecida pela Residência Pedagógica. O desenvolvimento da autonomia do/a licenciando/a também passa por um trabalho que estimule o/a residente a articular as práticas experienciadas durante o programa com o conhecimento adquirido no curso de licenciatura em Ciências Sociais.

Espera-se, nesse sentido, que as concepções pedagógicas desenvolvidas proporcionem aos/as licenciandos/as o domínio de ferramentas relevantes para a profissão, lidando com as diferentes situações da sala de aula, assim como os/as auxiliem em questões externas ao colégio, porém diretamente a ele associadas, como o planejamento de aulas e a elaboração de documentos técnico-burocráticos.

Neste artigo trazemos algumas das principais vivências pelas quais passamos, abordando questões centrais para o/a futuro/a professor/a de Sociologia, tais como: a transposição da teoria acadêmica para a *práxis* escolar, a necessidade de se aproximar de práticas pedagógicas pertinentes à disciplina, a relevância do estudo constante para o aprimoramento profissional, inclusive promovendo o interesse pela pesquisa, e o conhecimento de diversos aspectos relacionados ao cotidiano escolar. Estas são perspectivas amplamente trabalhadas pela Residência Pedagógica.

Em tom de relato de experiência, trataremos de situações que atuaram e atuam para fortalecer o ensino de Sociologia na Educação Básica, além de auxiliar as escolas-campo com as quais a UERJ vinculou-se para a realização do PRP no que se refere ao desenvolvimento de intervenções pedagógicas em seus espaços. Importante dizer que essas ações estiveram antenadas à valorização dos direitos humanos, ao estímulo à interdisciplinaridade, à preocupação com o pensamento crítico e a documentos educacionais basilares como as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018).

---

o currículo agora inclui 2.100 horas de formação geral básica, com 900 horas dedicadas ao curso técnico, permitindo uma combinação mais estruturada entre formação técnica e ensino médio. A partir dessas alterações o Rio de Janeiro passará por mudanças curriculares a partir de 2025.

## CONTEXTUALIZANDO ESTE PROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Em novembro de 2022, após meses de expectativa, teve início mais um projeto nacional de Residência Pedagógica, a vigorar por dezoito meses. Devido aos contingenciamentos financeiros vividos à época pelo Ministério da Educação, a Sociologia da UERJ ficou com apenas um grupo de trabalho, situado na mesma escola com a qual havíamos trabalhado na versão anterior do PRP, o CEPEF, tendo mais uma vez como preceptora a Professora Thaiana Rodrigues da Silva. As mudanças políticas no cenário nacional culminaram na revisão do PRP, possibilitando a diversas universidades do país a expansão de seus projetos. No nosso caso, incorporamos mais dois grupos: um no próprio CEPEF, tendo como preceptora a Professora Flávia Alves de Santana; e outro no ISERJ/FAETEC, onde o Professor Daniel Soares Mano Gonçalves atuou como preceptor.

Devemos reforçar que, embora o compromisso institucional com estas unidades escolares vincule-se ao período do Programa, a expectativa de novas iniciativas extensionistas faz parte de nossas parcerias, de modo que já temos desenvolvido ações nessa direção. Uma destas iniciativas refere-se à parceria dos docentes preceptores destes colégios junto ao Projeto de Extensão da UERJ “Sociologia, Juventude e Cidadania”, coordenado pelo mesmo docente orientador do PRP de Sociologia, professor Wallace Ferreira. Este projeto extensionista almeja a realização de palestras, oficinas e rodas de conversa sobre temáticas pertinentes ao público jovem nestes espaços escolares, dentre elas, uma sobre as possibilidades da UERJ como universidade de acolhimento a estudantes oriundos de grupos populares, assim como a ação, que já temos realizado, de levar estudantes destas escolas para participarem de palestras e visitas ao campus Maracanã da UERJ.

Pensar a realidade experienciada durante a Residência Pedagógica frente a uma complexa conjuntura política, social e econômica na qual estamos inseridos, é o motor que nos impulsiona à realização deste trabalho. Conforme apontado por Sposito (2003), esta perspectiva consiste em estimular o/a docente a se posicionar como pesquisador/a dos processos sociais decorrentes da escola, apontando para sua localização, suas dinâmicas de reprodução, sua função social, o perfil do alunado, assim como aspectos ligados ao currículo, à avaliação, ao fazer docente, às metodologias empregadas, dentre outros tantos temas que podem se reverter para o desenvolvimento de uma escola plural, livre de

preconceitos, integradora, associada às demandas do século XXI e aos valores éticos e democráticos. É importante que no processo de formação de professores/as, tais como na Residência Pedagógica, sejamos encorajados/as a adotar a função de pesquisador/a associado/a ao ofício de ensinar.

As atividades desenvolvidas se estabelecem na reflexão do ensino de Sociologia no Ensino Médio, atrelada à prática da pesquisa, analisando, questionando e problematizando as cenas, sons e demais situações que permeiam o ambiente. A Residência Pedagógica alinha o processo de formação do/a professor/a ao estímulo à construção do olhar de pesquisadores/as dentro da escola, elaborando diante de sua dinâmica e das suas singularidades questões curriculares, metodologias pedagógicas, avaliações e didáticas possíveis para o cotidiano escolar. Nesse sentido, se formulam planos de aula, materiais didático-pedagógicos, como elaboração de vídeos, minicursos, dinâmica de jogos, propostas de temas de debate para estabelecer uma relação entre as teorias acadêmicas e os saberes do Ensino Médio.

É na passagem da teoria para a prática que o/a aspirante à docência aprende que a apuração do olhar sociológico começa na compreensão da responsabilidade e da dificuldade de orientação por um conhecimento fundamentado cientificamente. A respeito dessa transposição, as professoras Júlia Polessa Maçaira, Marina de Carvalho Cordeiro e Heloisa Helena (2009) salientam que o saber escolar:

(...) é concebido não como mera simplificação do saber acadêmico de referência, mas sim constituído a partir de um conhecimento com configuração própria, resultado de um processo de transposição ou mediação didática. Os saberes docentes seriam aqueles que os professores dominam para exercer sua atividade profissional; são temporais (processo longo de construção através do tempo), plurais e heterogêneos (provêm de diversas fontes), ecléticos e sincréticos (são adotadas técnicas, concepções e teorias diversas), personalizados e situados (de acordo com cada experiência e situação de trabalho – o imponderável está sempre presente). Já os saberes da experiência podem ser definidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente, conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana de exercício do magistério, em todas as suas dimensões (MAÇAIRA, CORDEIRO, HELENA, 2009, p. 5-6).

A atenção a toda esta questão se refere a uma das principais dificuldades da prática docente, principalmente no começo da carreira, tal como observado pelos professores Luís Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (2013). Os autores reforçam que o “choque de realidade” se dá exatamente no momento em que as reflexões teóricas se deparam com a necessidade de implantação didática exigida pelas dinâmicas da sala de aula, e que a formação teórica obtida na graduação não constitui por si só a garantia de um bom trabalho na escola, que exigirá enorme capacidade de transposição didática.

## A IMERSÃO NAS ESCOLAS-CAMPO (2022 A 2024)

O grupo que se iniciou em novembro de 2023 no CEPEF, sob supervisão da preceptora Thaiana Rodrigues da Silva, desenvolveu logo no começo o II Festival Cultural Negro da Escola, tendo a equipe desenvolvido rodas de conversa sobre Necropolítica, Cultura Hip-hop, desigualdade de gênero e violência contra a mulher. Também atuaram na organização das salas e no acompanhamento dos palestrantes. Um dos pontos levantados na elaboração deste Festival foi a falta de materiais tecnológicos em diversas unidades de ensino estaduais, já que a indisponibilidade de datashow, microfone e internet nas salas impossibilitou a formulação de algumas dinâmicas. No entanto, o resultado foi de muitas trocas e potentes aprendizados.

Tendo em vista a importância do estudo, o primeiro período também envolveu análises de documentos curriculares oficiais como o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Outras diferentes etapas de formação envolveram palestras com educação em jogos e debate sobre o livro “Ensinando a Transgredir”, de bell hooks. Também elaboramos planos de aula e os discutimos coletivamente, valorizando o aprendizado desta significativa ferramenta didático-pedagógica.

Com o início das aulas na educação básica, já em 2023, os/as residentes passaram a observar as turmas e a utilizar o método de pesquisa-ação, o qual permite identificar e analisar problemas para o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes. Nesse processo, desenvolvemos uma pesquisa sobre a trajetória familiar dos estudantes na disciplina Projeto de Vida. Na disciplina de Sociologia, identificamos tentativas didáticas de usar charges, músicas e debates em sala com os/as estudantes. Inclusive, durante a abordagem do tema Indústria

Cultural, desenvolveu-se uma feira de trocas para debater outra forma de consumo e de valor dos objetos.

A experiência ao longo de 2023 também se traduziu em desafios para o trabalho e a formação dos/as residentes, ilustrada no exemplo de uma turma com pouca abertura ao trabalho desenvolvido pela docente e pelos/as licenciandos/as. Para essa turma foi desenvolvida uma aula sobre *fake news*, que teve como objetivo despertar os/as discentes para notícias falsas e formas de manipulação através das fontes, obtendo bom resultado.

Durante a greve que durou dois meses, o trabalho seguiu com o desenvolvimento de um jornal escolar, resultando em descobertas e aprendizados entre os/as estudantes/as da educação básica e os/as graduandos/as. A proposta de uma estudante secundarista no sentido de propor uma educação decolonial causou surpresa para o grupo e ao mesmo tempo estímulo, já que deu luz à reflexão de que o processo de ensino pode se dar além das imposições institucionais.

O retorno da greve marcou a continuidade dos trabalhos, destacando-se a preparação para o III Festival Negro do CEPEF, ainda em novembro de 2023, e a organização da palestra sobre cotas raciais realizada pelo Professor Luiz Augusto Campos, do IESP/UERJ, em 06 de outubro de 2023. É recorrente a iniciativa de atividades com docentes do IESP/UERJ junto aos residentes, visando sua formação, e, nesse caso, a ação direcionou-se diretamente para a educação básica.

Sobre o II Festival, em 2022, e o III Festival, em 2023, a participação de todos os residentes possibilitou conhecer a estrutura física da escola, seus funcionários e maior proximidade com os estudantes do ensino médio. Fizemos reuniões antes e depois dos eventos tendo em vista tanto elaborar, discutir e avaliar as atividades, caracterizadas por rodas de conversas, debates e oficinas. Um dos pontos levantados sobre a elaboração durante os Festivais foi a falta que se tem de materiais tecnológicos, que impossibilitaram a formulação de diferentes dinâmicas, como datashow, microfone e internet nas salas.

Inserido no III Festival, especificamente, realizamos na escola o “Muro da gentileza”, ideia da professora preceptora que consistia no seguinte lema: “leve o que precisar e coloque o que não precise mais”. A iniciativa inspirou-se na produção de novos sentidos sobre as trocas de mercadorias para além da forma capitalista estabelecida. O muro teve o intuito de levar os/as estudantes a perceberem outras maneiras de conseguir mercadorias, exercitando a solidariedade e a gentileza. A arte contou com grafitti do residente Eduardo Tamura sobre o racismo ambiental e o grupo que é mais afetado com enchentes na cidade. A

pintura teve ainda a ajuda dos estudantes secundaristas, que fez com que a dinâmica se tornasse mais coletiva.

Entre fins de 2023 e 2024 foi desenvolvido o Jornal Sociológico pela docente e pelos/as residentes deste grupo. A iniciativa nasceu da necessidade de os/as estudantes terem esse espaço de comunicação na e com a escola. O projeto do Jornal teve como tema inicial o contexto da educação no Ensino Médio, mas os espaços para a formulação do jornal e os encontros ampliaram a pesquisa-ação por outros debates relacionados ao cotidiano escolar.

Vale destacar, ademais, a ida em 2023 dos estudantes do terceiro ano do CEPEF à UERJ. A atividade foi organizada pelo docente orientador e a professora preceptora em parceria com alguns residentes e consistiu em uma visita dos estudantes à 32ª edição da “UERJ sem Muros”, que é um evento da universidade com o propósito de apresentar à sociedade a produção acadêmica realizada nas mais diversas áreas do conhecimento, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. A visita dos estudantes secundaristas incluiu uma palestra ministrada por residentes do programa, que abordaram políticas de inclusão, como as políticas de cotas e os programas de permanência na universidade, com foco nas bolsas e auxílios disponíveis. A atividade teve como objetivo aproximar o ambiente universitário dos alunos do ensino médio, mostrando a eles as possibilidades reais de ingresso na universidade. Após a palestra, os estudantes participaram de uma breve visita guiada pelos diferentes espaços da UERJ e finalizaram a experiência com um lanche oferecido ao final do encontro.

Já o grupo que se iniciou no CEPEF, em maio de 2023, sob supervisão da preceptora Flávia Alves de Santana, teve cinco residentes acompanhando aulas de Sociologia, Projeto de Vida, Cidadania e Direitos Humanos e Ciclo de Políticas Públicas, disciplinas que compõem o currículo do Novo Ensino Médio, implementado pela SEEDUC nas escolas estaduais do Rio de Janeiro em 2022. Como sabemos, trata-se de componentes curriculares distintos da formação da docente e não previstos na formação da Licenciatura, representando enorme desafio para os/as envolvidos/as.

Ao longo deste período, os/as estagiários/as vivenciaram o cotidiano da escola por meio da observação de aulas, de diversas atividades e dinâmicas que se dão no cotidiano do ambiente escolar, como elaboração e desenvolvimento de projetos e discussões sobre avaliações, além da consolidação do grêmio estudantil na instituição, projeto desenvolvido e acompanhado pela professora Flávia Santana.

Em turmas de Sociologia, discussões e abordagens plurais de conceitos e temas fundamentais da disciplina foram trabalhadas utilizando os recursos disponibilizados pela instituição escolar. A atividade “Racismo e Futebol”, por exemplo, foi desenvolvida e conduzida em conjunto pelos/as residentes. Com o objetivo de atrair o interesse de turmas que apresentavam resistência a discussões teóricas, mas grande interesse por esportes, os licenciandos juntamente com a professora regente optaram por abordar o conceito de racismo estrutural através da trajetória esportiva e dos numerosos casos de racismo sofridos pelo jogador de futebol brasileiro Vinícius Jr. A aplicação da atividade consistiu na divisão das turmas em grupos, em que cada qual recebeu uma manchete de jornal e um fragmento da matéria jornalística que noticiava a perseguição sistemática sofrida pelo jogador, entre os anos de 2018 e 2023. Por meio do debate, os grupos elaboraram e relacionaram as vivências do esportista narradas nas notícias como representação do racismo estrutural, observando o racismo na legislação e a reação de países europeus frente aos preconceitos de ordem racial.

Também em turmas de terceiro ano do Ensino Médio, a equipe da residência desenvolveu um quiz de revisão para a avaliação do terceiro bimestre. Tendo em mente o desafio de envolver estudantes em uma aula de revisão de conceitos, os/as estagiários/as sugeriram a ideia de realizar a atividade de maneira dinâmica e convidativa. Foi elaborado um quiz com questões de múltipla escolha que trabalhavam os conceitos de cidadania e direitos sociais, políticos, civis e humanos. Divididos em duplas, os/as discentes responderam as questões, sendo a dupla com mais acertos considerada a vencedora do desafio. Durante a atividade, os/as licenciandos/as auxiliaram na apresentação das questões, assim como nas respectivas correções.

O grêmio estudantil da escola é também atividade em que o grupo de residentes participa ativamente. Como projeto iniciado em março de 2023 pela professora Flávia Santana, o grêmio busca se consolidar e construir sua identidade. Desta forma, recebe apoio de professores/as para a realização de projetos e para se construírem como figuras representativas. Somada a orientação da professora preceptora, os/as licenciandos/as atuam de diferentes formas no crescimento do grêmio, a exemplo de reuniões cujo tema central consiste na sua compreensão enquanto resultado de um processo de lutas históricas de movimentos estudantis, bem como na revisão e compreensão do estatuto desta entidade.

A equipe da residência foi de grande importância no desenvolvimento da “Feira do Folclore” de 2023, primeira atividade elaborada pelo grêmio estudantil. A ação abrangeu as dezesseis turmas dos três turnos da escola, de modo que cada turma foi responsável por preparar apresentações criativas de mitos. Durante o desenvolvimento das apresentações, os/as residentes conversaram com as turmas da professora preceptora, auxiliando os/as alunos/as na realização das atividades.

Os/As residentes também tiveram atuação significativa na execução do projeto de seminários conduzido na turma de Ciclo de Políticas Públicas, no segundo ano do Ensino Médio. A atividade proposta se constitui na divisão da turma em grupos temáticos. Os grupos criam propostas de uma política pública partindo de exemplos de políticas existentes e discutidas ao longo das aulas da disciplina. Os/As estudantes desenvolveram análises de dados, apresentados em trabalhos escritos baseados em bibliografias e pesquisas de campo com o público-alvo da política pública proposta, além de uma apresentação oral e visual dos resultados encontrados.

Durante as disciplinas, as experiências abordaram, sempre que possível, assuntos contemporâneos e que dizem respeito ao dia a dia dos alunos/as, de forma a articular o ensino com realidade concreta vivida pelas turmas. Dentro dessa perspectiva o objetivo foi estimular o pensamento crítico da realidade social e valorizar o ensino como forma de criar novas visões do mundo a partir das vivências dos/as estudantes. Nesse sentido, observou-se a abordagem de temas como Racismo, Gentrificação, Políticas Públicas, Cidadania, Consciência Negra, Cidadania, Direitos Humanos, Machismo, Misoginia, Trabalho Doméstico, Memória e Juventude.

Deve-se registrar, ainda, que todas as atividades e práticas pedagógicas foram desenvolvidas de acordo com a Orientação Curricular Nacional (OCN) de Sociologia, além de se observar o desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe ressaltar a importância do estímulo a desnaturalização e o estranhamento nas aulas de sociologia a fim de despertar a curiosidade sociológica nos/as alunos/as. Desta forma, foi fundamental articular temas, conceitos e teorias ao processo de aprendizagem, sendo sua calibragem definida ao longo do curso e de acordo com o perfil de cada turma e os direcionamentos de cada componente curricular trabalhado.

Na segunda escola-campo, o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)/FAETEC) iniciou-se as atividades em maio de 2023 sob supervisão do preceptor Daniel Soares Mano Gonçalves. A primeira ação envolveu uma reunião de trabalho, na qual os/as residentes foram apresentados ao coordenador do Ensino Médio, à estrutura da tradicional instituição e às rotinas acadêmicas mais relevantes para o prosseguimento das atividades. O docente preceptor buscou contextualizá-los quanto ao caráter singular da instituição, que congrega todos os níveis de educação, desde o Infantil à Pós-Graduação, e quanto ao momento histórico efervescente vivido pelo ISERJ, de mudança de gestão após quase duas décadas, com a eleição da primeira diretora negra de sua história. Abordou-se, também, as mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio, que mesmo não tendo produzido efeitos pedagógicos drásticos na FAETEC (a mantenedora do ISERJ), ocasionou, por exemplo, a necessidade de adaptação da ementa curricular das disciplinas tradicionais, como a Sociologia.

Nas semanas seguintes, os/as residentes iniciaram a observação das aulas, em turmas da primeira e segunda série do Ensino Médio Técnico: nos cursos de Formação Geral, Administração e Informática. Após se ambientarem às turmas, iniciaram atividades de mediação, especialmente junto a alunos/as com dificuldades de aprendizado e/ou neurodivergentes, presentes em grande quantidade na Instituição (este, aliás, pode ser considerado um traço identitário do ISERJ). Os/As residentes destacam-se, ainda, por participar ativamente dos debates desenvolvidos em sala de aula, contribuindo com suas experiências, leituras e interpretações, “ainda frescas” na memória.

Os/As residentes tiveram papel fundamental na sugestão de dinâmicas e atividades avaliativas para serem utilizadas em sala de aula. Entre essas atividades, cabe apontar duas: o uso de um jogo competitivo sobre notícias fraudulentas (*fake news*), que conseguiu atrair e engajar as turmas participantes; e uma proposta de avaliação que envolvia a elaboração de um(a) personagem, em cuja biografia deveriam estar presentes situações relacionadas a alguns conceitos sociológicos, como estratificação social, classe social, desigualdade social, etc, também bastante elogiada pelos/as estudantes que participaram.

Vale destacar a forte carga teórico-conceitual das aulas de Sociologia. Para às turmas de primeiro ano do ensino médio, no segundo trimestre de 2023, por exemplo, foram introduzidos alguns conceitos fundamentais dos autores clássicos da Sociologia – Marx, Durkheim e Weber –, como “Classes Sociais”, “Fato Social” e “Ação Social” nas aulas sobre “A relação entre indivíduo e socie-

dade”, além de abordar o tema fundamental sobre “O processo de socialização”, na perspectiva dos três autores, abrangendo, com isso, os três tipos de recortes dos conteúdos escolares sugeridos pelas Orientações Curriculares Nacionais de 2006 (OCNs): temas, conceitos e teorias.

Ainda neste segundo trimestre, contudo no 2º ano do Ensino Médio, as aulas foram dedicadas ao tema da Desigualdade e Estratificação social. Abordaram-se definições, conceitos correlatos e exercícios. Uma das noções mais importantes trabalhadas foi a noção da desigualdade como um fenômeno “social” e não “natural”, operando um dos objetivos epistemológicos fundamentais da Sociologia, o da *desnaturalização*. Dados sobre o fenômeno da chamada “Linha de indigência e extrema pobreza” no Brasil ajudaram a contextualizar a questão para o âmbito social local. Quando da publicação dos primeiros resultados do Censo Demográfico de 2022, do IBGE, o professor decidiu discutir estes dados com as turmas com o auxílio de um infográfico impresso e distribuído, contendo a síntese dos principais resultados. Para a avaliação das turmas do 2º ano, o professor preceptor pediu para que os/as residentes sugerissem ideias para avaliar as turmas, num dos inúmeros exemplos de ampla participação dos/as residentes nas ações pedagógicas durante a residência. A ideia escolhida foi separar as turmas em grupos de até cinco alunos/as e pedir para que cada grupo elaborasse uma pequena história biográfica de um personagem abordando os temas e conceitos trabalhados no trimestre.

Além desses processos mais relacionados ao dia-a-dia escolar, os/as residentes puderam participar de eventos e atividades extraclasse, que têm sido bastante frequentes no ISERJ/Faetec. O primeiro deles foi a Mostra de Humanidades, em junho de 2023, na qual a equipe de Sociologia do ISERJ organizou uma roda de conversa sobre o período da ditadura militar, com enfoque nas manifestações musicais do período, isto é, os movimentos, álbuns e canções direta e indiretamente afetados pelo contexto autoritário, como o Clube da Esquina e o Movimento Tropicalista.

Outra atividade na qual os/as licenciandos/as colaboraram desde a divulgação, dentro e fora da escola, foi a organização propriamente dita do espaço físico para a realização do ciclo de debates “O mundo multipolar e os caminhos para o desenvolvimento”, com a previsão de quatro encontros. O primeiro, ocorrido em agosto de 2023, versou sobre o papel geopolítico da China, com a presença dos professores do IESP/UERJ, Carlos Milani e Rubens Duarte.

Já no mês de setembro, foi realizado o sábado letivo das equipes de Filosofia e Sociologia, discutindo temas relativos a desenvolvimento, meio ambiente e povos originários. Os/as professores/as das disciplinas se organizaram e ofertaram “aulões” sobre temas específicos dentro desses eixos, e os/as residentes estiveram presentes, colaborando não apenas na condução das aulas, mas na recepção dos/as alunos/as da Escola Firjan SESI Tijuca, que foram convidados/as a visitar a escola nesse dia.

Ainda em 2023, os/as residentes foram convidados/as a imergir na Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura do ISERJ, que envolveu diversos segmentos da escola (Fundamental, Médio e Superior) e contou com a apresentação de trabalhos e pesquisas, oficinas, exibição de filmes e performances, exposições, experimentos de laboratório, entre outras atividades, que mobilizaram todo o corpo docente e discente da instituição.

## ATIVIDADES DE FORMAÇÃO REALIZADAS

Em termos de formação, e no intuito de provocar uma reflexão sobre a educação e o ensino de Sociologia através de uma atividade que considerasse as próprias experiências dos/das residentes dos três grupos, sugeriu-se o seguinte trabalho para os três grupos: primeiramente, os/as residentes deveriam pesquisar como a disciplina de Sociologia esteve presente em suas trajetórias educacionais. Para tanto, deveriam procurar o currículo de Sociologia da época em que cursaram o Ensino Médio, devendo relatar, ainda, como era a vida no colégio e a relação com os/as professores/as. Tendo em vista auxiliar nesta análise reflexiva, os/as licenciandos/as deveriam ler o texto “Abordagens pedagógicas: do sonho de Comênio às perspectivas críticas”, de Vera Maria Candau e Adélia Maria Nehme Simões Koff (2013), que resume as características de diferentes perspectivas teóricas de ensino, tais como as abordagens: tradicionais, escolanovistas e alunocentristas, as tecnicistas e neotecnicistas e, por fim, as críticas. Diante do que foi aprendido com o texto, os/as residentes deveriam identificar o tipo de ensino que tiveram no Ensino Médio, a realidade encontrada na graduação de Ciências Sociais da UERJ e que tipo de professor/a gostariam de ser no futuro. Em reunião seguinte à data da entrega do trabalho escrito, os/as graduandos/as compartilharam suas investigações e reflexões, discutindo coletivamente as mudanças entre o Ensino Médio cursado anos atrás, a reali-

dade vivida no começo do projeto de Residência Pedagógica e as perspectivas docentes futuras.

O exercício de planos de aula de Sociologia também foi desenvolvido com todas as escolas campo. Primeiro com o grupo da preceptora Thaiana Rodrigues, compreendendo uma oficina sobre a elaboração de planos durante o XII Simpósio Educação e Sociedade SESC 2023 (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lv7bjypZyi8&t=612s>). O fato de o evento ter sido on-line favoreceu que a oficina fosse posteriormente aplicada aos demais grupos.

Em termos de trabalho de campo, foi realizada uma visita dos/as residentes ao Polo educacional SESC, em Jacarepaguá (tida como escola de excelência), junto de preceptores e docente orientador. Os/As residentes repararam, apesar de também ser uma escola que oferece educação gratuita, muitas diferenças entre as escolas estaduais regulares e a desse Polo de ensino. Diferenças entre a arquitetura, o ensino e a alimentação, assim como a própria dinâmica de ingresso dos estudantes. A visita, com conversas, almoço e uma peça de teatro, foi muito proveitosa para os/as residentes, pois explicitaram as diferenças de ensino, os motivos aparentes dela e as possibilidades que a educação pública pode vislumbrar em alcançar;

Atividades de formação docente em Sociologia foram organizadas na UERJ visando fomentar o conhecimento em torno do ensino de Ciências Sociais e aperfeiçoar o debate coletivo entre ambas as escolas-campo e para nossos três grupos. Nesse propósito, contamos com a participação de diversos convidados/as especialistas na área, em especial docentes do IESP/UERJ, parceiros do LEPECS/CAP-UERJ. São elas (repetindo algumas já mencionadas durante este relatório):

1) Oficina sobre Planos de aula (modalidade remota), oficinairo Prof. Wallace Ferreira (CAP-UERJ) – 13.02.2023; 2) Debate sobre a Reforma do Ensino Médio (modalidade remota), com os Professores Wallace Ferreira (CAP-UERJ) e Rodrigo Carvalho (SEEDUC-RJ) - 19.04.23; 3) Palestra “Usos de fotografia no ensino de Sociologia” (modalidade remota), com o Prof. Cristiano Bodart (UFAL) - 16.05.2023; 4) Palestra “Uso de canções no ensino de Sociologia” (modalidade remota), com o Prof. Cristiano Bodart (UFAL) - 30.05.2023; 5) Palestra sobre o Ensino de Sociologia no Rio de Janeiro (modalidade remota), com o Prof. Gustavo Cravo de Azevedo (UFRJ) - 19.07.23; 6) Palestra “Urbanização e Violência no Rio de Janeiro”, durante a Uerj sem Muros, (modalidade presencial, na UERJ), com a Profa. Mariana Cavalcanti (IESP/UERJ) - 27.09.23; 7) Visitação

ao Polo Educacional SESC/Jacarepaguá, com conhecimento do espaço escolar e participação de atividades - 23.08.23; 8) Recepção de estudantes das escolas-campo participantes da Residência Pedagógica na UERJ e palestra “Conhecendo a UERJ: um debate sobre a universidade e suas políticas afirmativas”, durante a Uerj sem Muros (modalidade presencial), com o Prof. Wallace Ferreira (CAp-UERJ), preceptores e residentes – 26.09.23; 9) Palestra “A dimensão moral dos conflitos políticos: eleições presidenciais no Brasil em 2018” (modalidade presencial, na UERJ), com a Profa. Maria Cláudia Coelho (PPCIS/UERJ) - 23.10.23; 10) Palestra “Regimes Políticos da Modernidade” (modalidade presencial, na UERJ), com o Prof. José Maurício Domingues (IESP/UERJ) - 11.12.23; 11) Mesa sobre dicas e orientações para concursos de Sociologia (modalidade presencial, na UERJ), com os Professores Wallace Ferreira (CAp-UERJ); Thaiana Rodrigues (SEEDUC/RJ); Vinícius Fernandes da Silva (Colégio Pedro II) - 05.12.23; 12) Palestra “Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil: como entendê-las” (modalidade remota), realizada pelo Professor Flavio Alex de Oliveira Carvalhaes (UFRJ) – 08.02.24; 13) Mesa redonda sobre as transformações do mundo do trabalho e seus impactos na política, com os professores Adalberto Moreira Cardoso e Fabiano Guilherme Mendes Santos (IESP/UERJ) (modalidade remota) – 08.02.24; 14) Oficina “O uso de jogos para ensinar conceitos abstratos em sala de aula: o caso da Ciência Política” (modalidade presencial, na UERJ), com o Professor Fernando Guarnieri (IESP/UERJ) – 01.04.24.

Uma observação deve ser feita. O site do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais (LEPECS), atualmente coordenado pelo docente orientador deste subprojeto, abrigou os produtos desenvolvidos pelo núcleo de Sociologia voltados à formação docente. Lives e demais atividades acadêmicas remotas foram hospedadas no youtube do LEPECS (<https://www.youtube.com/channel/UCCvFGcKhKwFrj675O8NOQZw>).

Por fim, mencionamos o trabalho que está em desenvolvimento mesmo após o fim do PRP, que consiste na elaboração de um e-book com os produtos didáticos realizados pelos/as residentes durante o projeto. São exemplos de oficinas, rodas de conversa, aulas experimentais e debates realizados por docentes e residentes e que ganharão corpo acadêmico neste e-book já contratado e que tem previsão de ser publicado ainda em 2024.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) demonstram a relevância de programas voltados à formação docente, oferecendo aos graduandos de diversas licenciaturas a oportunidade de vivenciar a prática profissional de forma mais ampla que os estágios supervisionados obrigatórios. Participar do PRP, seja como bolsista ou voluntário, complementa a formação acadêmica ao aprofundar o conhecimento sobre a educação básica, diminuindo o distanciamento entre a teoria abordada na universidade e a realidade das escolas.

Na Sociologia da UERJ, esse projeto inspira-se na perspectiva de Paulo Freire (1997), que entende o ato de ensinar e aprender como um processo contínuo, fundamentado no diálogo e na troca de saberes. Esse enfoque freireano da educação dialógica permeia as atividades do PRP, enfatizando o “ensinar” e o “aprender” como um processo crítico e dialético, que envolve todos os participantes em uma experiência de aprendizado coletivo.

A interação com o ambiente escolar, ao explorar suas múltiplas relações, estimula o lado pesquisador do futuro docente, incentivando-o a registrar as vivências e interações observadas, tanto internas quanto na relação entre a escola e a comunidade externa, onde os indivíduos exercitam a cidadania discutida no espaço escolar.

As atividades da Residência Pedagógica refletiram um processo de aprendizado colaborativo, incluindo ações de imersão nas escolas parceiras (CEPEF e ISERJ)/Faetec), estudos sobre o ensino de Sociologia e participação em eventos acadêmicos voltados à formação docente.

Dessa forma, concluímos que programas como a Residência Pedagógica são fundamentais, pois oferecem uma base teórico-prática essencial ao futuro docente, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva e engajada (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020). Por meio das vivências no PRP, os licenciandos são encorajados a enxergar a educação como uma ferramenta transformadora, desenvolvendo habilidades para lidar com a diversidade e os desafios encontrados nas escolas públicas. Esse contato direto com o cotidiano escolar contribui para que eles desenvolvam um olhar crítico sobre o papel do educador, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como facilitador de processos que incentivam o pensamento crítico e a emancipação dos alunos. Assim, a Residência Pedagógica fomenta a formação de docentes mais

preparados para atuar em contextos desafiadores e comprometidos com uma educação inclusiva e cidadã.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3 (Parte de Sociologia). Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. **Versão Preliminar Documento Curricular do Rio de Janeiro. Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 2020.

CANAU, V.; KOFF, A. M. N. S. Abordagens pedagógicas: do sonho de Comênio à perspectiva crítica. Departamento de Educação. PUC-Rio. **Mimeo**, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 9. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 1997.

FREITAS, M. C. de; FREITAS, B. M. de; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1- 12, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MAÇAIRA, J. P.; CORDEIRO, M. C.; HELENA, H. Ser professor, ser estagiário e formar docentes: reflexões sobre experiências de estágios supervisionados e práticas de ensino. **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS)**, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. R. Didática e ensino de sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas. In: OLIVEIRA, L. F. (Org.), Ensino de Sociologia. Desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais. Seropédica, RJ: **Ed. da UFRRJ**, 2013.

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

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./mai, 2003.