unesp

ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

XV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Educação para o cuidado do mundo: dimensões científicas, éticas e estéticas da formação docente.



Djanira da Motta e Silva

Apoio: FAPESP FUNDAÇÃO vunesp

Pró-reitoria de Graduação / UNESP prograd

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP)

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores

24 a 26 de novembro de 2021 - Online

Volume 2

São Paulo

2021

C749a

Congresso Nacional de Formação de Professores (5., 2021 : São Paulo, SP)

Anais [do] V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico], 24 a 26 de novembro de 2021 / coordenação, Célia Maria Giacheti, et al. - São Paulo : Unesp, 2021.

7 v.
DOI: 10.5016/vcnfp-xvcepfe2021v2
ISSN 2359-3822

1. Professores - Formação. 2. Pesquisa educacional. 3. Políticas públicas. 4. Educadores. 5. Inovações educacionais. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). II. Giacheti, Célia Maria. III. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. IV. Título.

CDD - 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho"
Prof. Dr. Pasqual Barretti - Reitor
Profa. Dra. Maysa Furlan - Vice Reitora
Profa. Dra. Celia Maria Giacheti – Pró-reitora de Graduação

Corpo Editorial

Celia Maria Giacheti - Pró-reitora de Graduação/Unesp e Presidente do Congresso
Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti - Pró-reitoria de Graduação/Unesp

Comissão Organizadora:

Profa. Dra. Celia Maria Giacheti - Pró-reitora de Graduação e Presidente do Congresso
Prof. Dr. Amadeu Moura Bego - Pró-reitoria de Graduação - Unesp
Profa. Dra. Maria Odila Hilário Cioffi - Pró-reitoria de Graduação - Unesp
Profa. Dra. Silvana Aparecida B. G. Vidotti - Pró-reitoria de Graduação - Unesp
Alexandre Donizete Pazoti – Pró-reitoria de Graduação - Unesp
Maira Kikuti Nunes – Pró-reitoria de Graduação - Unesp
Maria Lúcia de Camargo - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Comissão Científica
Adair Mendes Nacarato - Universidade São Francisco
Adriana de Lima Terçariol - Uninove
Alessandra de Andrade Lopes - Unesp
Aline Maria De Medeiros Rodrigues Reali - UFSCar
Aline Sommerhalder - Universidade - UFSCar
Alisson Antonio Martins - UTFPR
Amadeu Moura Bego - Unesp
Ana Claudia Fidelis - PUC/Campinas
Ana Claudia Vieira Cardoso - Unesp
Ana Maria de Andrade Caldeira - Unesp
Ana Maria Klein - Unesp
Ana Maria Martins da Costa Santos - Unesp
Anna Augusta Sampaio de Oliveira - Unesp
Beatriz Ceschim - Unesp
Bernardete Angelina Gatti - FCC
Bernadete Benetti - Unesp
Carla Andrea Brande - SEE/SP
Carlos Eduardo Albuquerque de Miranda - Unicamp
Carlos da Fonseca Brandão - Unesp
Carmem Juliani - Unesp
Carolina Gonçalves Souza - Secretaria de Educação Municipal - Rio Claro

Celia Maria Giacheti - Unesp
Cinthia Magda Fernandes Ariosi - Unesp
Cintia Salgado Azoni - UFRN
Cláudia Regina Mosca Giroto - Unesp
Cristiane Nespoli de Oliveira - Unesp
Daisi Terezinha Chapani - UESB
Denice Bárbara Catani - USP
Denise de Cássia Moreira Zornoff - Unesp
Edson do Carmo Inforsato - Unesp
Elen Aparecida Martines Morales - Unesp
Eliana Marques Zanata - Unesp
Eliane Aparecida Bacocina - IFSP
Elieuza Aparecida de Lima - Unesp
Elizabeth Cardoso - PUC/SP
Fábio César Braga de Abreu e Lima - Unesp
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin - Unesp
Fernanda da Rocha Brando Fernandez - USP
Filipe Rafael Gracioli - IPHAN
Filomena Elaine Paiva Assolini - USP
Flavia Medeiros Sarti - Unesp
Flávio Valadares - IFSP
Francisco José Brabo Bezerra - UFABC
Fúlvia Eloá Maricato - UEM
Giovana Maria Gonçalves da Silva - Unesp
Hilda Maria Gonçalves da Silva - Unesp
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho - Unesp
Isabel Melero Bello - UNIFESP
João Eduardo Fernandes Ramos - UFPE
Karin Adriane H. Pobbe Ramos - Unesp
Laura Noemi Chaluh - Unesp
Lilian Aparecida Ferreira - Unesp
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz - Unesp
Luciana Del Rio Pinoti - Unesp
Luciana Maria Lunardi Campos - Unesp
Lucy Mary Soares Valentim - FATEB
Maevi Anabel Nono - Unesp
Marcília Elis Barcellos - CEFET/RJ
Marcio Vinicius Corallo - IFSP
Marco Antonio Rossi - Unesp
Margarete Bertolo Boccia - Uninove
Mari Clair Moro Nascimento - UEL
Maria Amélia Dalvi - UFES
Maria Betanea Platzer - Faculdade São Luiz - Jaboticabal
Maria Cândida Soares Del Masso - Unesp
Maria da Graça Melo Magnoni - Unesp
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi - Unesp
Maria Ednéia Martins - Unesp

Maria Letícia Pedroso Nascimento - USP
Maria Odila Hilário Cioffi - Unesp
Maria Regina Guarnieri - Unesp
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo - Unesp
Maria Teresa V. Van Acker - Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo
Marina Caprio - IFECT/SP
Marina Cyrino - Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras
Marineide de Oliveira Gomes - UNIFESP
Monica Pereira dos Santos - UFRJ
Natalina Aparecida Laguna Sicca - CUML
Neila Tonin Agranionih - UFPR
Nelson Antonio Pirola - Unesp
Paloma Rodrigues Siebert - IFP
Raquel Gomes de Oliveira - Unesp
Raquel Lazzari Leite Barbosa - Unesp
Renata Marcílio Cândido - Unifesp
Renata Portela Rinaldi - Unesp
Renato Eugenio da Silva Diniz - Unesp
Ricardo Henrique de Souza - Secretaria de Educação Municipal - Campo Grande
Rita Melissa Lepre - Unesp
Rosana Louro Ferreira Silva -- USP
Rosane Michelli de Castro - Unesp
Rosangela Gravioli Prieto - USP
Rosemary Traboldi Nicacio - Faculdades Integradas de Ourinhos
Rozana Aparecida Lopes Messias - Unesp
Sadao Omote - Unesp
Samuel de Souza Neto - Unesp
Sandra Luzia Weobel Straub - Unemat
Sebastião de Souza Lemes - Unesp
Selma Machado Simão - Unicamp
Sergio Fabiano Annibal - Unesp
Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti - Unesp
Simone Aparecida Capellini - Unesp
Soellyn Elene Bataliotti - Unesp
Sueli Guadelupe de Lima Mendonca - Unesp
Sueli Liberatti Javaroni - Unesp
Taitiany Karita Bonzanini - USP
Tatiana Schneider Vieira de Moraes - Umesp
Thais Cristina Rodrigues Tezani - Unesp
Thalita Quatrocchio Liporini - UNB
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - Unesp
Vivian Batista da Silva - USP
Wanderlei Sebastião Gabini - Secretaria de Educação Municipal – Jaú

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....12

EIXO 02: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMUNICAÇÃO DE PESQUISA

A bacia hidrográfica em práticas interdisciplinares e colaborativas na formação continuada de professores……...14

A dificuldade de aprendizado pelo olhar do professor…….....25

A formação de professores na escola: espaços e tempos no contexto da pandemia……34

A interdisciplinaridade e as dimensões de lugar na concepção de professores da educação básica …….....45

A relevância da afetividade na formação do ser professor de matemática.....……57

Ações didáticas em atividades cartográficas no ensino fundamental II: a utilização da imagem anaglifo para o estudo do lugar……..68

Análise da formação, metodologias e estratégias dos professores que lecionam física e matemática para alunos do ensino médio nas escolas do município de Itacoatiara-AM……77

Análise de paródias musicais com o tema educação por professoras em curso de formação básica…….89

Aprendizagem social na formação de professores: visões e experiências de formadores de educação ambiental…….101

As características das iniciativas de formação continuada: perspectivas de professores de educação física sobre suas contribuições……...110

As dificuldades de professores pedagogos no eixo da matéria, energia e suas transformações nos anos iniciais do ensino fundamental……122

As tecnologias de mapeamento na formação continuada de professores de geografia: contribuições para atividades cartográficas no ensino fundamental II.....131

Aspectos legais da formação continuada de professores: contribuições para a reflexão……141

Autoconfrontação e desenvolvimento profissional docente na educação física: possibilidades na formação continuada……...153

Avaliação e políticas de resultados: condicionantes da atuação do coordenador da escola pública de São Paulo……165

Condições de trabalho de professores iniciantes e as implicações para o desenvolvimento profissional……177

Contribuições e desafios da iniciação científica júnior: uma revisão de literatura…….....190

Da autonomia ao silenciamento: a quem interessa a saúde docente?.....202

Do planejado ao inesperado: a identificação de necessidades formativas mobilizadas a partir da leitura de um texto literário …….....213

Eco e narciso: a mídia e o leitor……....224

Educação infantil e formação de professores: a importância da formação continuada…….....…231

Elementos que constituem a profissionalidade da coordenação pedagógica escolar ……238

Estratégias e metodologias de ensino de matemática e física no modelo remoto: precarização das condições de trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos…….....251

Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco.....263

Formação continuada de professores em educação ambiental na educação a distância e semipresencial.....270

Formação continuada e inserção profissional docente: um estudo de caso em quatro escolas públicas do RJ.....282

Formação de equipes de creches conveniadas.....295

O centro de mídias São Paulo e a formação docente na Rede Estadual Paulista.....304

O desenvolvimento do repertório leitor do estudante e a formação do professor.....316

O ensino de biodiversidade no ensino médio: da organização a gestão das aulas.....328

O jogo pedagógico: metáfora da interação na sala de aula.....341

Os saberes docentes e a formação continuada de professores de educação física na pré-escola.....353

Pedagogia e o ensino de ciências: necessidades formativas pós implementação da base nacional comum curricular.....364

Perfil dos professores de biologia e química do município de Itacoatiara – AM.....376

Perfil dos professores de matemática e as ações formativas no processo de implementação do currículo do Estado de São Paulo.....388

Políticas de formação continuada de professores a partir das percepções dos docentes e da gestão de Rede de Ensino Municipal.....400

Políticas públicas e a coletividade do trabalho docente.....410

Potencialidades de um acervo pessoal de livros de matemática na formação de professores.....423

Projeto especial de ação: contribuições das pesquisas do mestrado profissional em educação - formação de formadores.....433

Quem são os professores da EJA? Formação, percepções e desafios na construção do currículo real.....441

Reflexões acerca da importância da formação continuada de professores em processos de tentativa de implementação da pedagogia histórico-crítica.....452

Reflexões sobre uma formação diversa: o caso do MST.....464

Resolução de problemas no ensino da matemática: relação entre entendimento docente e a prática pedagógica.....485

Saberes docentes e formação continuada em serviço: articulações entre teoria e prática.....497

Saberes docentes na educação infantil: possíveis relações com ideias sobre a BNCC.....510

Tertúlias dialógicas: ações remotas de formação de professores de arte da Rede Municipal de Taubaté durante o período de pandemia COVID-19.....519

Um olhar sobre a educação científica de jovens e adultos em um Centro de Ciências: diálogos possíveis com a escola.....531

EIXO 02: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Construindo referenciais profissionais para formação continuada.....545

Currículo da floresta e desenvolvimento profissional docente: tematizando o meio ambiente em uma reserva extrativista.....557

Currículo e formação em educação infantil.....567

Docência para a educação básica: propostas e ações.....578

Educação ambiental e o Parque Nacional do Itatiaia: uma experiência exitosa de formação de professores.....587

Entrevista narrativa e reflexiva: possibilidades para a formação continuada de professores.....594

Falas racistas analisadas por alunos do ensino médio de uma escola estadual.....606

Formação contínua: o desenvolvimento profissional permanente.....613

Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de extensão universitária.....619

Formação continuada de professores para a educação em valores: diálogos entre a psicologia moral e a educação.....629

Formação continuada de professores: relato de experiência com o almanaque “nós propomos! ”.....635

Formação de professores para além das diretrizes curriculares: emoções no processo de ensino-aprendizagem.....646

Iniciação às ciências na educação infantil.....653

Narrativa (auto)biográfica de uma professora do Instituto Federal: a experiência de escrever um memorial.....665

O ensino de ciências e matemática com enfoque na diversidade: uma proposta de formação online para professores dos anos iniciais da educação básica.....675

Orquestra popular: uma ação interdisciplinar para a formação do professor de música.....687

Pensando o ENEM na formação continuada de professores da educação básica.....699

Práticas de escrita e de oralidade na elaboração de experiências de formação continuada: a criação no exercício docente.....709

Programa de acompanhamento, apoio e desenvolvimento profissional de professores iniciantes da rede municipal de Araraquara.....716

Propostas e práticas pedagógicas: o ensino da matemática em projetos.....724

Relato de experiência de uma aula para o ensino de geometria: reflexões sobre a prática e a formação docente.....734

Ressignificação e autoconhecimento como tema de formação de professores: um relato de experiência.....746

Uma experiência de formação continuada com professores/as que ensinam Matemática na educação de jovens, adultos e idosos.....752

Apresentação

A Pró-reitoria de Graduação da Unesp realizou entre os dias 24 a 26 de novembro de 2021 mais uma edição do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. O evento é realizado bianualmente com convidados nacionais e internacionais, reunindo estudantes de graduação, pós-graduação, professores da educação básica, professores universitários e demais profissionais que atuam na educação.

O V Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, recebeu aproximadamente 450 participantes, que nos três dias de evento participaram das discussões e reflexões sobre a educação nacional, cuja temática foi " Educação para o cuidado do mundo: dimensões científicas, éticas e estéticas da formação docente".

Os Anais publicam os trabalhos aprovados que expressam o estado da arte da área com pesquisas e experiências realizadas em quase todos os estados brasileiros, no formato de apresentação oral. Esta publicação foi organizada contemplando os sete eixos temáticos do evento: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica; Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica; Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil; Formação de professores da educação superior; Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade; Inovações metodológicas e o uso de tecnologias educacionais ; Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional.

Com a certeza de contribuir para a melhoria da educação brasileira, desejamos que todos os leitores e pesquisadores da área aproveitem ao máximo desta publicação e que a leitura possibilite importantes reflexões sobre o campo da formação de professores no Brasil.

Prof. Dra. Celia Maria Giacheti
Pró-reitora de Graduação - Unesp

V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores

Volume 2

Eixo 02: Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

Comunicação de Pesquisa

A BACIA HIDROGRÁFICA EM PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Flávio Renato Marqueti POLO, rede estadual de ensino de SP/ProfCiamb- USP
Vânia Galindo MASSABNI, ESALQ- USP
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Apoio – Agência Nacional de Águas Agência ao ProfCiamb/USP
flaviopolo@usp.br

Resumo

A bacia hidrográfica vem sendo apontada em muitos estudos como temática que favorece a conscientização sobre os problemas ambientais. Como fazer desta temática uma proposta estruturante de práticas interdisciplinares em uma escola? Este estudo apoiou- se nesta pergunta e nos estudos sobre currículo de G. Sacristán e sobre interdisciplinaridade para tornar os professores articuladores do currículo em uma escola. Este artigo teve como objetivo analisar, na visão dos professores, como um projeto colaborativo sobre a bacia hidrográfica atua para a interdisciplinaridade e formação continuada nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública. Por meio da pesquisa- ação, um grupo de professores participou de discussões teóricas e planejamento para ensino de Matemática, Língua Portuguesa, História e Ciências. Foram analisados dados de questionários, reflexão escrita, roteiros de atividades de campo, planos de aula e entrevistas. Os planos de aula foram discutidos e desenvolvidos, sendo um deles uma aula de campo coletiva. Os resultados indicam que a formação continuada do grupo foi determinante para a preparação de aulas na perspectiva interdisciplinar, apoiadas na reflexão sobre a bacia hidrográfica e questionamentos da rigidez do currículo. Mesmo com pós-graduação, os envolvidos relataram conhecimentos novos sobre sua ação de planejar e vivenciaram outras relações com o meio ambiente, incluindo-o nas aulas. A conquista de um espaço de formação continuada dentro da própria escola possibilitou tornar a bacia hidrográfica um conteúdo estruturante para a interdisciplinaridade, pois esta necessitou de um trabalho coletivo.

1. Introdução

Ainda que nem sempre transformem a realidade em que ocorrem, as investigações centradas na escola que se pautam pela pesquisa- ação tem encontrado nuances e alternativas de reflexão sobre o ensino pelos próprios professores (ZEICHNER e PEREIRA, 2005). Segundo Zeichner e Pereira (2005), há evidências de que os professores parecem revalidar a importância de seu trabalho e desenvolver a motivação e o entusiasmo relacionados ao ensino ao participarem de investigações.

Neste sentido, a busca da colaboração universidade- escola, com a formação continuada centrada na escola, necessita do envolvimento dos professores nas iniciativas. Nota-se que este envolvimento é promissor quando há um professor mentor que respalde trocas e reflexões sobre a prática, como abordado em outra oportunidade (MASSABNI, 2018). Como pode uma proposta com planejamento de aulas, com foco em um tema, aproximar docentes e promover mudanças em direção à interdisciplinaridade? De que modo o meio ambiente, mais especificamente a preservação da bacia hidrográfica, pode ser inserido em disciplinas para além de Ciências e Geografia? Com estas preocupações iniciamos o trabalho aqui discutido.

As questões ambientais tem ganhado espaço no currículo oficial direcionado à educação básica no Brasil. Ainda que possa ser discutida a abordagem dada aos problemas ambientais na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2018), pode-se afirmar que o meio ambiente tem sido proposto como temática a ser estudada na escola. Se nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) o Meio Ambiente era tido como tema transversal e estes não eram obrigatórios, ele passa a ser com a BNCC. Além de incluir aspectos ambientais em diferentes áreas disciplinares, a BNCC amplia seu espaço curricular ao propor como complemento o documento de 2019 “Temas Contemporâneos Transversais”, em que o meio ambiente é um deles. Estes Temas são considerados ‘um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito’ (BRASIL, 2021).

Os professores devem ser vistos como planejadores de sua prática e articuladores das necessidades dos alunos e dos propósitos de ensino (SACRISTÁN, 2017). Porém, segundo este mesmo autor, em outra oportunidade:

> silencia-se sobre o papel do professor na modelação do conhecimento, e sobre o próprio conhecimento, dando-o, portanto, como algo não-discutível, como o inexorável *corpus* que constitui o currículo que os professores têm que desenvolver e os alunos aprender (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 188)

Em direção a um currículo construído ou remodelado na base da escola, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado na qual se analisou de

que modo a bacia hidrográfica pode ser uma temática articuladora (ou estruturante) de áreas curriculares visando a interdisciplinaridade. Supõe-se que desenvolver uma proposta de trabalho colaborativo entre os professores sobre a bacia hidrográfica do entorno da escola auxilie tanto professores como estudantes na compreensão do meio em que vivemos, possibilitando uma visão integrada da importância da água e dos problemas que afetam sua disponibilidade em torno da bacia.

A bacia hidrográfica vem sendo apontada entre os estudiosos da água como temática central e interdisciplinar (ROCHA, PIRES e SANTOS, 2000; SCHIAVETTI E CAMARGO, 2002 e TUNDISI, 1998), conceito tido como unidade de estudo que também favorece uma visão interdisciplinar entre os educadores, além da conscientização sobre os problemas ambientais (RUFFINO E SANTOS, 2002). Ela contempla não só as nascentes, córregos, riachos, lagoas e represas interligadas em uma determinada região, mas também as atividades agrícolas, comunicações, serviços, recreação e formações vegetais que compõe os habitats nela e formam um sistema biofísico e socioeconômico integrado e interdependente (ROCHA, PIRES e SANTOS*,* 2000).

Torna-se necessário o preparo docente para utilizar o potencial interdisciplinar do tema, pois a estrutura curricular escolar está organizada em disciplinas, ou componentes curriculares isolados. Uma possibilidade que avaliamos é de propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contextualizem os conteúdos específicos das disciplinas envolvidas em torno da bacia hidrográfica, planejando de forma conjunta entre os professores o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das mesmas turmas. Segundo Fazenda (2007), a interdisciplinaridade está diretamente relacionada às atitudes perante o problema do conhecimento, que exige a superação da concepção fragmentada para uma dimensão mais integrada, aprofundando a reflexão crítica sobre a realidade a que pertence.

O objetivo foi propor um projeto colaborativo em uma escola da rede pública e analisar, na visão dos professores, como eles aprendem no processo de realizar o planejamento de aulas tendo a bacia hidrográfica como conteúdo interdisciplinar nos anos finais do ensino fundamental.

2. Organização metodológica do trabalho colaborativo

A pesquisa ocorreu entre 2018 e 2019 em uma escola pública regular de São Carlos, interior de São Paulo, com anuência da direção escolar. Em reunião previamente agendada, os professores presentes foram convidados a participar após a apresentação do projeto e seus objetivos. O convite foi feito pelo mestrando, que atuou como mentor e é professor de Geografia. Com auxílio da orientadora, o professor mentor foi responsável

pela coordenação de todo andamento da pesquisa, desde a apresentação de textos teóricos estudados previamente, inclusão de perguntas e reflexões, sendo responsável também, por fomentar as reflexões e o diálogo no grupo.

Participaram mais 4 professores (Matemática, Língua Portuguesa, História e Ciências), os quais se reuniram periodicamente, por um ano, para estudar sobre aspectos teóricos do currículo, sobre o tema bacia hidrográfica e desenvolver um planejamento para suas aulas em que bacia hidrográfica fosse estruturante para o ensino dos conteúdos das disciplinas. As reuniões do projeto envolveram atividades preparatórias para o planejamento de aulas sobre bacia hidrográfica em cada disciplina.

As reuniões do grupo ocorreram no horário das reuniões escolares, com liberação para participação. Iniciaram-se com a assinatura do TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido) seguida de questionário para coleta de dados sobre os professores e conhecimentos prévios no tema bacia hidrográfica, prosseguindo com aprofundamento nas questões de currículo, do conceito de bacia hidrográfica e visita a bacia do entorno da escola para problematização, culminando na elaboração e discussão de sequências didáticas por todos os envolvidos abordando bacia hidrográfica.

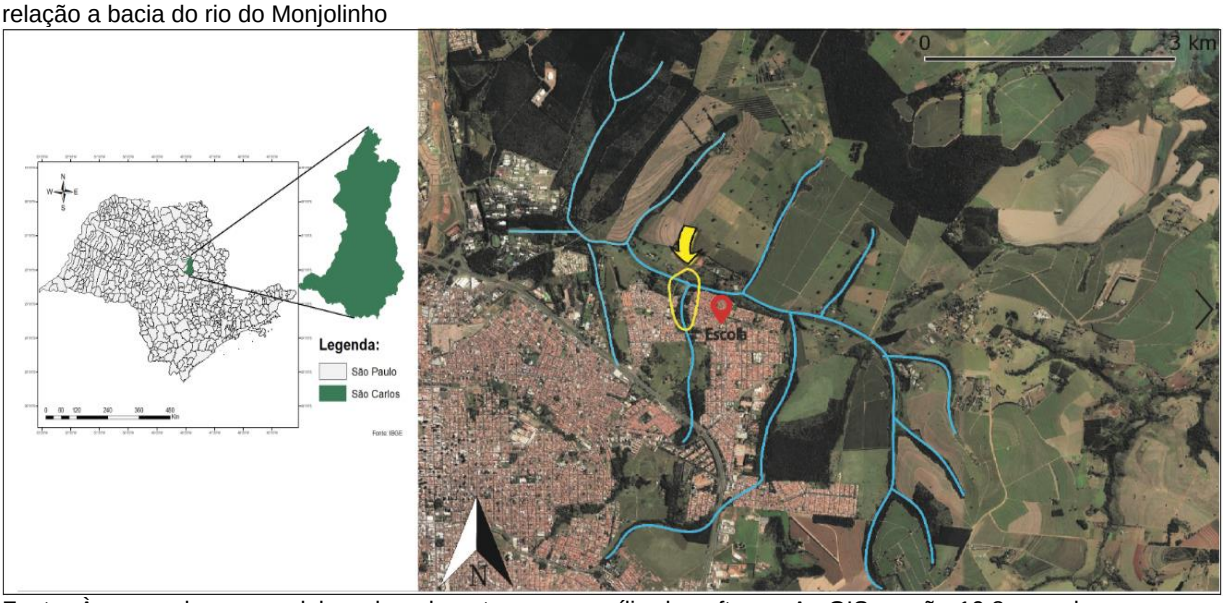
Esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva qualitativa, em aproximação de proposta de constituir-se em uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação, segundo Thiollent (1986) “está associada a ações conjuntas e cooperativas entre o pesquisador e participantes visando a resolução de problemas coletivos”. (THIOLLENT, 1986 p.14). A pesquisa-ação possui uma diversidade de formas de realização, mas no campo educacional Tripp (2005) destaca que é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino (TRIPP, 2005, p. 445).

Ao longo da pesquisa os dados foram coletados em reuniões e duas saídas a campo, por meio de questionário para analisar as visões iniciais de meio ambiente, bacia hidrográfica e o trabalho com o tema em sua disciplina; reflexão escrita; anotações em ficha de campo, planos de aula entregues, além de entrevistas finais com os professores participantes. A entrevistas visou avaliar a influência do projeto no trabalho coletivo e interdisciplinar do grupo. Para a elaboração de planos de aulas individuais em cada disciplina, ocorreram discussões que se mostraram fundamentais para um planejamento interdisciplinar, culminando em uma aula prática coletiva na bacia hidrográfica no entorno da escola chamada “aulão”. Os planos de aula foram ao final recolhidos e analisados para esta pesquisa.

A primeira visita a um trecho da bacia hidrográfica ocorreu com o grupo de professores e a segunda contou também com alunos e estagiários de licenciatura de uma

universidade local. O trecho da bacia hidrográfica do Rio Monjolinho onde se localiza a escola bem como a região desta estão indicados na Figura 1, a seguir.

Figura 1. Localização do município de São Carlos no estado de São Paulo (à esquerda) e da escola em relação a bacia do rio do Monjolinho



Fonte: À esquerda, mapa elaborado pelo autor, com auxílio do software ArcGIS versão 10.8, com base nas malhas municipais do IBGE. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. À direita, imagem de satélite obtida pelo GoogleEarth e adaptada da internet pelo autor. Disponível em: <earth.google.com>

Nos questionários, os professores apresentaram concepções incipientes de bacia hidrográfica e, à exceção da professora de Ciências, não tinham em seu planejamento ensinar sobre problemas ambientais. Esta professora, embora trabalhasse temáticas relacionadas ao ambiente, não apontou trabalhar especificamente a bacia hidrográfica como unidade de ensino. Em outro instrumento de coleta de dados, esta professora, após realizar a aula de campo, revela refletir sobre o seu próprio envolvimento com os problemas ambientais. Ela menciona que

> *Esse choque de realidade ajuda a impulsionar o professor, encoraja, não sei se é o tema mais adequado, mas seria alguma coisa assim impulsiona, encoraja, dá força para o professor e estimula a trabalhar com o tema. "Poxa vida eu preciso alertar meus alunos(...) (P3, em entrevista, grifo nosso)*

A análise dos planos de aula indicaram que três dos professores, apesar das discussões, tiveram dificuldades em introduzir a bacia hidrográfica, tangenciando o tema nos planos, por colocarem questões ambientais mais gerais em seu local, aliadas aos conteúdos específicos de suas áreas. Esta visão sofreu modificações no momento da atividade de visita, quando a integração entre as perspectivas da prática e os problemas observados em um dos córregos do Monjolinho, como assoreamento, lixo, área com gramíneas ao invés de mata ciliar foram alvo de diversas reflexões no campo. Neste

trabalho, o enfoque será especificamente no resultado das perspectivas dos professores ao vivenciarem este processo colaborativo, em uma proposta de formação continuada.

3. A interdisciplinaridade na formação continuada a partir da bacia hidrográfica

O processo naturalmente foi identificado como formação continuada no interior da escola, pois o grupo de estudos fortaleceu as trocas sobre como aprimorar o ensino e aprendizagem, pensando no currículo, em especial na leitura de trechos de Sacristán. Destaca-se que todos os professores, à exceção de uma tinham pós-graduação stricto-senso, o que pode justificar a busca e o engajamento no projeto. Ainda assim, os relatos indicam a relevância para a prática e aprimoramento do ensino.

As atividades deram oriegem a um produto (Mestrado Profissional) em uma proposta formativa foi disponibilizada em internet pela *WebQuest*[1] intitulada: “Navegar é preciso: construindo alternativas para o ensino a partir da bacia hidrográfica”, disponível através do link https://sites.google.com/usp.br/baciahidroeformacaodocente.

Conforme o objetivo ao qual a pesquisa se propôs foi possível analisar que, na visão dos professores e nas práticas planejadas e aulas realizadas (uma ou mais, dependendo do professor envolvido, além do “aulão), foi possível trabalhar de forma interdisciplinar a bacia hidrográfica, sem perder a especificidade dos conteúdos das disciplinas, trazendo diversas possibilidades ao ensino.

Os professores tinham concepção incipiente sobre bacia hidrográfica relacionada principalmente aos aspectos físicos da bacia, ao responderem o questionário inicial, mas com o decorrer do projeto, a concepção de que bacia é complexa, porque envolve a dinâmica desta, relacionada a ocupação e problemas que afetam a água. A interdisciplinaridade foi efetivamente colocada em prática especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, por docentes de 5 diferentes disciplinas (Matemática, Ciências, História e duas de Língua Portuguesa). Esta ocorreu no decorrer das reuniões de planejamento, com trocas e sugestões, mas principalmente na oportunidade de planejar e realizar na atividade prática final com alunos na visita ao córrego, chamada “aulão”. Como ela foi pensada e desenvolvida de forma coletiva entre os professores de 5 disciplinas diferentes, a interdisciplinaridade foi incentivada.

A interdisciplinaridade foi efetivamente colocada em prática no desenvolvimento das aulas do Ensino Fundamental em turmas de livre escolha nas disciplinas dos (as)

[1] Em 1995 o professor Bernie Dodge criou o conceito de Webquest, o qual podemos entender como uma metodologia investigativa em que as informações são obtidas na internet. (Disponível em:< http://webeduc.mec.gov.br/webquest/> Acesso em: 2 de jun. 2021)

professores(as) participantes, ainda que não tenha sido bem situada a bacia hidrográfica como conteúdo especificado em planos de 3 dos 5 professores em seus planos de aula.

Todos destacaram a questão ambiental articulando-a ao seu conteúdo específico das áreas (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Língua Portuguesa) ao final da reelaboração dos planos de aula, questão que relatam não terem realizado anteriormente de forma planejada, a não ser pontualmente; esta integração e contextualização dos conteúdos escolares está prevista na BNCC nos Temas Contemporâneos Transversais (TCT).

4. Repensar o currículo a partir da bacia hidrográfica na formação continuada

Este trabalho coletivo foi favorecido por se embasar em um tema estruturante como a bacia hidrográfica. Destaca-se que a formação e existência do grupo dentro da escola, com encontros periódicos, favoreceu trocas e reflexões que potencializaram o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

A viabilização da proposta dentro da escola e com um professor mentor (mestrando) na articulação de uma pesquisa- ação constituiu-se em uma possibilidade real de introduzir mudanças na práticas escolares, trazendo à tona o potencial dos(as) professores(as). Eram professores com pós-graduação completa, à exceção de uma docente e todos relatam esta oportunidade do projeto como fonte de novas reflexões sobre aulas coletivas e sobre a bacia, sem receitas prontas.

Um dos professores, que tinha mestrado na área de ensino de sua área e é identificado por P1, apontou que:

> *É a primeira vez que me preocupo em como alinhar meus conteúdos ao de outros professores, principalmente no quesito tempo! Programar os conteúdos para conversar entre si constantemente. Além disso traz novas percepções dos processos envolvidos e das concepções sobre os conteúdos e do que é educação. Pessoalmente tenho observado muito mais as bacias e microbacias e suas dinâmicas de ocupação e exploração* (P1, na atividade de reflexão, grifo nosso)

Ainda segundo P1:

> *o currículo, do jeito que é posto, ele é muito compartimentado. Poucas vezes o que eu falo em matemática está diretamente relacionado àquilo que está sendo falado em língua portuguesa, por exemplo.* (P1, em entrevista)

Nota-se que o planejamento coletivo permitiu repensar um currículo fragmentado ou compartimentado, nas palavras de P1 e contribuiu para uma outra percepção do desenvolvimento do seu próprio trabalho.

A reflexão sobre o currículo também foi colocada por P5 que pareceu querer mudar, mas não ter encontrado caminhos. Para P5, como relata na entrevista, os

encontros e reflexões com o grupo foram *extremamente importantes*. No aspecto curricular, P5 aponta que as reflexões em grupo possibilitaram pensá-lo para além de algo pronto e determinado. Nesse sentido, P5 destaca que

> *a questão da bacia hidrográfica como sendo um ponto de referência, foi extremamente importante para pensar novas práticas e como é que eu como profissional da área de história consigo transformar este currículo e dar novo sentido para ele, acrescentando aquilo que eu vejo.* (P5, História, em entrevista. Grifo nosso)

Nota-se que o posicionamento de P5 é marcado pela ideia de pensar novas práticas tendo o professor como articulador desse processo considerando suas características pessoais como fator que influencia no desenvolvimento do trabalho. Deste modo, P5 constatou que o processo formativo realizado ao longo da pesquisa trouxe reflexões sobre o papel do professor enquanto agente promotor do currículo e que sua prática está marcada pelas experiências pessoais, influenciando diretamente o desenvolvimento do seu trabalho.

Este resultado vai na direção daquilo que António Nóvoa aponta como formação de professores "para dentro" da profissão. Para ele, os professores precisam ter lugar diante da formação dos seus colegas. O autor considera, dentre outros pontos, que a análise coletiva das práticas pedagógicas e o compromisso social e vontade de mudança são elementos essenciais a esta formação (NÓVOA *et al* 2011, p. 535).

Neste sentido, um espaço para troca de saberes, com auxílio entre todos, foi fundamental, segundo a professora identificada como P2:

> *todo o processo, além de me mostrar a importância, principalmente, riqueza de possibilidades em incluir questões ligadas ao meio ambiente em minha prática pedagógica, também possibilitou que eu enxergasse o quanto a troca de conhecimentos com meus colegas de profissão é frutífera e valiosa.* (P2, em atividade de reflexão)

As colocações de P2 chamam a atenção para a união e colaboração como elementos fundamentais para fortalecer práticas transformadoras da realidade escolar. Oportunizar aos professores condições para refletirem sobre sua própria prática de forma coletiva pode provocar transformações substanciais na realidade escolar, seja do ponto de vista do desenvolvimento do trabalho docente ou da aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, Zeichner e Pereira (2005) apresentam as análises feitas por Zeichner (2003 apud Zeichner e Pereira, 2005) em quatro programas norte-americano, em que professores desenvolvem a pesquisa-ação concluindo que

> a pesquisa dos professores parece promover aprendizagens específicas de professores e de alunos que muitos docentes consideram válidas e transformadoras(...) ajuda ainda os professores a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar, mais ativos e independentes ao lidarem com situações difíceis que surgem durante as aulas, assim como mais seguros ao

> adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa que utilizam para analisar mais a fundo suas estratégias de ensino. (ZEICHNER; PEREIRA, 2005, p. 68)

Notou-se que a contextualização das atividades a partir da realidade em que o professor está inserido resultou em motivação e entusiasmo, permitindo aos professores explicitassem suas habilidades, tornando-se ativos e independentes diante das adversidades do cotidiano escolar. O grupo teve, nas reuniões e visitas, um espaço construído de forma a possibilitar a introdução de conteúdos curriculares articuladores entre disciplinas como foi a bacia hidrográfica.

A pesquisa-ação, viabilizada dentro da escola e com um professor mentor (mestrando) constituiu-se em uma possibilidade real de introduzir mudanças na práticas escolares, trazendo à tona o potencial dos professores, todos, à exceção de uma, com pós-graduação completa, que apresentaram reflexão sobre todo o processo, buscando práticas sem receitas prontas, em suas disciplinas.

5. Considerações finais

Foi possível verificar, a partir da visão dos professores participantes, que a bacia hidrográfica pode ser um conteúdo estruturante quando favorece a contextualização dos conteúdos das disciplinas. Ao final do percurso da pesquisa foi elaborado uma *WebQuest* como produto. Ela foi construída baseada no percurso desenvolvido durante a pesquisa e é, portanto, pautado em processos educativos reais, podendo contribuir como apoio à formação continuada de professores.

Diante do que foi apresentado, é preciso construir espaços de diálogo entre os professores e projetos coletivos nesta e em outras escolas, para que a interdisciplinaridade seja efetivada como proposta, em especial porque articula olhares para um mesmo fenômeno considerando a complexidade destes e questiona a ação humana que leva aos problemas ambientais.

Porém, somente implementar um espaço de trocas como o relatado pode não favorecer a reflexão sobre o currículo. Esta ocorreu porque a reflexão foi dinamizada pelo mentor e as leituras foram aprofundamentos e pela proposta prática de trabalhar com planos de aula, pois tornou alinhamento dos conteúdos específicos de forma flexível. A existência de um projeto em grupo, na escola, voltado a refletir sobre a própria prática, dialogando e planejando formas de ensinar, pode potencializar a construção do trabalho coletivo e interdisciplinar.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: dez. 2018.

DICIO. **Dicionário on-line de português**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/mentor/ Acesso em: 02 ago. 2021.

DODGE, Bernie. **WebQuest: uma técnica para aprendizagem na rede Internet.** 1995. Tradução, realizada pelo Prof. Jarbas Novelino Barato, do artigo: WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning, publicado em The Distance Educator, v.1, n 2, 1995. Disponível em: <https://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf> Acesso em 21 de jun. de 2021

FAZENDA, I. C. A**. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, A.; GANDIN, L. A.; ICLE, G.; FARENZENA, N.; RICKES, S. M. **Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa.** Educação e Realidade, v. 36, n. 2, p. 533-543. Porto Alegre, 2011.

ROCHA, O.; PIRES, I. S. R.; SANTOS, J. E. dos. A Bacia Hidrográfica como Unidade de Estudo e Planejamento. In: ESPÍNDOLA *et al.* (Org.) **A Bacia Hidrográfica do Rio Monjolinho: uma abordagem ecossistêmica e a visão interdisciplinar.** São Carlos. Rima. 2000.

RUFFINO, P, H, P.; SANTOS, S. A. Utilização do conceito de bacia hidrográfica para capacitação de educadores. In. SCHIAVETTI *et al*. (Org.) **Conceitos de Bacias Hidrográficas: teorias e aplicações.** Ilhéus. EDITUS. 2002.

SCHIAVETTI, A. CAMARGO A. F. M. **Conceitos de bacias hidrográficas: teorias e aplicações** /Editores Alexandre Schiavetti, Antônio F. M. Camargo. - Ilhéus, Ba: Editus, 2002. 293p.: il.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2 ed. Ed. Cortez. São Paulo, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009 > Acesso em: 11 jul. 2021

TUNDISI, J. G. **Novas Perspectivas para gestão dos recursos hídricos.** REVISTA USP, São Paulo, n.70, p. 24-35, junho/agosto 2006.

ZEICHNER K. M.; PEREIRA J. E. D. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. São Paulo, 2005. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Temas Contemporâneos Transversais. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos.** Brasil, 2019. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf> Acesso em 22 mai. 2021.

A DIFICULDADE DE APRENDIZADO PELO OLHAR DO PROFESSOR

Bruno ZANLUQUI MOREIRA[1]
Marianna CRISTINA ROMEU COELHO[1]
Isabella ANDREAZZA DE FREITAS[1]
Cátia REGINA BRANCO DA FONSECA[1]
[1]Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB) – UNESP
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Agências Financiadoras: PROPE-UNESP e PROGRAD-UNESP Núcleos de Ensino
bruno.zanluqui@unesp.br

1. Introdução

A aprendizagem é uma mudança no comportamento resultante da experiência ou prática e depende da interação entre fatores individuais e ambientais (FONSECA, 1995). No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito, que visa garantir a presença de todas as crianças do Ensino Fundamental na escola. Entretanto, os processos realizados no sentido de ampliar o acesso à escola, e de garantir a permanência dos alunos, não expressam o compromisso com a qualidade da educação oferecida (BRASIL, 1988).

De acordo com Vygostky, Luria e Leontiev (1998), o aprendizado é um aspecto necessário e universal para o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e particularmente humanas. No início do processo de escolarização, a criança pode apresentar algumas dificuldades no aprendizado, estando estas associadas a diversas causas, o que dificulta o processo de atribuição e compreensão dos fatores que promovem uma dificuldade de aprendizagem nas crianças.

2. Fundamentação teórica

Segundo a Sociedade Americana de Pediatria, o termo dificuldade de aprendizagem representa um amplo espectro de desafios específicos no aprendizado que impedem uma pessoa de possuir o desempenho esperado em uma área acadêmica (BAILET, 2016). Cabe, neste momento, diferenciar dois termos: as dificuldades escolares, relacionadas a problemas cuja causa é de ordem pedagógica, e os distúrbios de aprendizagem, relacionados a uma disfunção no sistema nervoso central que se observa por um lapso no processo de aquisição e/ou desenvolvimento das habilidades escolares (CIASCA, 2003).

Os distúrbios de aprendizagem foram incluídos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 (DSM-V) na categoria “transtornos de aprendizagem” e envolvem quatro âmbitos: dificuldades persistentes em leitura (incluindo compreensão de leitura), escrita (expressão escrita e ortografia), aritmética ou habilidades de raciocínio matemático durante os anos de escolarização formal (CORSO; MEGGIATO, 2019).

A dificuldade escolar é queixa frequente nos ambulatórios e consultórios de pediatria, e motivo de encaminhamento aos neuropediatras. Em levantamento de 10 cidades brasileiras, publicado em 1982, este era o sétimo diagnóstico em frequência (LEFREVE, 1982). Esse cenário permanece: a queixa escolar continua a constituir-se em um motivo prevalente para encaminhamento para atendimento clínico especializado (WIELEWICKI, 2011).

Com a mudança do sistema de aprovação no Brasil, os indicadores da educação vêm melhorando, porém há ainda que se melhorar a eficiência do sistema escolar. As taxas de promoção aumentaram (de 64,5%, em 1995, para 74,6%, em 1999). Apesar da queda, as taxas de repetência (21,6%) e de evasão escolar (4,8%) ainda são consideráveis. Na 1ª série do ensino fundamental, a repetência está em 39%, enquanto que na 5ª série ela é de 23% (BRASIL, 2018).

Em relação às estatísticas da educação verificamos progressos na universalização do acesso ao ensino, porém ainda há o baixo investimento dos governos, o que resulta muitas vezes em condições inadequadas de trabalho e de salário para os professores, trazendo impactos no aprendizado das crianças e adolescentes, e determinando dificuldades para que as escolas sejam de qualidade para todos (CASTRO,2008).

O sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB) coleta informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas, com dados obtidos de alunos, professores e diretores, e que permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas.

O desempenho escolar depende de diferentes fatores: características da escola (físicas, pedagógicas, qualificação do professor), da família (nível de escolaridade dos pais, presença dos pais e interação dos pais com escola e deveres) e do próprio indivíduo. Desta forma, o problema da dificuldade de aprendizado encontra interfaces de educadores, sociólogos, psicólogos e médicos.

Houve avanços no diagnóstico educacional da nossa população com o SAEB, o que vem possibilitando a elaboração de medidas de intervenção a este nível. O mesmo não vem ocorrendo com os aspectos médicos relacionados ao baixo desempenho escolar. Estatísticas nacionais acerca dos fatores médicos associados à dificuldade escolar ainda são escassas, dificultando a implantação de medidas, sejam elas de natureza preventiva, curativa ou de suporte (ARAUJO, 2002).

Em levantamentos realizados em Clínicas-Escola de psicologia e de serviços de saúde, observa-se que dois terços dos encaminhamentos na faixa etária entre 6 e 14 anos apresentam uma queixa escolar (ANCONA-LOPES,1983). Segundo Graminha e Martins (1994) as dificuldades de aprendizagem representam o principal motivo da procura pelo atendimento psicológico às crianças. Muñiz (2001) afirma que 35% das consultas pediátricas são motivadas pelas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

Dados epidemiológicos estadunidenses indicam que até 35% dos pacientes com dificuldades de aprendizado possuem como comorbidade transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, ou então outras doenças de saúde mental, como depressão, ansiedade, transtorno de personalidade bipolar e transtorno obsessivo compulsivo. Segundo o mesmo estudo, dificuldades de aprendizagem são duas vezes mais comuns em crianças com condições crônicas de saúde. No Brasil não temos estes dados, porém o “fracasso escolar” é muitas vezes “medicalizado”, e rotulado, a partir de um diagnóstico orgânico de distúrbio ou transtorno relacionado à criança e ao adolescente, sendo então “patologizado”, e todo o contexto social, familiar, escolar e pedagógico não considerado na questão da dificuldade do escolar.

Poucos são os estudos recentes abordando este tema de dificuldades escolares, como de Lima *et al.* (2006), abordando o histórico familiar e queixas relacionadas a alterações do sistema nervoso central; a maioria dos artigos refere-se aos transtornos de déficit de atenção e de hiperatividade (COUTO *et al*., 2010).

Há estudos realizados com educadoras de escolas das redes pública e privada que revelam a existência da compreensão das queixas escolares como originárias dos alunos, não associando de forma direta com questões sociais e dando sua devida importância, ou seja, há uma culpabilização direta do indivíduo como causador de suas próprias condições de dificuldade de aprendizagem, socialmente referida como desinteresse (BRAY, LEONARDO, 2011).

Atualmente, existem grupos que trabalham com a saúde escolar, ligando-a a questões mais específicas do comportamento e das síndromes e disfunções cerebrais, assim como das carências nutricionais e da pobreza. A possibilidade de outros recortes que se aproximem mais do eixo das principais necessidades da criança nessa faixa etária justifica a necessidade de maior participação nesse campo do conhecimento, com a criação de trabalhos que se contraponham, no plano técnico-científico, ético e político, à visão defendida pela porção, ainda hegemônica nessa área, de que a miséria da população é a causa de seus males e fracassos (Fonseca, 1988). A consequência dessa visão nos espaços escolares resulta, frequentemente, num etnocentrismo das organizações educativas, que se preocupam, rapidamente, em identificar as inúmeras faltas nas crianças das camadas populares: falta de inteligência, falta de um ambiente familiar adequado, falta de conhecimentos anteriores, falta de maturidade para serem alfabetizadas, falta de condições nutricionais, falta de saúde etc. E assim, como seres de carência absoluta, o destino dessas crianças já está traçado pela profecia autorrealizável do professor, dos especialistas e da sociedade que antecipam, anunciam e acabam contribuindo para a produção do fracasso dessa população (Patto, 1990).

Assim, abordar a visão do professor, e trabalhar com equipe multiprofissional em pesquisa ação, visando uma ampliação do olhar sobre o tema das dificuldades escolares de aprendizado é de suma importância, ainda mais neste momento de ensino híbrido, presencial e online, devido a Pandemia COVID que aflige o país desde o ano de 2020.

3. **Procedimentos metodológicos**

Foi realizada pesquisa ação com professores, identificados a partir do levantamento de alunos atendidos, no ano de 2019 no ambulatório do Programa de Saúde do Escolar (PSE) no Centro de Saúde Escola (CSE) de Botucatu-SP.

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB/UNESP), (CAAE: 03041218.8.0000.5411), conforme Resolução 466/12-CNS-MS (BRASIL, 2012), com questionário de pesquisa semiestruturados direcionado aos professores.

A obtenção de dados dos alunos ocorreu por questionário e levantamento dos registros nos prontuários dos atendimentos ao escolar. Esses dados foram coletados no período de janeiro a dezembro de 2019, sendo incluídos o “n” de 23 escolares, e de maio a novembro de 2021, sendo incluídos um “n” de 8 professores de escolas públicas, municipais ou estaduais, a serem incluídos nesta segunda fase vigente do projeto.

As atividades desempenhadas foram:

1) Levantamento dos nomes e escolas dos professores que encaminharam os alunos para o PSE-CSE, com contato telefônico e levantamento de e-mail e convite para participar desta nova fase do projeto.

2) Elaboração e aplicação de questionário no formato de *Google form*

3) Elaboração de E-book e proposta de fluxograma de entendimento sobre os problemas relacionados às dificuldades escolares indicando melhor forma e período para o encaminhamento.

4. Discussão

Identificando-se as queixas escolares apresentadas por professores, e entendendo o que representa para estes como as causas das dificuldades escolares de seus alunos, torna-se possível evidenciar sintomas físicos, aspectos comportamentais e/ou psicológicos associados. Compreendendo-se melhor os fatores que se determinam como obstáculos, portanto, promotores de uma dificuldade de aprendizagem, torna-se possível uma educação permanente mais assertiva e personalizada ao aluno ou grupo de alunos em análise, proporcionando condições de trabalho melhores da Educação Permanente com equipe multiprofissional da área da saúde e da educação. É necessário compreender as 2 interfaces em análise, que em um modelo de ensino vertical das escolas tradicionais, visa considerar tanto a perspectiva do educador quanto a daquele que é educado sobre o que causa a dificuldade de aprendizagem.

5. Resultados obtidos

Foram incluídos 23 alunos no estudo, com idades que variam de 6 a 15 anos. Houve um total de 52% com idades menores ou iguais a 10 anos e 48% maiores de 10 anos. O gráfico 1 mostra a distribuição por sexo dos incluídos no estudo.

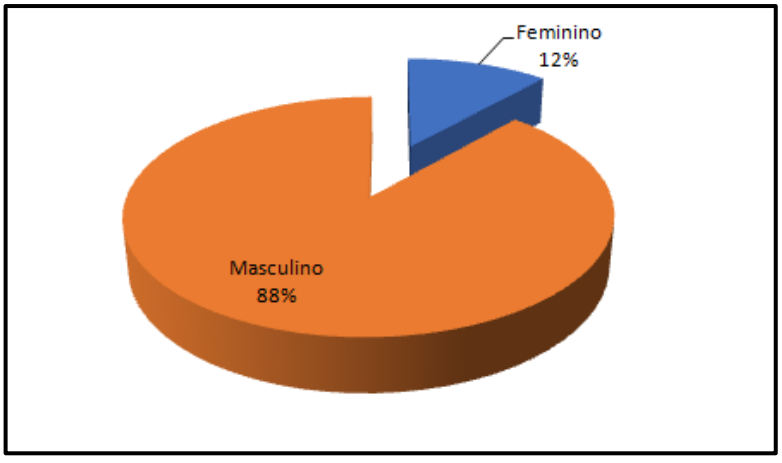


Gráfico 1. Distribuição segundo sexo dos participantes do estudo.

Pode-se observar, dessa forma, a predominância do sexo masculino no estudo. Quanto à etnia autodenominada, houve uma predominância de brancos (70%).
Em nosso estudo, 86,9% dos alunos foram provenientes de escola pública; 13% da rede privada.

O gráfico 2 mostra a distribuição de alunos que tiveram algum tipo de reforço escolar nos últimos 12 meses, no qual A indica quem teve apoio (52%) e B indica quem não teve (48%).

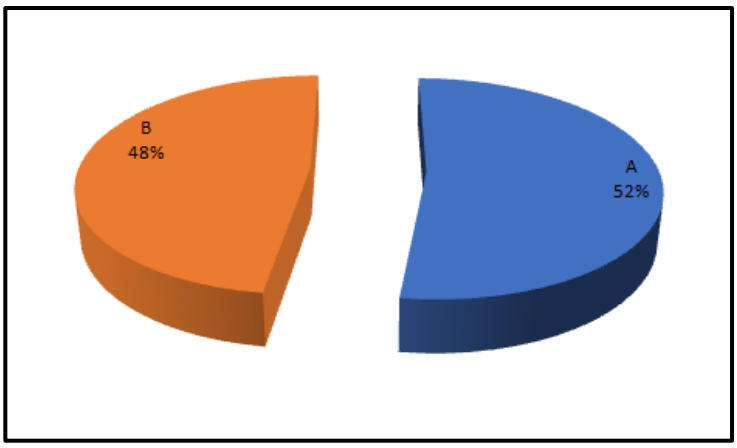


Gráfico 2. Distribuição dos escolares segundo apoio.

Os escolares também expuseram a sua percepção a respeito de seus professores. 95,7% dos escolares entrevistados refere que seus professores incentivam os alunos a melhorarem frequentemente; a maioria (82,6%) relata também que seus professores estão disponíveis para responder às dúvidas frequentemente. Ao serem questionados sobre as oportunidades para se expressarem em sala de aula, 65,2% sente que isso ocorre frequentemente, enquanto 30,4% relata que nunca têm essa oportunidade. Para nenhum dos estudantes entrevistados os professores nunca se relacionam bem com os alunos. A organização de passeios, projetos, jogos ou outras atividades é dita como frequente por 30,4% dos alunos, enquanto 47,8% relatam que ocorre às vezes e 21,7% nunca. Nenhum aluno relata que o professor não corrige os exercícios recomendados. 47,8% dos alunos refere que os professores frequentemente buscam saber sobre os interesses dos alunos, enquanto para 39,1% deles isso nunca ocorre.
Quando avaliamos o profissional que encaminhou os pacientes ao ambulatório de dificuldade do escolar, obtivemos que, em 8,6% dos casos, os pediatras quem encaminharam; 8,6% o neuropediatra e os demais 86,9% foram encaminhados pela escola. 8,6% dos pacientes foram encaminhados pela Escola e por profissionais de saúde.

Sobre o motivo do encaminhamento dos pacientes ao ambulatório, observamos que 39,1% foram encaminhados por desatenção; 34,7% por dificuldade de comportamento no ambiente escolar e 30,4% por dificuldade no aprendizado.

Quanto à perspectiva dos professores, foram incluídos 8 professores no estudo com idades que variam de 32 a 58 anos. Houve um total de 50% dos profissionais da área básica com idades entre 30 e 40 anos, sendo os demais com idade superior a 40. A totalidade dos professores participantes do estudo é do sexo feminino, com ensino superior em pedagogia e especialização.

O tempo de lecionamento oscilou entre 7 a 31 anos entre os professores, sendo que 75% destes se dedicam exclusivamente a ambientes escolares da rede pública de ensino, atuantes principalmente no 1 ano do ensino fundamental (50%). Quanto à especificidade da disciplina, 75% leciona polivalente.

Quanto às queixas e observações por parte dos professores acerca de seus alunos, 75% deles dizem que dúvidas são muito frequentes nas aulas, fazendo-se de estratégias diversas que vão desde explicação alternativa e métodos pedagógicos de intervenção até atendimentos individuais por intervenção psicopedagógica.

Em relação às tarefas para casa, 50% dos professores passam com frequência (ao menos 2 vezes por semana) e 50% algumas vezes. 62,5% dos professores sempre corrige as tarefas de casa com participação dos alunos no processo de correção das tarefas.

Já sobre a identificação de dificuldades de aprendizado, os professores fazem uso de diversas perspectivas que consideram essenciais para evidenciar problemas e, assim, melhor poder solucioná-los. Há observação e acompanhamento diário do desenvolvimento, avaliação diagnóstica, teste HTP (avaliação psicológica), anamnese e situações rotineiras da sala de aula que vão desde compreensão de texto ou lógica à correta execução de uma solicitação. A totalidade dos professores referiu abordar as dificuldades de aprendizagem do por meio de reforço de aprendizado com estratégias de jogos, atenção diferenciada ou métodos intuitivos. Secundariamente ou de maneira simultânea recorre-se à convocação dos pais do aluno, buscando discutir o tema, ou solicitar auxílio de equipe multiprofissional.

Os professores pesquisados demonstraram conhecer um grande espectro de dificuldades de aprendizagem de causa biológica, como síndromes, TDAH, espectro autista, dislexia, disgrafía, discalculia, disortografía e dislalia.

Sobre o comportamento dos alunos em sala de aula, que pode revelar-se como importante fator para dificuldade de aprendizagem, 100% dos professores dizem que precisam esperar muito tempo pelo silêncio em algumas ocasiões devido ao barulho e a

desordem. 87,5% dos professores referem ter na maioria das aulas a atenção mantida durante suas falas. 75% dizem nunca terem alunos que saem da sala sem sua autorização. Ainda, 75% dizem que na maioria das aulas os alunos prestam atenção a perguntas feitas por outros colegas. E quanto ao respeito às regras de convivência em sala de aula, houve grande divergência entre os professores, indo desde nunca à todas as aulas de acordo com o professor.

6. **Conclusões**

Há diferentes percepções sobre a importância dos estudos entre crianças e adolescentes, e o estímulo ao aprendizado escolar deve ser um contínuo em todos os ambientes de vivência das crianças, a escola e o ambiente familiar são fundamentais.

Diante deste panorama da análise realizada, a qual o foco atenta-se principalmente acerca das observações e depreensões feitas pelos professores, entende-se o que é considerado pelos mesmos acerca das dificuldades escolares e suas queixas relacionadas, inclusive muitos referindo grandes conhecimentos a respeito de doenças que cursam com perda de aprendizado, reforçando uma cultura de patologização do “fracasso escolar” na sociedade brasileira. Por meio de uma abordagem multiprofissional, dialógica e através da pesquisa ação será possível trazer grande contribuição na formação destes professores, expandindo seus horizontes para questões sociais e relativas às dinâmicas dos núcleos familiares, com a consequente ampliação de seus olhares sobre as queixas e as dificuldades, bem como poderá gerar, ao final dos encontros com este professores, um produto que possa vir a contribuir com mais professores que atuam na rede pública de Botucatu.

Espera-se, portanto, resultados concretos na formação destes professores sobre o tema “Dificuldade de aprendizado”, bem como um produto útil a um universo bem mais amplo de professores.

5. Principais referências

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 388p.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, N.A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988, 228p.

BAILET, L.L. **American Academy of Pediatrics Textbook of Pediatric Care, 2nd Edition (Chapter 284: Learning Disorders).** American Academy of Pediatrics: 2016.

CORSO, L. V.; MEGGIATO, A.O. **Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem?**. *Rev. psicopedag*. 2019, vol.36, n.109 [citado 2021-02-02], pp. 57-72. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000100007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486

BRASIL. **Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional do Ministério da Educação e Cultura**. (acesso 24 Mai 2018). Disponível na internet https://www.mec.gov.br.

ZUCOLOTO, P.C.S.V**. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar.** Journal of Human Growth and Development, 2007, 17(1):136-145.

COUTO, T.S., MELO-JUNIOR' M.R., GOMES, C.R.A. **Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão**. Ciênc. Cogn. vol.15 no.1 2010, 241-251.

BRAY, C.T., LEONARDO, N.S.T. **As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, Número 2: 2011. 251-261.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: ESPAÇOS E TEMPOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Margareth PEDROSO, UFSCar - Sorocaba
Renata Prenstteter GAMA, UFSCar - Sorocaba
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
margarethpedroso@hotmail.com

Introdução

A formação docente é assunto recorrente nas pesquisas educacionais, entretanto, busca-se ainda a concretização de uma formação de professores que se efetive na transformação da prática. Um dos caminhos para isso, segundo alguns autores que tratam do assunto, é a formação profissional dos professores (NÓVOA, 2014).

Para uma formação profissional, na área da educação, é imprescindível que esta apresente algumas características fundamentais: a participação dos docentes na construção do projeto formativo da instituição e nas decisões relacionadas ao desempenho da função, a produção de conhecimento sobre a prática, a articulação entre teoria e prática, a articulação entre as dimensões técnica, humana e política do fazer pedagógico, a articulação entre a formação e os fins educacionais.

Essas características se concretizam numa formação embasada na reflexão "da" prática (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), onde são favorecidas as explorações, a reflexão, os questionamentos, as interpretações, o compartilhamento de experiências, o trabalho colaborativo, as práticas, ou seja, onde os professores identificam questões importantes, propõem problemas e soluções e são protagonistas da transformação da prática, da escola, da sociedade.

A experiência nos aponta que a escola é espaço privilegiado de reflexão da práxis e evidencia a importância da organização dos tempos e espaços formativos escolares. Partindo do pressuposto que o desenvolvimento profissional pode possibilitar a transformação da prática, este texto tem o objetivo de analisar os tempos e espaços de formação continuada de professores polivalentes na escola em contexto pandêmico.

A fim de organizar a apresentação, este texto se apresenta dividido nas seguintes partes: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e análise e finalizamos com algumas considerações.

A formação profissional de professores nos tempos e espaços da escola e a transformação da prática

Diversos autores da área educacional que tratam da questão da formação docente apontam a necessidade de se repensar esse campo. Nóvoa (2014) aponta que a formação docente deve necessariamente considerar alguns princípios para que se efetive: a) fazer-se na produção de conhecimentos; b) objetivar o desenvolvimento profissional; c) considerar as experiências docentes e d) ser um processo de transformação individual e de mudança institucional.

Partindo do princípio de que tornar-se professor não acontece da noite para o dia (FREIRE, 1991), admite-se que a formação profissional é um processo que acompanha o docente ao longo de toda a carreira e deve partir do pressuposto de que são as experiências, no sentido dado à palavra por Larrosa (2021), a reflexão acerca das experiências, das práticas, dos problemas e a busca pela construção colaborativa de soluções e de conhecimento que possibilitam que se efetive em prática.

Considerando que o ensino é uma prática sobre a qual devemos pensar, problematizar, criticar, aprimorar, "a profissionalização do ensino induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar" (TARDIF, 2013, p. 561), assim, a ideia de formação profissional é a que "[...] mais se adapta à concepção de docente como profissional do ensino [... *caracterizando-se*] por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções" (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 167).

Ainda, é fundamental considerarmos que o desenvolvimento profissional abarca todas as experiências de aprendizagem, sejam elas espontâneas ou planejadas, realizadas para o benefício individual ou coletivo (DAY, 2001). Pensar a educação a partir do par "experiência/sentido" (LARROSA, 2021), significa possibilitar uma práxis reflexiva, onde é possível aos envolvidos serem sujeitos da experiência, dando sentido ao que se faz e ao que se é.

A formação de professores, sendo um processo, pode e deve acontecer em diferentes espaços e tempos, com diferentes objetivos, mas, é na escola, espaço privilegiado de discussão da práxis, que ela pode assumir a construção de um projeto educativo transformador. Nesse sentido, faz-se primordial a atuação da gestão escolar para, consciente e intencionalmente, possibilitar a construção colaborativa do projeto formativo da instituição, oferecendo apoio individual e coletivo aos sujeitos para que o esforço intelectual necessário à mudança, seja viável e sustentável (HARGREAVES, 2002).

A construção colaborativa do projeto formativo da instituição é um processo difícil e complicado, já que abarca diferentes tipos de relações interpessoais, no entanto este

"consiste em autêntica ação política, porque se trata de convivência entre sujeitos [...] trata-se de uma relação democrática, já que é uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais" (PARO, 2015, p. 65-66).

Considerando que partimos do pressuposto que a escola é espaço privilegiado de reflexão da práxis e consequentemente da formação profissional e que esta pode possibilitar a transformação da práxis a partir dos sentidos que damos às experiências vivenciadas, consideramos a organização dos tempos e espaços formativos da escola como fundamentais para a efetivação dessa formação.

Ao se pensar na organização dos tempos e espaços formativos da escola, é importante compreender que tempos e espaços são esses. Guérios (2002) nos traz a interessante ideia de que a formação acontece também nos espaços os intersticiais - aqueles que não se caracterizam por espaços materializados, mas pelo "[...] espaço do livre pensar, da ação em rotas inovadoras, da ousadia" (GUÉRIOS, 2002, p. 175). A autora aponta que

> [...] não é nos ambientes formais, senão nos corredores da vida, que somos autênticos, e deixamos, sem pudores, vir à tona o que está dentro de nós [...] O que conta para a transformação formativa são os espaços intersticiais… o lugar dos perigos… do imprevisível… do inesperado… do imponderável… e das emoções… da imaginação… da criatividade" (Op. Cit., p. 176).

Com isso, a autora nos leva a refletir que nesses espaços não tutelados pode crescer o novo, florescer ideias que invadem os espaços formais e institucionalizados e muitas vezes estão mais alinhadas aos objetivos fins da educação e à forma coerente destes serem trabalhados nas escolas que outras propostas que possam surgir nos espaços institucionalizados e formais.

Assim, consideramos que, além dos espaços e tempos formativos institucionalizados na escola, temos os intersticiais, as conversas de corredores, da sala dos professores, da mesa do almoço, das portas das salas e até dos banheiros, que possibilitam momentos formativos não tutelados ricos que podem florescer na profissionalidade docente e quando estimulados, na profissionalização.

Dialogando com os autores que compõem o arcabouço teórico aqui apresentado, discutiremos a seguir os caminhos metodológicos e os resultados da análise do corpus da pesquisa aqui apresentada.

Caminhos metodológicos

Considerando que são os caminhos metodológicos que permitem ao pesquisador atingir os objetivos da pesquisa e que, "em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável" (LÜDKE e ANDRÉ, 2020, p. 4), esta pesquisa tem cunho qualitativo, que,

conforme nos apresentam as autoras, "[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

A fim de atingir o objetivo apresentado anteriormente e considerando o quantitativo de professores da rede municipal de ensino pesquisada, utilizamos o questionário como instrumento de coleta de dados. O instrumento foi composto de perguntas fechadas de múltipla escolha que tinham o objetivo de traçar o perfil dos participantes e questões abertas, cujo objetivo era conhecer a organização dos processos formativos nos tempos e espaços das instituições selecionadas, as estratégias utilizadas nessa organização, que tipo de formações os professores entendem ser mais impactantes na prática pedagógica e quais contribuem mais para transformação de suas práticas.

A referida rede municipal de ensino possui 175 escolas, destas, apenas as escolas que atendem ensino fundamental, totalizando 59 (cinquenta e nove), possuem equipe gestora completa: diretor, vice-diretor e orientador pedagógico e este foi o critério de seleção das que receberiam o questionário, que foi enviado por meio de formulário on-line, no e-mail institucional da escola, em três tentativas nas quais foi solicitado o encaminhamento aos professores da instituição.

A rede municipal de ensino pesquisada possui 1.306 docentes atuando no ensino fundamental, anos iniciais assim, esperava-se que o questionário chegasse a esses professores e que uma média de 30% (390) se dispusessem a respondê-lo.

Na primeira tentativa de envio do instrumento de coleta de dados, recebemos 30 respostas, na segunda tentativa, mais 41, na terceira e última tentativa, outras 33, totalizando 104 respostas de professores. Assim, verificou-se que cerca de 7% do público-alvo do questionário o respondeu. Dos respondentes, 6 professores não concordaram com o TCL e não prosseguiram respondendo às questões apresentadas.

Para a análise do corpus constituído pelas respostas recebidas optamos pela análise interpretativa de dados, considerando categorias emergentes, ou seja, não definidas a priori, que "[...] emergem da 'fala', do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante idas e vindas do material de análise à teoria" (FRANCO, 2005, p. 59).

Assim, pelo delineamento, foram construídas três categorias analíticas: 1. Tempos e espaços formativos; 2. Estratégias de organização dos tempos e espaços da formação; 3. Relação formação/prática de trabalho. Para a análise as professoras foram identificadas apenas por pela letra P seguida da numeração correspondente ao quantitativo de respostas aqui utilizadas.

Alguns resultados e o que eles desvelam

Considerando que intencionamos analisar os tempos e espaços formativos da escola na época da pandemia da Covid-19, na qual as escolas estiveram fechadas, com a análise dos dados, foi possível perceber que esse período constituiu-se de experiências e desafios também à formação que acontece nos tempos e espaços escolares, exigindo que as equipes se reinventassem também nesse campo.

Assim, conforme anunciado anteriormente, identificou-se três categorias emergentes da análise das respostas obtidas. A primeira categoria trata dos tempos e espaços formativos presentes no ambiente escolar, conforme nos apresentou Guérios (2002), os espaços e tempos institucionalizados e intersticiais de formação, sendo que o primeiro refere-se aos formais e o segundo aos informais. O quadro organizado a seguir exemplifica as respostas relacionadas a ambos:

QUADRO 1 - TEMPOS E ESPAÇOS FORMATIVOS NA ESCOLA DURANTE A PANDEMIA

Tempos e espaços institucionais	**Tempos e espaços intersticiais**
"Os momentos de **HTPs** [*Hora de Trabalho Pedagógico*] são fundamentais para a troca de experiências, estudo e reflexão de casos específicos e para uma formação mais direcionada às nossas necessidades" (P01, *destaques nossos*). "O **conselho de classe** [...] um momento bem proveitoso para revermos nossa prática docente, replanejar as aulas, desde a maneira de conduzir uma discussão à aplicação de uma atividade em que tenha percebido que não foi alcançado o objetivo proposto naquele bimestre [...] E por fim, as **RAEAs** [*Reunião de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem*] são momentos de aprendizado, trocas, diálogo, além do objetivo principal: incentivar os estudos e proporcionar meios para contribuir em nossa formação." (P02, *destaques nossos*).	"Estamos aprendendo e vivenciando trocas de experiências o tempo todo. Em **reuniões** ou quando sentimos necessidade de **conversas fora delas**, seja entre professores ou com a equipe da gestão" (P03, *destaques nossos*). "[...] as professoras costumam ter **grupos de whatsapp** em que compartilham materiais, formações, cursos, etc. Esses momentos são de caráter informal, mas colaboram na formação docente e na prática" (P04, *destaques nossos*). "Muitas vezes durante a **hora do lanche na sala dos professores**, trocamos muita experiência" (P05, *destaques nossos*).

Fonte: Produzido pelas autoras.

Percebeu-se que tanto os espaços e tempos institucionalizados, quanto os intersticiais, se constituíram nesse período, sendo que as horas de trabalho pedagógico, as reuniões de avaliação do processo de ensino e aprendizagem e os conselhos de classe se apresentaram como instituídos para a formação docente na escola. Ademais, verifica-se que, além das conversas fora desses tempos e espaços institucionalizados, como a hora

do intervalo dos professores, durante o período pandêmico, outros tempos e espaços intersticiais se constituíram, como os grupos de whatsapp, por exemplo.

Da análise das respostas dos professores, verificou-se também que esse período propiciou que toda equipe gestora da escola (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico) se envolvesse nos processos formativos da escola e que estes gestores valeram-se de algumas estratégias formativas de organização das formações possibilitadas. Assim, constituiu-se como segunda categoria emergente, as estratégias de organização dos tempos e espaços da formação:

a) Acolhimento - Os professores apontaram que a escuta e o espaço de fala são fatores preponderantes nas formações que consideram como positivas para seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Nóvoa (2014) nos aponta que todos os sujeitos possuem uma história, uma experiência de vida e de profissão, assim, qualquer plano de formação deve considerar o modo como a pessoa se coloca no mundo e "se forma", como cada pessoa se apropria do conhecimento e isso só é possível por meio do acolhimento das ansiedades e necessidades formativas de cada indivíduo sendo formado, como por exemplo o apontado pelas professoras a seguir (*destaques nossos*):

- P06 aponta que "neste momento, estamos todos ansiosos [...] temos conversado muito sobre o ensino remoto [...] **A equipe gestora [...] sempre nos ajuda, nos acalma e nos direciona** de forma segura a buscar fazer o melhor trabalho e nos cuidar tanto mentalmente quanto cuidar do nosso trabalho [...]" e
- P07 que "[... *somos*] coordenados pela equipe gestora, que **dá tempo e espaço para que possamos nos expressar** [...]"

b) Participação no planejamento dos processos formativos - Ação que deveria ser uma característica fundamental de todo processo formativo, aqui aparece como uma estratégia e, considerando que, "ninguém forma ninguém [...] a formação pertence a quem de fato se forma" (Nóvoa 2014, p. 172) e que a formação é um processo de autoformação que abarca as dimensões do saber, do fazer e do saber-se (conhecimentos, capacidades e atitudes, respectivamente), é imprescindível que um plano de formação permita uma construção coletiva, de modo que a autoformação possa construir-se numa perspectiva participativa (de interação com grupos reflexivos). As professoras a seguir exemplificam momentos onde os docentes puderam expressar suas necessidades formativas, participando do processo de constituição do plano de formação da instituição (*destaques nossos*):

- P08 assinala que o "htpc [...] momento formativo [*onde há*] importantes **discussões entre a equipe**. Percebo que **o OP** [*orientador pedagógico*] **está sempre atento aos temas propostos pela equipe**" e

- P09 salienta que: "Somos **colaboradores e protagonistas**. Somos consultados pela equipe gestora acerca do andamento, da proposta [...] e sugestões de melhorias".

c) Compartilhamento de práticas - Momentos em que os profissionais apresentam e discutem suas práticas e vivências do dia-a-dia da escola, discutindo e refletindo sobre elas, dando sentido a partir das próprias práticas, experiências e conhecimentos. É a estratégia mais apontada pelos docentes como pertinente ao seu desenvolvimento profissional e à mudança da prática, conforme demonstram as professoras a seguir (*destaques nossos*):

- A P10 aponta que "nas **trocas entre os pares** [...] **estudamos as possibilidades** dentro da unidade escolar e **sanamos** as diferenças na **dificuldade** levantada e **é muito produtivo**. Sempre alguém tem algo a compartilhar" .
- Conforme a P11, "[...] nossos **encontros (de modo virtual)** com os nossos parceiros **para trocas de experiências e conhecimentos** [...] foram **muito importantes**".

d) Casos de ensino (GATTI et all, 2019) - Prevê a análise de situações do cotidiano escolar, seja da própria escola/realidade local ou não, onde a equipe discute a gênese e as hipóteses dos problemas/situações apresentadas, trazendo sentido a elas a partir de suas práticas e experiências. Partindo do pressuposto que a formação deve permitir às pessoas formarem-se "na 'produção' e não no 'consumo' do saber" (NÓVOA 2014, p. 174), a formação deve ocorrer na coletiva busca pela resolução de problemas de modo que organize-se "na tensão permanente entre reflexão e intervenção" (Op. Cit.) -formação-ação-, basear-se "no desenvolvimento de um projeto de investigação individual e/ou institucional" (Op. Cit.) -formação-investigação- e realizar-se por meio de um processo de inovação - "busca de soluções alternativas" -formação-inovação. Podemos observar, nos relatos das professoras a seguir, movimentos de estudo de casos de ensino que vão de encontro ao apresentado (*destaques nossos*):

- A P12 aponta que "[...] **discutimos** de forma democrática nossas ações [...] e geramos soluções frente aos desafios encontrados [...]" e
- A P13 conclui que "**nos diferentes tipos de pensamento surgem resoluções de problemas**, troca de ações pedagógicas [...]".

e) Parcerias entre professores - Traz a possibilidades dos professores trabalharem em colaboratividade, os mais experientes colaborando com os mais novos e vice-versa, dependendo do assunto/problema em questão. Esta estratégia pode possibilitar a construção de comunidades de práticas (WENGER-TRAYNER, 2015), gerando autonomia e sustentabilidade dos processos formativos da escola.

- A P14 aponta que: "**Na busca ativa pela participação dos alunos** com as ANPs, nós, as professoras do AEE, **trabalhamos de forma colaborativa** com os professores do regular" (*destaques nossos*).
- A P15, indica que: "[...] então começamos a nos **ajudar mutuamente** para que **as amigas com dificuldades** em usar as ferramentas digitais pudessem se **apropriar desse conhecimento e habilidade**, mesmo que os problemas tenham aumentado, estamos tentando de forma unida [...]" (*destaques nossos*).

f) Diálogo com especialistas - Estratégia sempre válida, pois possibilita contato com outras esferas do conhecimento, como especialistas da saúde, por exemplo, que podem colaborar para a ampliação do olhar em determinada situação e com isso colaborar com a prática ou ainda com profissionais da própria área da educação que podem compartilhar experiências, estudos e conhecimentos produzidos por estes, de modo a possibilitar discussões que ampliem o campo da reflexão possibilitada no ambiente escolar (*destaques nossos*):

- A P16 exemplifica que "em uma [reunião] a presença da **professora alfabetizadora** [...], que **compartilhou conosco as práticas educativas que ela vivencia**, foi enriquecedor" e
- A P17 indica "[...] um momento de formação com uma **fonoaudióloga e uma psicopedagoga** [...] onde as mesmas **trouxeram o tema TEA** [*Transtorno do Espectro Autista*] como assunto principal - tema esse que temos estudado durante o mês [...]".

Assim, observou-se que as estratégias de organização dos tempos e espaços da formação desenvolvidas pela equipe gestora contribuíram para a reflexão sobre os objetivos educacionais e ampliaram as possibilidades e ações de ensino no período, permitindo que os professores pudessem desenvolver trabalhos colaborativos e que superassem os medos e os desafios educacionais impostos pela situação pandêmica.

Nesse sentido, despontou-se a terceira categoria, que chamamos de relação formação/prática de trabalho, onde observamos que os professores desenvolveram formas de estudo e de trabalho colaborativo que envolveu toda a equipe no intuito de vencer os desafios propostos pela pandemia, que, além de articular o trabalho realizado aos fins educacionais, considerou, nesse processo, os estudantes como participante de seu processo de aprendizagem, conforme aponta a P18:

> Neste momento de trabalho remoto, temos muitos desafios para **garantir o direito de aprendizagem** do aluno que está estudando em sua casa. Com isso, para **planejar situações didáticas tendo o aluno como protagonista** e **dominar as ferramentas tecnológicas**, precisamos de um **trabalho colaborativo, em equipe**. E acredito que o grupo o está fazendo [...] (*destaques nossos*).

Ainda, observamos que a pandemia possibilitou que a equipe gestora como um todo, se envolvesse nesse processo formativo, de busca de soluções e formas de resolver os problemas que surgiram a partir das situações inéditas propostas pela impossibilidade do ensino presencial no período pandêmico, conforme aponta a P19:

Por conta da Pandemia tivemos que nos reinventar para **propiciar aos nossos alunos aulas motivadoras** e isso só foi possível quando **professores e equipe gestora trocaram conhecimentos** sobre as tecnologias e buscaram **descobrir juntos novas maneiras para chegar aos alunos** (*destaques nossos*).

Verificou-se também que as formações desenvolvidas nesse período foram imprescindíveis ao professores, pois, conforme a P20:

[...] **a capacitação está sendo um processo constante**. Mesmo quando estamos em casa, aparece um obstáculo ou uma dúvida no uso de uma ferramenta, a gente recorre ao colega [...] Ou seja, **estamos vivendo um período de grande aprendizagem**, todos estamos aprendendo alguma coisa" (acréscimo nosso).

Ou seja, os processos formativos desenvolvidos nas escolas devem abarcar as dimensões técnicas, políticas e humanas do fazer pedagógico, indo além da formação diretiva, aquela que visa a reprodução de um fazer ou ainda direcionadas para o atingimento de um único objetivo de ensino. Conforme aponta a P21, os momentos formativos que contribuem com a prática e com a profissionalização docente

[...] são aqueles que se **refletem em grupo** [*coletivamente*] **as ações e os resultados que se produzem na escola**. Eles se diferem dos [*outros*] momentos porque existe um espaço para o **diálogo sobre onde estamos e para onde devemos seguir** [... *permitem*] **relacionar as dificuldades e refletir sobre as possíveis intervenções** [...] (*destaques nossos*).

Verificamos que, principalmente em consequência das experiências deste momento pandêmico, os docentes transformaram o modo de organizarem e desenvolverem sua prática pedagógica e por vezes essa transformação extrapolou o individual e alterou a prática de toda escola.

Como vimos, os professores apontam que passaram a buscar mais o apoio dos colegas, a compartilhar as dificuldades e buscar soluções para os problemas comuns, a desenvolver trabalho colaborativo, na busca de alcançar os alunos e suas famílias, a apoiar e contribuir uns com os outros e que isso tem ocorrido de forma geral com os profissionais de escola. Vimos também uma maior participação nesses processos formativos de toda equipe gestora da escola, não apenas do orientador pedagógico, a quem geralmente cabem os processos formativos desenvolvidos nesse espaço.

Assim, concluímos que a articulação das dimensões técnicas, humanas e políticas do fazer pedagógico, evidenciadas nas três categorias de análise aqui apresentadas possibilitaram uma formação profissional conforme apontada por Nóvoa (2014).

Considerações finais

Concluímos que a formação é um processo de mudança tanto individual quanto institucional, daí a importância de estar articulada às escolas, isso porque é necessário haver o compromisso da instituição na construção, implementação, acompanhamento e avaliação do plano de formação; o compromisso de todos os envolvidos, com objetivos e papéis definidos, de modo que todos saibam onde querem chegar, como e o quê se espera de cada um para que o objetivo seja alcançado; que haja a viabilização de uma ligação estrutural entre tempos e espaços de formação e de trabalho, de modo que o aprender (refletir/teorizar) e o fazer (prática) estejam imbricados e, por último e mais importante, que esse processo de formação e mudança institucional assuma seu papel social (NÓVOA, 2014).

Assim, possibilitar, na escola, tempos e espaços de compartilhamento de experiências e construções coletivas e colaborativas a partir das experiências vivenciadas pelos docentes é uma possibilidade de desenvolvimento profissional dos atores/autores envolvidos no processo. As experiências formativas, reflexões e práticas transformadas pelo período pandêmico devem servir também como estudo e reflexão das equipes na nova fase em que entramos, de retomada das aulas presenciais e do cotidiano da escola, pois, como apontou a P22, "algumas práticas vivenciadas nesse período não têm volta".

Concluímos, por fim, que mesmo nesse período tão difícil da pandemia da Covid-19, as equipes escolares encontraram caminhos para desenvolver também a formação, de forma a propiciar a profissionalização docente.

Referências

BOLZAN, D. P.V. Formando Profissionais Reflexivos. In: **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002, pp. 09-27.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. e LYTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad and C.D. Pearson (Eds.), Review of Research in Education. Washington, DC: AERA.v. 24, p. 251-307, 1999.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Porto Editora, 2001.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. e ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GUÉRIOS, Ettiène C. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática.** Tese de Doutorado. Campinas-SP: UNICAMP, 2002.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ed; 5 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021b.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN. 2014.

PARO, Vítor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Revista Educação e Sociedade: Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em 06 de out. de 2020.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WENGER-TRAINER, E. e WENGER-TRAINER, B. **Comunidades de práctica una breve introducción** (Govea Aguilar, D. e Texeira, C. trad. - obra original publicada em 2015). Disponível em:< http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion. Acesso em 10 de nov. de 2021.

A INTERDISCIPLINARIDADE E AS DIMENSÕES DE LUGAR NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

João Pedro Mardegan RIBEIRO
Heloisa Dragojevic BOSSALON
Nayara Cristina Borges Vital SANTOS
Arcanjo Miguel Jama ANTÓNIO
Maurício COMPIANI
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
joao.mardegan.ribeiro@usp.br

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida junto a professores da Educação Básica, cursistas de uma disciplina de um programa de pós-graduação da área de Ensino de Ciências e Matemática de uma universidade pública. O objetivo deste trabalho foi entender qual a visão de interdisciplinaridade e o entendimento das dimensões de lugar dentro da prática docente de tais professores. Para responder ao objetivo, foi desenvolvido um seminário na disciplina. Tal seminário consistiu em atividades pré-seminário, com a resolução de um questionário contendo nove questões, um seminário de quatro horas, com atividades expositivas, dialogadas e com questões para serem respondidas em grupo, e uma questão individual pós-seminário. A ênfase das atividades foi dada a construção da Usina de Belo Monte, uma vez que, conforme destaca Koeppe, Lahm e Borges (2013) esta temática favorece a criação de laços entre o senso de lugar e a interdisciplinaridade. Os principais resultados obtidos mostraram que os professores inicialmente tinham uma visão mais fragmentada de como trabalhar tais conteúdos em suas disciplinas, assim como, o senso de lugar mais citado foi o biofísico, expondo mais problemáticas envolvendo o meio ambiente, e após o seminário apareceram nas respostas dadas, uma maior abertura a outras dimensões de lugar, e o entendimento de que há de ser necessário um trabalho interdisciplinar na solução de temas controversos. A conclusão obtida neste trabalho é que os professores entenderam que muito mais importante do que compreender como sua área de formação pode responder a um questionamento, é entender como a interdisciplinaridade e as dimensões de lugar podem responder de forma mais abrangente a um problema.
Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Dimensões de lugar; Belo Monte.

1. Introdução

Cada vez mais tem crescido as discussões sobre a importância e presença da interdisciplinaridade no ambiente educacional, uma vez que se faz necessário haver quebra de uma visão fragmentada do conhecimento visto nas disciplinas escolares, já que na solução de questões e problemáticas do dia a dia, o conhecimento das áreas se faz de forma integrada. Assim como, na solução de problemas cotidianos, dentro dos

sensos de lugar, somente o biofísico é considerado, o que gera inúmeras problemáticas a uma pessoa, ou comunidade.

Thiesen (2008) destaca que por volta da metade do século XX principalmente o campo das ciências humanas e também da educação estavam precisando ultrapassar as barreiras do caráter de especialização do conhecimento científico via suas fragmentações nas abordagens escolares, e com isso surgiu à ideia de interdisciplinaridade vista por meio de um enfoque teórico-metodológico.

Para Goldman (1979) em suas discussões sobre a dialética e cultura, é a interdisciplinaridade a responsável por ter uma compreensão e entendimento mais amplo das relações estabelecidas entre o todo e as partes que o integram. Japiassu (1976) em complemento pondera que o que se caracteriza como interdisciplinaridade é a intensidade das trocas de conhecimentos entre os especialistas de diversas áreas, levando a uma integração real das e nas disciplinas dentro de um mesmo objetivo fim. Assim, de fato, o que a interdisciplinaridade visa é gerar um rompimento dessa fragmentação dos saberes, gerando uma articulação.

Para Freire (1994) a interdisciplinaridade vem apoiada a dois movimentos dialéticos, tais quais: a problematização de uma determinada situação e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Destarte, além de ter conhecimento de sua área de formação, o professor deve saber fazer a apropriação do seu campo conceitual e traçar laços com outras disciplinas de forma integradora.

Com base em tais discussões, a problemática deste trabalho baseou-se nas ideias de Thiesen (2008) que destaca que no contexto educacional, apesar de importante, há ausência de práticas verdadeiramente interdisciplinares, já que os currículos escolares possuem fragmentações, assim como, a forma de organização da estrutura escolar via poder público e o setor privado favorece a uma visão fragmentada. E também não há um entendimento do sentido de lugar no estudo de alguns assuntos complexos, demonstrando fragilidade na formação do aluno.

Na visão de Suertegaray (1996), a noção de lugar pode ser tratada a partir da dimensão horizontal que vai enfatizar as relações entre as partes e o todo, ou seja, faz com que o fenômeno ou objeto sejam contextualizados, situando-os em um espaço-temporal e os comparando com outros a partir de sua localidade, acentuando-se as particularidades, singularidades e relações na busca de padrões.

Para Ardoin (2006) há quatro dimensões consistentes de senso de lugar, tais quais: o biofísico, que se caracteriza pelo ambiente natural; psicológico, com o sentido de pertencimento do indivíduo; o social e cultural, que se baseia na interação entre os indivíduos e o convívio social; e o meio político-econômico, que permeia as lógicas e funcionamento das relações dos envolvidos.

Em cada local pode-se desenvolver a respectiva historicidade, buscando compreensão dos fenômenos em termos das causalidades situadas no contexto. Para isso, é necessário que o indivíduo se conecte com o lugar, e entenda as distintas dimensões que possam fazer deste um local particular. Portanto, entender as dimensões consistentes do "senso de lugar" se vê tão necessário para uma materialização do desenvolvimento de um ambiente de cidadania consciente e responsável.

Logo, a pergunta que norteou este trabalho foi: Qual a visão de interdisciplinaridade e entendimento das dimensões de lugar dentro da prática docente dos alunos de um curso de pós-graduação de uma universidade pública? Para responder a este questionamento, refletimos sobre a "Construção da Usina de Belo Monte" que segundo Koeppe, Lahm e Borges (2013), seus conteúdos, favorecem a uma prática interdisciplinar, e levanta inúmeros questionamentos por ser um tema controverso.

2. Procedimentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa foi feito um seminário em uma disciplina de um programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tais atividades duraram quatro horas.

A proposta geral da atividade baseou-se em Pernambuco (1993) em que os alunos da disciplina (professores da Educação Básica) deveriam responder um questionário pré-seminário com nove questões, depois, participarem de um seminário de quatro horas ministrado pelos autores deste trabalho, com atividades expositivas e dialogadas, e também discussão em pequenos grupos.

Indicamos, como atividade pré-seminário, um questionário contendo nove questões que tratavam principalmente do senso de lugar e a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, porque, assim como dito Koeppe, Lahm e Borges (2013) este é tema passível de ser trabalhado de forma interdisciplinar em sala de aula.

As nove questões propostas foram divididas em três grandes blocos. No primeiro, com duas questões buscamos identificar na concepção dos professores a ideia inicial deles sobre a importância da distribuição de energia, e também quais aspectos eles considerariam importante na construção de uma usina geradora de energia elétrica, e quais aspectos dessa temática eles, como professores, trabalhariam em suas aulas. Estas questões visaram compreender qual o valor que eles atribuem ao uso da energia no dia a dia, identificar quais as abordagens que eles fazem/fariam em sala, e também a presença do senso de lugar via dimensões verticalizadas e horizontalizadas, como um método de abordagem em processos de obtenção de informação.

No segundo bloco foram feitas duas questões com as ideias apresentadas no documentário: Fantástico mostra impacto causado pela Usina de Belo Monte em Altamira no Pará (2009), com recortes de trechos específicos. Para a primeira questão, mostramos que em 2009 houve um apagão no Brasil, que prejudicou milhares de famílias, assim como, a opinião de um pesquisador da Unicamp destacando a importância no campo da energética da construção da Usina de Belo Monte, evidenciando uma visão extremamente verticalizada, como também, a diretora que estava a frente do Ibama dizendo que se fizermos um balanceamento, os impactos positivos eram maiores do que os negativos. Tal questão tinha como finalidade entendermos qual o posicionamento deles sobre o que foi falado. Para a segunda questão, levamos outros recortes do documentário referente aos impactos ambientais e sociais causados pela construção da Usina sobre o local em suas múltiplas dimensões, trazendo um olhar mais horizontalizado. O objetivo destes vídeos e da questão sobre eles é que queríamos saber o que os professores achavam dessas problemáticas que ocorreram com a comunidade e a natureza.

Já para o terceiro bloco propomos para os alunos a leitura do texto indicado pelo professor “Toward an Interdisciplinary Understanding of Place: Lessons for Environmental Education” escrito por Nicole M. Ardoin (2006). Este bloco contemplou cinco questões, em que buscamos compreender a concepção dos professores sobre o senso de lugar, se esta vem de encontro com as ideias do texto, e se eles conseguem notar a presença de análises horizontais e verticais na temática, assim como, se tinham dúvidas ou comentários sobre o trabalho.

Assim, o encontro de quatro horas realizados em sala foi iniciado com uma apresentação do seminário destacando algumas respostas colocadas pelos alunos no questionário pré-seminário e eles foram convidados para participarem da discussão. Em seguida, os autores do seminário apresentaram algumas ideias do texto base, destacando as dimensões de lugar, assim como, foram faladas as ideias de Torres (1998) sobre as unidades didáticas integradoras, e também algumas considerações sobre interdisciplinaridade. Tais explanações levaram duas horas.

No segundo momento do seminário, que duraram as duas últimas horas, os alunos foram divididos em três grupos pequenos, visando ter discussões mais frutíferas. Para nortear as discussões foi feito um questionário com quatro questões, as mesmas aplicadas no primeiro e segundo bloco do pré-seminário, para serem respondidas em grupo, e uma questão para ser respondida individualmente, sendo a questão individual baseada na premissa de que foi considerado interessante poder observar o que mudou ou acrescentou nas concepções dos professores após as discussões. Os recortes dos vídeos foram os mesmos aplicados no pré-seminário, mas, para os impactos negativos,

foi acrescentado um documentário Repórter Eco/ Especial “Belo Monte: Uma obra Polêmica (2020) que fizemos recortes, dando visibilidade a narrativas de membros da comunidade sobre a percepção de como a construção da Usina afetou seu espaço histórico e a rotina familiar”.

Logo, para buscar solucionar o problema de investigação, foi feito uma análise crítica de cada questão proposta, e assim, fizemos uma comparação entre as ideias iniciais demonstradas no questionário pré-seminário, para com as ideias demonstradas nas discussões grupais, e na pergunta individual pós-seminário.

Ao todo 14 professores responderam ao questionário pré-seminário, e 12 participaram das discussões grupais em sala, e entre estes, somente nove fizeram ambas as atividades. Logo, averiguamos as respostas de todos os que participaram, uma vez que como fizemos uma análise textual discursiva, e houve discussão em grupos, mesmo que um deles não tenha respondido o questionário inicial, suas ideias também foram integradas na resposta elaborada pelo grupo. Mas, para responder a pergunta de investigação, que norteou aspectos da interdisciplinaridade e o sentido de lugar, foram analisadas somente as respostas dadas pelos nove professores que participaram de todas as atividades propostas. Todos os professores que participaram das atividades possuem formação na área das ciências da natureza e matemática, sendo: física, química, matemática e biologia. Os professores foram identificados de R1 a R14 para objetivos de análise.

3. Resultados e Discussão

Após a realização do seminário, analisamos criticamente todas as respostas dadas pelos professores a cada uma das questões pré, durante e pós-seminário, com o objetivo de responder a questão de investigação. Levamos algumas das mesmas questões discutidas no pré-seminário, nas atividades realizadas durante e pós, visando identificar se o seminário e as atividades em grupo permitiram que algumas mudanças de concepção fossem levantadas.

3.1 Respostas dadas pelos alunos da disciplina, professores da Educação Básica, nas questões propostas.

Abaixo estão presentes as questões trabalhadas no seminário.

1. O que você acha da distribuição de energia elétrica no Brasil? (É importante?; É igual para todos?) (Questão presente no formulário pré-seminário).

As respostas dadas trouxeram a compreensão de que todos acreditam na importância e na necessidade de se ter energia elétrica. A maioria dos professores citou o quanto no Brasil essa energia é desigual para a população, tratando-se de um problema histórico e político, em que as empresas e as regiões centrais se beneficiam e as regiões periféricas não são contempladas ou, em muitos casos, são precárias.

2. O que você consideraria importante de ser pensado no planejamento para uma possível implementação de uma usina hidrelétrica? (Questão presente no formulário pré-seminário).

Muitos professores apontaram sobre os desequilíbrios ecológicos, como os prejuízos na fauna e na flora, o desmatamento, manejo de resíduos, alterações químicas e ainda, as respostas em sua maioria apontaram para questões sociais, sendo pessoas que comumente são removidas dos locais de habitação de forma forçada para a implementação das usinas. Alguns professores falaram até sobre outras formas de geração de energia, como as renováveis e mais limpas.

3. Quais aspectos você levaria para a sala de aula para discutir sobre o tema? Como você trabalharia? (Questão presente no formulário pré e pós-seminário).

O professor R1, professor de física, previamente disse que já vem trabalhando com essa temática por mais de duas décadas na forma de seminário, em que ele oportuniza que seus alunos façam investigações, discussão em grupos e emissão de juízo com base em todos os sentidos de lugar que pode aparecer, uma vez que isso é muito mais viável do que somente ensinar os conceitos de energia ali presentes. Após as discussões em grupo, suas ideias continuaram as mesmas.

Já o professor R2, professor de biologia, a princípio disse que só trabalharia o desequilíbrio ecológico via debate e roda de conversa. Após as discussões em seu grupo ele destacou que neste espaço dá para trabalhar com os tipos de energia, as transformações de energia, e também os impactos sociais e ambientais envolvidos na construção de uma usina hidrelétrica. E também citou que esta problemática abre espaço para a construção de um projeto interdisciplinar na escola e que pode envolver professores de diversas áreas. Do mesmo modo, o professor R6 que é professor de física, colocou que trabalharia com a conservação e transformação de energia, os danos causados pela construção, e também formas de geração de energia, logo, nota-se a presença de uma visão de como a física poderia trabalhar com a temática. Após as discussões em grupo, ele colocou que poderia trabalhar com os impactos ambientais e sociais, o contexto histórico e o funcionamento físico, ou seja, saindo de uma visão

somente da física envolvida no processo e abrindo espaço para uma visão mais ampla, do estudo de tudo que envolve a problemática.

O professor R3 inicialmente disse que é da área de matemática, e que não sabe se este tema pode aparecer nas aulas dessa disciplina, mas destacou que trabalharia de forma interdisciplinar, todavia, citou como a matemática pode contribuir no estudo da temática, com uma visão multidisciplinar. Após as atividades em grupo, ele destacou que trabalharia com os impactos socioambientais escutando vozes da comunidade.

Para o professor R9 que leciona matemática, em suas concepções iniciais ele disse que poderiam ser trabalhadas questões sobre o impacto das usinas hidrelétricas, e fez uma representação de quais aspectos da matemática poderiam ser trabalhados. Após as discussões em grupo além das perspectivas da matemática, ele citou a importância de também trabalhar com as questões dos acidentes ambientais mostrados por meio de notícias, mas ainda na visão matemática. Ideias semelhantes foram observadas para com o professor R7 que leciona matemática também, dizendo que a temática foge do que ele tem, como professor, habilidade em mediar, mas o que poderia ser trabalhado é o senso de lugar, e em um contexto local, o lugar que a escola ocupa na comunidade. Após as discussões em grupo suas ideias continuam as mesmas.

O professor R11 que leciona biologia especificou em qual ano do ensino básico e também dentro de qual conteúdo essa problemática está inserida, destacando o trabalho baseado nos impactos ambientais. Depois das discussões em grupo, ele acrescentou a importância de ter uma atividade interdisciplinar, e também trabalhar de forma dialógica.

Logo, de início e de um modo geral, na concepção dos professores observa-se mais uma visão de como a sua disciplina em específico poderia contribuir para o estudo da problemática, e depois das discussões em grupos, eles conseguiram compreender a importância do trabalho com projetos integradores adotando uma visão mais interdisciplinar do conhecimento científico.

4. O que você acha da opinião do pesquisador da Unicamp discutida no vídeo? Você considera válidas as ponderações colocadas pela diretora do Ibama no vídeo? (Questão presente no formulário pré-seminário e nas discussões em grupo).

Dos quatorze professores que responderam ao questionário pré-seminário, sete não concordaram em nada com o que foi dito pela diretora do Ibama, assim como a opinião do pesquisador da Unicamp. Três concordaram plenamente, e quatro concordaram em partes. Entre os que concordaram com a opinião dos pesquisadores houve um predomínio em dizer que o Brasil possui um grande potencial hidrelétrico, e se esse é um dos maiores recursos para geração de energia no país, ele deve ser explorado. Os que concordaram em partes, também disseram que o Brasil possui um

grande potencial hidrelétrico, todavia, tal forma de geração de energia acarreta inúmeros desequilíbrios ambientais e sociais. Os que não concordaram disseram que a geração de energia por hidrelétricas não é a única forma de geração de energia possível no Brasil, e a Usina de estudo, devido a sua grande extensão, em sua construção trouxe inúmeros impactos ambientais e sociais, levando a marginalização das comunidades locais, retirando dela a agricultura de subsistência, e a pesca, atividades estas que eram típicas da região, e passava de geração em geração.

Nas discussões em grupo, nota-se que os três grupos chegaram a uma mesma conclusão, logo, para a maioria dos professores houve uma flexibilização das ideias, ou seja, eles adquiriram uma nova visão, percebendo a presença de aspectos importantes inerentes ao sendo de lugar e as dimensões envolvidas, aspetos estes que anteriormente eles não haviam considerado. Em síntese, os grupos disseram que é muito importante considerar a diversidade de matriz energética, e aproveitar as potencialidades que há no Brasil, todavia, na construção das Usinas, há de ser necessário também levar em conta os aspectos sociais e ambientais que rodeiam o local de construção da Usina, uma vez que na construção da Usina de Belo Monte, se observa uma tomada de decisão baseada no poder político em uma condição verticalizada do local, sem uma consideração aos impactos locais, ou seja, descartando uma visão horizontal ao local de construção.

5. Nos vídeos 3,4 e 5 conseguimos ver os impactos ambientais e sociais causados pela construção da Usina de Belo Monte para com a comunidade local. Qual a sua visão sobre essas problemáticas? (Questão presente no formulário pré-seminário e nas discussões em grupo)

Todos os professores tanto no pré como nas discussões em grupo concordaram que tais problemas foram devastadores, e os impactos ambientais foram enormes. Entre as respostas que mais apareceram no pré-seminário, notamos uma maior incidência na dimensão Biofísica, ou seja, a maioria dos professores destacou que a construção da Usina de Belo Monte gerou inúmeros impactos ambientais, sendo que seus autores deram primazia ao progresso econômico em detrimento do ambiente natural. Por outro lado, nas discussões em grupo os professores fizeram menção ao fato de na construção da Usina de Belo Monte foi desconsiderado a opinião da população mais desfavorecida, dando primazia às ideias capitalistas direcionadas a geração de energia e também dos proventos financeiros que dessa advenham.

6. Você consegue notar aspectos da horizontalidade e verticalidade no estudo dessa problemática? Quais as relações entre os fenômenos? Qual o seu posicionamento sobre os acontecimentos positivos/negativos gerados pela

construção da Usina neste espaço? (Questão presente no formulário pré-seminário e nas discussões em grupo)

Na resposta apresentada por R10, que leciona física, podemos constatar um conhecimento voltado à horizontalidade e verticalidade ao mencionar que *"a horizontalidade foi afetada em troca de um benefício verticalizado"*, demonstrando perceber o conteúdo explícito nos vídeo que foram trabalhadas durante o encontro. Seu argumento vai de encontro com os indagações apresentados por Compiani (2007), quando afirma que "dimensões horizontal e vertical são um método de abordagem – ênfase nos processos de obtenção de informação – pois, dependendo da escala e do ponto de vista de quem está interpretando, um problema socioambiental terá diferentes perspectivas de enquadramento teórico e prático".

Na resposta dada pelo professor R1 podemos evidenciar que ele tem noção das posições horizontais e verticais. Este vê a instalação da Usina elétrica como um ato de imposição, onde o objeto que apresenta maior forma se sobrepõe ao menos desfavorecido. De acordo com a resposta dada por este professor foi permitido evidenciar a problemática da escala local, o lugar/parte (horizontalidade) que muitas vezes não tem voz perante a uma visão global/todo (verticalidade).

Sobre o olhar do professor R2, os aspectos globais (verticais) aparecem quando se menciona "*o apagão que diversos lugares do Brasil apresentam".* Outro aspecto ligado a posições verticais na perspectiva de R2 *está* ligado à necessidade de utilizar o global para justificar a importância do projeto e minimizar os impactos nos na dimensão local. O entendimento destas conjunturas, relativas à noção do lugar e posição do indivíduo ante qualquer ato de injustiça destaca uma boa percepção que o indivíduo tem perante as relações entre tempo e espaço, entendimento da conjuntura social, conhecimento sobre diferentes realidades culturais e diferentes códigos de linguagens que o previnem de uma possível alienação. Por outro lado, para Compiani (1997) a atenção para o lugar (local) traz o foco para o particular, mas num sentido que, contextualmente, baseia-se num entendimento maior do entorno e dos processos que o moldam. O sentido de local aguça o entendimento do contexto, do singular e histórico, e, conjugadamente, aguça o entendimento do abstrato, das propriedades, do generalizável.

Logo, em uma análise global, eles conseguiram compreender os aspectos ligados a horizontalidade e verticalidade presentes na problemática, fizeram relações coerentes, e argumentaram dando posicionamento justificando quais aspectos eles consideram mais importantes dentro das análises energéticas.

7. e 8. Qual a sua concepção de lugar? Sua concepção de lugar vem de encontro com as ideias discutidas ao longo do texto? (Questão pré-seminário).

Em relação às respostas dos 14 professores, sete responderam que suas ideias eram semelhantes às do texto, quatro responderam que em partes, dois responderam que não e um não soube responder. Destes professores, menos que a metade se justificaram, sendo que três explicaram porque suas concepções vão de encontro com a do texto, dois porque em partes e um porque não. Quando analisamos as respostas destes três professores que responderam que sim, percebemos que somente um deles considera que sua concepção de lugar vai de encontro com a multidimensional apresentada pela autora e os outros dois trazem somente uma dimensão de lugar nas suas concepções. Em relação aos professores que responderam que não ou em partes, percebemos que suas concepções de lugar fazem referência à dimensão biofísica.

9. Com base na leitura do texto, o que você compreende como senso de lugar dentro de uma estrutura educacional? É importante ter em mente a ideia de lugar enquanto professor? (Questão pré-seminário).

Em relação a essa questão todos disseram considerar importante que o professor tenha em mente a ideia de lugar. Dentre as respostas dadas, eles destacaram também sobre a importância dos professores conhecerem a concepção de lugar que os alunos possuem e também de utilizarem a realidade da comunidade onde a escola está inserida nas suas práticas pedagógicas.

3.2 As concepções dos professores antes, durante e após o seminário

Com base nas respostas dadas no questionário nota-se que o professor R1 (professor de física) não trabalha com esta temática somente com os conteúdos inerentes à física, que seria as formas de geração de energia, mas sim, ele levanta conhecimentos de diversas áreas de forma integradora e de forma interdisciplinar, uma vez que seu pensamento de trabalho já vem com a ideia de interdisciplinaridade conforme destaca Goldman (1979), e as discussões em grupo com base nos outros questionamentos, fortaleceram suas ideias.

O professor R2 inicialmente só havia pensado em trabalhar conteúdos de ecologia, todavia, após as discussões em grupo, ele observou que há muito mais coisas que podem ser trabalhadas com esta temática, e até mesmo saindo da fragmentação, e indo em direção à criação de um projeto interdisciplinar com professores de várias áreas. Já o professor R3 deixou de lado uma perspectiva multidisciplinar, e percebeu que há outras coisas que podem ser trabalhadas com essa temática, principalmente ouvindo relato da comunidade.

O professor R6 tinha uma visão fragmentada de como na física poderia ser trabalhado, e depois entendeu que as dimensões do lugar devem ser consideradas nas discussões em sala, muito mais do que somente concepções da física. O professor R11 também saiu de uma visão fragmentada baseada no currículo e entendeu a importância de ter um olhar mais amplo sobre o contexto, e em complemento o professor R14 destacou a importância de dar visibilidade à horizontalidade. Em contrapartida a isso, o professor R9 que também tinha uma visão fragmentada, continuou com uma visão fragmentada, falando em como a matemática pode explicar o fenômeno. O professor R10 também não mudou de concepção, possuindo ainda uma ideia da fragmentação do conhecimento.

O professor R7 argumentou anteriormente, e também após as discussões em grupo, que ele trabalharia com o senso de lugar para que seus alunos compreendessem melhor o papel da escola e o espaço que ela ocupa naquela comunidade, e com essa discussão mais horizontal, ir abrindo margem para discussões mais verticalizadas. Tais considerações vêm de encontro com o que destaca Ardoin (2006).

4. Considerações Finais

Fazendo uma comparação entre as respostas dadas pelos professores antes e depois do seminário, notam-se respostas mais sólidas após o seminário quanto à presença de aspectos da interdisciplinaridade. As discussões fizeram com que os professores que antes tinham uma visão fragmentada, ou seja, de como sua área de especialização pode trabalhar dentro da temática em questão, perceberam que, mesmo em suas disciplinas, eles podem trabalhar com inúmeros aspectos que permeiam a problemática, assim como, podem elaborar projetos com outros professores no desenvolvimento de planos mais interdisciplinares.

As discussões levantadas partiam de uma observação vertical e era direcionada a uma observação horizontal, o que permitiu que os grupos fizessem reflexões em ambas às escalas, assim como, compreendessem a importância de se pensar nas dimensões de lugar não somente ao aspecto biofísico (ambiente), mas também nos outros presentes. Logo, aos professores, coube o entendimento de que muito mais importante do que compreender como sua área de especialização pode ensinar algum conteúdo, é abrir o horizonte para discussões em todas as dimensões de lugar, tendo uma perspectiva interdisciplinar e com um olhar horizontal e vertical sobre o processo.

5. Referências bibliográficas

ARDOIN, Nicole M. Toward an interdisciplinary understanding of place: Lessons for environmental education. **Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)**, v. 11, n. 1, p. 112-126, 2006.

COMPIANI, Maurício. O lugar e as escalas e suas dimensões horizontal e vertical nos trabalhos práticos: implicações para o ensino de ciências e educação ambiental. **Ciência & Educação (Bauru**), v. 13, p. 29-45, 2007.

Fantástico mostra o impacto causado pela Usina de Belo Monte em Altamira no Pará. **Fantástico.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pkMt4CmFFEA. Acesso em 15 de julho de 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. **São Paulo: Paz e Terra**, 1994.

GOLDMAN, Lucien. Dialética e cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago editora, 1976.

KOEPPE, Cleise Helen Botelho; LAHM, Regis Alexandre; BORGES, Regina Maria Rabello. Usina hidrelétrica de Belo Monte: uma polêmica atual para despertar a educação ambiental crítica. **Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)**, 2013.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa) In: PONTUSCHKA, N.(org.) Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. **São Paulo: Loyola**, 1993.

Repórter Eco/Especial “Belo Monte: Uma Obra Polêmica”, **Repórter Eco.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gVBG-V1sWsc. Acesso em 15 de julho de 2021.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Rio Grande do Sul: morfogênese da paisagem questões para a sala de aula. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 21, n. 1, 1996.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, p. 545-554, 2008.

TORRES, Santomé J. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. **Porto Alegre: Artmed**, 1998.

A RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Verusca Santos Bispo, UNESP – RC
Rosa Monteiro Paulo, UNESP - RC
Políticas e práticas de formação continuada de professores da Educação Básica
CNPQ
vs.bispo@unesp.br

1. Introdução

Todo profissional passa por um processo de constituição do seu modo de ser e atuar. Na pesquisa que estamos realizando no mestrado e que subsidia a escrita deste texto, nos voltamos para o profissional professor, mais especificamente para o professor de Matemática, interrogando "*como se mostra, para o professor de matemática, o dar-se conta de tornar-se professor?".* Entendemos que o modo de ser do professor vai tomando forma no movimento de estar atuando, em sua vivência com os outros: seus alunos, seus colegas de profissão, membros da equipe gestora da escola em que atua, funcionários, pais, enfim, todos que estão presentes onde o professor exerce a sua função.

A experiência vivida "não diz de uma realidade meramente subjetiva, pois é experiência do que está lá para nós em um campo onde mundo e experiência que dele temos são dados em um movimento de conexão e articulação e não isoladamente" (BICUDO, 2011, p. 34). É na experiência que se dá o fluxo das vivências, os atos de percepção nos quais o sentido do vivido vai se dando, favorecendo o voltar-se para esse vivido. Assim, o *dar-se conta de* ... é o perceber-se percebendo, as *Erlebnisses* que diz do modo de a realidade existir para o sujeito. (BICUDO, 2011).

Entendemos que o *dar-se conta de* é próprio do *ser professor* uma vez que ele tem a preocupação para com o *ser* do ser humano o que o leva a dispor-se, a procurar por um modo característico "de viver, de expor-se, de conhecer as coisas com as quais se depara, de questionar-se a si próprio sobre o que faz, o que pensa, o que conhece e como conhece, de questionar o mundo, buscando compreender o seu significado" (BICUDO, 2005, p. 48). No contexto da sala de aula, visando ensinar ao seu aluno, o professor se depara com várias situações desafiadoras para as quais nem sempre tem a solução. No entanto, preocupado com o conhecimento do aluno, ele se esforça, se prepara, dedica tempo e se compromete com sua tarefa.

Neste texto, para expor como entendemos que esse sentido vai se fazendo para o professor, como ele se dá conta de seu modo de ser professor, iremos trazer, além desta introdução, aspectos do desenvolvimento profissional do professor que, segundo Ponte

(2006, p. 10), é “uma perspectiva em que se reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas”. Ou, como o estamos assumindo no âmbito de nossa pesquisa, trata-se do que é buscado pelo professor que anseia por desempenhar sua tarefa de ensinar cada vez melhor. Explicitamos, ainda, como entendemos o ser professor para que fique clara nossa compreensão acerca de sua atuação profissional.

Embora de modo breve, procuramos situar o leitor em relação à concepção fenomenológica assumida em termos de postura e metodologia de pesquisa, trazendo aspectos desse fazer. Elegemos um recorte da pesquisa para explicitar como interpretamos que os professores de matemática entrevistados vão se dando conta do seu modo de ser professor.

2. **Entendendo o Ser Professor**

O desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo que acontece nas situações diárias, no exercício da profissão. Embora o professor tenha uma formação inicial em cursos de Licenciatura, o que é indispensável à prática educativa, pois é um dos pilares de sustentação da profissão docente, o curso não o forma para as particularidades que lhes serão requeridas na atuação diária. Como entendemos, a formação do professor constitui o *lócus* da sua profissionalização e acontece cotidianamente no cenário escolar, na atuação ou no exercício da profissão, portanto, ao longo de toda a sua trajetória profissional.

Enquanto profissional o professor atua na área da educação e vivencia um processo de adaptação constante, fruto da especificidade de sua atuação – a cada ano o professor está com novas turmas, senão em uma nova escola. A sua experiência docente lhe permite refletir sobre suas ações e práticas em sala de aula e identificar-se como um profissional que é parte de uma sociedade que vem se transformando. Ele se depara, no exercício da profissão, com situações atípicas que fazem com que ele sinta a necessidade de uma atualização para que dê conta de exercer com competência a ação docente.

O professor enfrenta uma busca incessante por equilíbrio entre o eu pessoal, profissional e social, pois o seu trabalho “não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 28). Ser transformado significa que ele, em sua ação de ensinar, se desenvolve, constitui conhecimento a cada prática, coloca-se como alguém que ensina, mas, ao mesmo tempo vai constituindo e desenvolvendo experiências profissionais

novas, aprendendo e ensinando.

A formação é, portanto, um processo no qual o profissional vai se constituindo professor, vai desenvolvendo um modo próprio de atuação docente e, para compreender esse processo, precisamos olhar para o contexto de sua atuação buscando entender o significado de ser professor.

De modo ingênuo, isto é, pouco refletido, pode-se dizer que a tarefa do professor é ensinar. Mas, para cumprir a tarefa de ensinar o professor deve estar em constante formação. Vamos nos deter um pouco mais nessa afirmação que parece nos levar a um círculo vicioso e questionar: ensinar o que? No caso de professores da Educação Básica, as próprias mudanças na legislação, a exigência de práticas pedagógicas inovadoras, a adaptação ao local de trabalho e a gestão escolar e o envolvimento com a turma de alunos, leva o professor a questionar o que fazer e como agir para desempenhar a tarefa de ser professor, seja qual for a disciplina que leciona.

> Ser *professor-de-Matemática* é, antes de tudo, *ser-professor*. *Ser-professor* é preocupar-se com o ser do aluno, tentando auxiliá-lo a conhecer algo que ele, professor, já conhece e que julga importante que o aluno venha a conhecer, também. (BICUDO, 2005, p. 48)

Desempenhar sua função exige do professor escolhas, descobertas e transformações que se tornam possíveis no decorrer da caminhada. Desafios como, por exemplo, julgar o que é importante ao aluno conhecer de modo que não lhe prejudique a formação ou lidar com conteúdos com os quais não tem muita familiaridade, acaba gerando desconforto, mas pode também motivar e lança-lo à busca, tornando-o aberto a novos horizontes, à perspectivas de conhecimento diversas.

Ser professor vai se revelando para além da formação acadêmica que cada um teve, pois sua vida profissional se entrelaça ao contexto social em que vive e atua e que dá espaço para novos horizontes do saber, seja da área de atuação ou relativas à própria formação humana. A compreensão de sua atuação profissional inicia quando o professor se coloca como alguém disposto a ensinar e aprender. Quando vê que os conteúdos da disciplina que ensina não estão isolados, não são formas acadêmicas vazias de significados, mas dizem de certo modo de ver e compreender a realidade vivida. Instaura-se um movimento que rompe o círculo vicioso e o ser professor passa a desejar que o ser do aluno de desenvolva; que se abram possibilidades para compreender o que os conteúdos curriculares ensinados revelam do mundo.

> O ser-professor traz, portanto, em seu bojo, tanto a preocupação para com o modo de ser e de conhecer do aluno como para com o do ser e do conhecer do corpo de conhecimentos humanos, objeto do seu ensino. É preciso, assim, que o professor tenha claro para si o que essa área diz do mundo, o que revela sobre ele, como explicita o que revela, como são gerados os seus conhecimentos, como os mesmos são perpetuados na

> tradição cultural da humanidade e são transmitidos em uma cadeia sem fim de contatos humanos na qual sempre existem centelhas do pensamento criativo e de abertura para o original. (BICUDO, 2005, p. 52)

A experiência de cada professor é pessoal e única, pois é único aquele momento seu com o aluno, seu diálogo em sala de aula e mesmo fora dela que lhe dá possibilidade de conhecer seu aluno e conhecer-se, estabelecendo seus limites de atuação e reconhecendo suas potencialidades, quer para ensinar os conteúdos disciplinares, quer para contribuir com a formação humana. O professor, por esse modo de ser com seus alunos, com a disciplina que ensina, é sempre um ser em transformação. Transformação que pode ser desencadeada pelo espaço físico de sua vivência como professor, por sua turma de alunos, pela gestão escolar ou pelas políticas educacionais do regime ao qual está inserido. Todos esses fatores fazem parte de sua condição de ser professor e se presentificam em seu modo de ser, contribuindo para a constituição de sua identidade.

Entendendo que o ser humano é um ser de possibilidades, ou seja, alguém que no âmbito de suas experiências vividas se permite recriar, “atualizar” conhecimentos, abrir espaço para o novo, para aquilo que se mostra, sempre buscando esclarecer, interpretar, refletir, compreender o significado disso que se mostra para a sua atuação, então o que se mostra, mostra-se como possibilidade para ensinar os conteúdos de sua disciplina no anseio de que faça sentido ao seu aluno. O professor busca um modo de, na prática da sala de aula, não se prender somente as proposições lógicas ou as teorias da disciplina matemática, mas em seu modo de sentir e ver o mundo procura fazer com que os conteúdos sejam compreendidos pelos alunos.

Ensinar adquire, então, outro significado quando o professor compreende a educação em uma dialética da realidade do humano que é no mundo sempre com o outro, pensando, agindo, aprendendo. Compreender isso significa entender que os conteúdos curriculares ou conhecimentos constituídos culturalmente são dependentes do contexto social em que os indivíduos estão inseridos e da experiência dessa cultura, o que permite ao humano se desenvolver. Assim, a aprendizagem se dá no contexto da experiência vivida e está em contínua evolução.

Nesse movimento de ser professor cada um “se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” o que indica que sua identidade, sua característica de atuação docente, não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas “um lugar de lutas e conflitos” que acontece em um “espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16). É, portanto, um processo que envolve o *dar-se conta* de torna-se professor e que, para cada indivíduo, ocorre de modo especifico num emaranhado de situações complexas que caminham para uma identidade própria,

para um modo de ser professor.

3. **Metodologia de Pesquisa**

Na pesquisa de mestrado que subsidia a escrita deste texto procuramos, por meio da expressão das experiências vividas pelo professor de Matemática que ensina na Educação Básica, compreender *como* ele se dá conta do modo pelo qual vai se constituindo professor. Entrevistamos 06 professores que atuam na rede pública de ensino da Bahia há, pelo menos, dois anos. Essa opção se justifica em decorrência de entendermos, conforme explicitamos acima, que a constituição do ser professor vai se dando no exercício profissional.

O *dar-se conta de* tornar-se professor, fenômeno interrogado na pesquisa, é um modo de perceber-se sendo professor em ação e, para que seja possível ver esse dar-se conta, encorajamos os professores entrevistados a falarem sobre: a sua opção de ser professor, a sua trajetória e experiência profissional e o modo pelo qual ele considerava sua atuação docente. Foram questões abrangentes que tinham o objetivo de deixar que a conversa fosse fluída. Obviamente, no decorrer dessa conversa algumas questões foram surgindo no diálogo e demos abertura para que o professor acrescentasse algo que quisesse compartilhar sobre sua trajetória de ser professor. Transcrevemos as entrevistas e iniciamos o movimento de análise e interpretação.

Vale destacar que na percepção nos colocamos em contato com o mundo, com as coisas e com os outros (HUSSERL, 2002). Esse *colocar-se em contato* possibilita ver o outro como semelhante a mim, em forma e na carnalidade do corpo vivente[1], habitando o mundo da vida como seres que não são isolados e têm possibilidade de significações. Ao interrogar "*como se mostra, para o professor de matemática, o dar-se conta de tornar-se professor?"*, nos voltamos para a expressão do percebido, para o modo pelo qual ele considera a sua profissão, o seu aluno, o contexto de sua atuação. Consideramos o professor "corpo vivente", pessoa que tem "uma forma de ser e estar no mundo em relação com os outros e com as coisas" (SCORSOLINI-COMIN; AMORIM, 2008, p. 206).

Desse modo, para compreender o fenômeno do *dar-se conta de* ... optamos pela pesquisa qualitativa de postura fenomenológica e consideramos as manifestações da percepção que se dão por meio da linguagem oral, mas impregnada de aspectos gestuais que dão fisionomia à fala. São esses modos expressivos que se constituíram nos *dados* de nossa pesquisa e "são sempre *subjetivos*, pois são percepções de um sujeito para quem o mundo faz sentido, mas também são *intersubjetivos*, porque são

[1] "O corpo como expressão e realização da existência, um conjunto de significações vividas" (SCORSOLINI-COMIN; AMORIM, 2008, p. 205)

sempre objetos intencionais [...]" (BICUDO, 2018, p. 123). Por meio do movimento interpretativo dos dados, que segue o rigor da pesquisa fenomenológica, buscaram-se os aspectos gerais do fenômeno interrogado.

Trata-se de um modo de proceder em que o que aparece requer o olhar atento à realidade do investigado para que o fenômeno seja compreendido em sua região de inquérito. Esse olhar atento é orientado pela interrogação do pesquisador que, ao se voltar para a expressão dos entrevistados, busca pelo sentido do que é dito.

> A fenomenologia /.../ tem como cerne a busca do sentido que as coisas que estão à nossa volta, no horizonte do mundo-vida, fazem para nós. É essa busca de sentido que faz a diferença e se coloca como significativa, em especial no contexto da Educação. /.../ Tal compreensão pode se dar em níveis diferenciados da experiência vivida, nos próprios atos realizados, em seus desdobramentos e expressões. (BICUDO, 2010, p. 26)

O sentido é o que permite destacar o fenômeno. Para essa busca o pesquisador se volta para seus dados tão livre quanto possível de conceitos e concepções teóricas prévias. Isso não significa que o pesquisador fenomenólogo se coloque em uma posição de neutralidade, muito pelo contrário, o sujeito e o objeto são correlatos, o que significa dizer que só há fenômeno para o sujeito que o percebe. No entanto, ao voltar-se para os dados interpretando-os, o pesquisador fenomenólogo coloca em *epoché* (ou suspensão) as crenças e concepções que tem sobre o investigado para que o fenômeno possa aparecer tal qual é.

Inicia-se o movimento de análise dos dados com a transcrição da experiência vivida junto aos sujeitos pesquisados. Esse texto oriundo da transcrição é interpretado à luz da interrogação da pesquisa. Conforme (BICUDO, 1994, p.19), "[...] o comunicado solicita uma hermenêutica, isto é, clama por interpretação dos sentidos e dos significados que pode expressar [...]". O movimento hermenêutico na pesquisa fenomenológica dá-se segundo dois momentos: da análise ideográfica e da análise nomotética.

> Na análise ideográfica o pesquisador se volta para as entrevistas de modo individual, destacando o significado do que é dito e na análise nomotética busca a generalidade, o que se mantém característico e permite explicitar o sentido do interrogado. Paulo, Amaral e Santiago (2010) explicam que, nesse processo de análise em que se buscam aspectos cada vez mais gerais, são constituídas as categorias abertas, regiões de generalidade que, ao serem interpretadas pelo pesquisador, embora não tragam aspectos universais, já que pertencem a um grupo específico de sujeitos, expõem a essência do fenômeno interrogado.

Pode-se questionar se esse modo de proceder não abre distintas possibilidades de ver como algo se mostra. No entanto, uma investigação com critérios de rigor da

fenomenologia, também envolve clareza e coerência nas escolhas, exigindo do pesquisador um método de investigação que seja explícito. Com isso, podemos expor ao leitor deste texto, o que se mostra para nós acerca de "*como se mostra, para o professor de matemática, o dar-se conta de tornar-se professor?"*, segundo uma perspectiva, pois entende-se que o fenômeno é sempre perspectival, aberto à novas interpretações.

4. **Aspectos do que se mostra**

Da perspectiva fenomenológica, "as coisas se mostram a nós. Nós é que buscamos o significado e o sentido daquilo que se mostra" (BELLO, 2006, p.18). Porém, essa busca é orientada pela interrogação de pesquisa. Ou seja, quando nos voltamos para os dados e os interpretamos, perguntamos o que eles expressam acerca da estrutura do fenômeno *dar-se conta de tornar-se professor de matemática*. Determinadas falas dos professores entrevistados levaram-nos a interpretar que ele percebe seu modo de ser professor pela *afetividade*. Ou seja, uma de nossas categorias de análise evidencia *O mostrar-se na afetividade professor e aluno*. Mas o que isso significa na constituição de um modo de ser professor?

Para tratar a afetividade nos voltamos, primeiramente, para o significado de afeto. O termo afeto tem sido bastante banalizado e mal interpretado. Porém, pode-se, com Paulo Freire, entender que se trata de

> [u]m estado de afinidade profunda que se tem com os outros seres humanos, capaz de dar origem a sentimentos de amor, amizade, solidariedade. A afetividade está na origem, no processo, nas estruturas e no significado do conhecimento e de tudo que se faz. Ela envolve a totalidade do ser humano, é a base estrutural e a fonte de motivação do conhecimento. (FREIRE, 1994, p. 159).

Segundo Dietrich (2020), Heidegger entende afetos como a chave que dá acesso a uma estrutura ontológica da existência humana. Em algumas falas dos professores que entrevistamos, destaca-se uma abertura para entender e ouvir aluno, revelando um afeto, uma preocupação com o humano que revela um modo de o professor priorizar a constituição de conhecimento pelo aluno, mais do que os conteúdos curriculares.

> É importante que se ressalte que, quando se fala em proporcionar uma relação professor-aluno baseada no afeto, de forma alguma, confunde-se aqui afeto com permissividade. Pelo contrário, a ação do professor deve impor limites e possibilidades aos alunos, fazendo com que estes percebam o professor como alguém que, além de lhe transmitir conhecimentos e preocupar-se com a apropriação dos mesmos, compromete-se com a ação que realiza, percebendo o aluno como um ser importante, dotado de ideias, sentimentos, emoções e expressões. (LOPES, 2009, p. 7)

Destaca-se, nas falas dos professores, a importância dada ao diálogo e o respeito ao outro, que lhes permitem coexistir, estar abertos a sugestões e ver no aluno a pessoa capaz de desenvolver-se.

> /.../ Eu me dou muito bem com os meus alunos, mas não é porque eu passo a mão pela cabeça, é porque eu tento ouvir /.../ a partir do momento que vou ganhando a confiança, /.../ ao longo do tempo, me dou melhor com aqueles alunos que são o problema para os outros professores, consigo cativar esses meninos /.../. (US5P5) [2]

O diálogo dá abertura para a afetividade, envolvendo a escuta atenta e,

> /.../ quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos, /.../ Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas /.../ alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente. (LOPES, 2009, p. 5)

Os avanços na aprendizagem dos alunos vão sendo compreendidos no diálogo, na escuta e no modo de estar atento as suas experiências vividas. "/.../ Tem que ouvi-los nestes momentos que eles dão opinião, sugestão, /.../ saber como vai receber essas sugestões /.../ para tentar fazer com que eles entendam o conteúdo /.../". (US5P1)[3]. Os professores se mostram atentos as opiniões dos seus alunos, aos seus conhecimentos prévios e a determinados assuntos que, embora não estejam no âmbito da formação para os conteúdos, são importantes à sua humanidade. "/.../ Tenho buscado ser escuta para muitos alunos, ter um pouco de empatia, /.../ às vezes, o aluno não tem ali ciência de que ele pode muito mais e de que aquilo não é tão difícil assim". (US6P6)[4]

> Por meio de relações afetivas, estabelecidas entre professores e alunos, ocorre a construção de uma aprendizagem que provoca maior vontade de aprender e permite que os alunos aprendam com satisfação. Logo, a afetividade favorece o desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem de qualidade, não se baseando apenas na ocorrência de uma memorização mecânica dos conteúdos apresentados. (SILVA; GONÇALVES; SANTOS; CUNHA, 2019, p. 94)

Essa relação empática com os alunos torna o ensino de matemática mais dinâmico, pois abre espaço para que as dificuldades sejam manifestadas e, com isso, as ações de ensino podem ser reorganizadas. Logo, na constituição de um modo de ser professor, se desenvolvem modos de ser e estar com os alunos e com a disciplina que ensina. O professor vai adquirindo características próprias ao longo de sua caminhada profissional, entendendo que ser professor é estar sempre em transformação.

---

[2] US5P5, indica a quinta unidade de sentido do professor cinco.
[3] US5P1, indica a quinta unidade de sentido do professor um.
[4] US6P6, indica a sexta unidade de sentido do professor seis.

Os professores entrevistados consideram que, embora a profissão tenha inúmeros desafios e seja bastante desvalorizada pela sociedade, sua atuação tem grande importância na formação humana, pois sua tarefa não é apenas transmitir conteúdos curriculares, mas entender a realidade social da escola em que atua e as especificidades dos alunos que a frequentam. “Percebo que a todo momento a gente é posto a muitos desafios grandes, não tem um professor pronto, não tem uma fórmula mágica e a gente tem que buscar.” (US6P6)[5]

O professor percebe sua constituição profissional nas ações que desenvolve, vê-se como membro de um grupo maior que não caminha sozinho, “/.../ A experiência como professor é uma troca, /.../ em sala de aula a gente vive coisas que a gente vai se transformando.” (US4P5)[6]. Vasconcellos (2005) entende que “O papel do educador, não seria apenas de ficar passando informações, e sim, provocar no outro a abertura para a aprendizagem na busca de meios que possibilitem e direcionem esta aprendizagem” (VASCONCELLOS, 2005, p. 75).

O sentido do ato de ensinar se expressa à medida que o professor se volta para as inquietações que surgem no decorrer de sua atuação e entende que não há como caminhar sem compreender o seu modo de tornar-se professor; um modo que é forjado na dinamicidade da sala de aula, com o outro, com o igual e o diferente, em seu modo característico de ser no mundo, *sendo* professor que ensina Matemática, portanto sempre em movimento.

5. **Considerações Finais**

Quando nos voltamos para a profissão professor, e especificamente para o professor que ensina Matemática, compreendemos que há uma dinamicidade dos modos de ser e de agir na sala de aula, influênciado por várias situações. Essas situações colocam o professor em constante adaptação e disposição para o hoje, para o que acontece e para o que há de vir. Frente aos desafios que a profissão lhe traz, um modo de ser professor vai se constituindo.

O sentido que para nós tem esse *dar-se conta do professor* se evidencia na vivência, sendo professor que ensina matemática. Nesse *sendo*, ele se abre ao ser-com o outro, seu aluno, seus colegas, equipe escolar. Atento as diversidades, as exigências de mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, ele assume valores e elege modos de estar com o outro, de lidar com as diferenças. Elege modos de experimentar com o conhecimento, de se fazer entender.

---

[5] US6P6, indica a sexta unidade de sentido do professor seis
[6] US4P5, indica a quarta unidade de sentido do professor cinco

O dar-se conta de ser professor não vem com a certificação que lhe é dada pelo curso de formação inicial, ele revela-se na vivência, ao ser sensível e estabelecer uma relação de afetividade com seus alunos. O professor experiencia e se descobre nos modos de ser professor, com as diversidades e os desafios impostos pela sociedade à sua profissão.

Dessa forma, o constituir-se professor é possível na dinamicidade de sua atuação, na preocupação com o aprender, na abertura de novos caminhos, na disposição para o outro, na reinvenção, no diálogo ... enfim na trajetória de tornar-se professor que preza pela formação humana daqueles que lhes são confiados.

5. Referências

BELLO, Angela Ales. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. *In*: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018. p. 111-124.

BICUDO, M. A. V**.** Possibilidades pedagógicas. *In:* BICUDO, M. A. V. (org.). **Filosofia da Educação Matemática:** fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 213-223.

BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. *In:* BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 15-22.

BICUDO, M. A. V. O Professor de matemática nas escolas de 1°e de 2° graus. *In:* BICUDO, M.A.V. (Org.). **Educação Matemática**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005. p. 45-57.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

DIETRICH, G. H. A dimensão afetiva da existência humana à luz da fenomenologia hermenêutica: o caráter revelador das emoções em ser e tempo. **Griot**: Revista de Filosofia, v. 20, n. 1, p. 51-60, fev. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.31977/grirfi.v20i1.1449. Acesso em: 20 jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia.** Introd. Trad. Urbano Zilles. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCERS, 2002.

LOPES, R.C.S. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.** Paraná, 2009, p. 1-28. Disponível em: Microsoft Word - O_professor_e_sua_prática_0k.doc (diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em: 28 set, 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000

PAULO, R. M.; AMARAL, C. L. C. e SANTIAGO, R. A. A pesquisa fenomenológica:

explicitando uma possibilidade de compreensão do ser-professor de Matemática. **Rev. Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol.10, n 3, 2010.

PONTE, J. P. Estudos de caso em Educação Matemática. **Quadrante**, Lisboa, v. 19, n. 25, p. 1-23, fev. 2006. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/704. Acesso em: 23 set. 2021.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; AMORIM, Katia de Souza. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. **Psicol. rev. (Belo Horizonte),** Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 189-214, jun. 2008 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682008000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 jul. 2021.

SILVA, S.M.C; GONÇALVES, F.C; SANTOS, A.L.S; CUNHA, A.L.R. A presença da afetividade na relação professor aluno e sua influência sobre o processo de ensino aprendizagem. **RECSA,** v. 8, n. 1, p. 74-96, jan/jun, 2019. Disponível em:. https://revista.fisul.edu.br/index.php/revista/article/view/100/108. Acesso em: 19 jun. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo. 16 ed. Libertad, 2005.

AÇÕES DIDÁTICAS EM ATIVIDADES CARTOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: A UTILIZAÇÃO DA IMAGEM ANAGLIFO PARA O ESTUDO DO LUGAR

Iomara BARROS DE SOUSA, Universidade Federal Fluminense/Campus Angra dos Reis
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
CAPES/CNP
Q
iomara_sousa@id.uff.br

1. Introdução

A formação continuada de professores é essencial para que esses sujeitos possam refletir, repensar suas ações didáticas e criar perspectivas sobre seu fazer pedagógico. Destarte, esses espaços constituem um meio para os docentes (re) construírem conhecimentos e serem protagonistas de suas aulas.

Este artigo apresenta o desenvolvimento de ações didáticas nas aulas de Geografia em classes do 6º ao 9º ano em escolas municipais de São Gonçalo/RJ. Foram utilizados pares estereoscópios de imagens orbitais – anaglifo- extraído do Google Earth Pro como instrumento de ensino para o estudo da realidade geográfica onde vivem os estudantes. Foi considerada a participação dos professores de Geografia da rede pública do município de São Gonçalo/RJ no curso de formação continuada "Geotecnologias como instrumentos para pensar o espaço geográfico" (GEOPEES) e suas práticas em sala de aula, como atividade avaliativa desenvolvida no final do curso. Ressalta-se que este estudo é resultado de uma tese de doutorado em Geografia[1].

A metodologia desta investigação pautou-se na Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe), desenvolvida por Franco (2016) cuja proposta é o reconhecimento dos professores como protagonistas de suas práticas de ensino. Sob tal perspectiva, é essencial que os docentes tenham domínio científico em Geografia, noções básicas de Cartografia, bem como conhecimentos relacionados aos princípios básicos em Sensoriamento Remoto para trabalhar o ensino de Cartografia nas aulas de Geografia por meio de situações problematizadoras.

[1] Este trabalho é um dos resultados da tese de doutorado "A formação continuada de professores de Geografia em geotecnologias aplicadas à Cartografia: experiência de Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe) no Ensino Fundamental II" defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* Rio Claro, em outubro de 2018.

Este trabalho está dividido em três partes: em primeiro lugar, abordou-se sobre o papel da formação continuada do professor de Geografia como caminho didático-pedagógico para utilização de imagens orbitais nas aulas de Geografia; o segundo momento, tratou sobre a metodologia Pesquisa-ação apropriada nesta investigação; o terceiro momento mostra as atividades com mapas utilizando anaglifo; por último, foram discutidas duas ações didáticas desenvolvidas pelos docentes concluintes do curso.

2. Geotecnologias como instrumentos para pensar o espaço geográfico (GEOPEES): a formação continuada de professores de Geografia

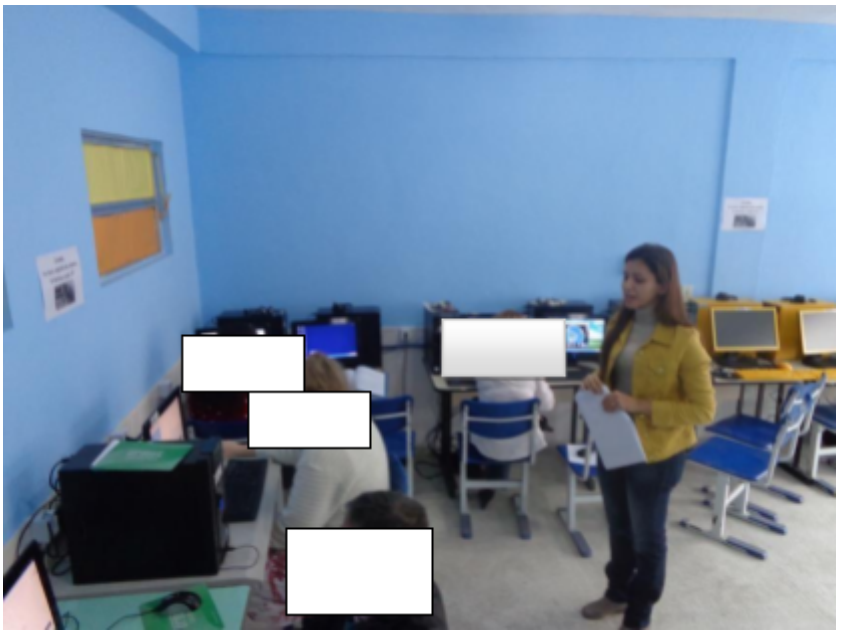
Quando se utiliza imagens orbitais, por exemplo, deve-se primeiramente considerar que estas estão cada vez mais presentes em jogos eletrônicos (SimCity, Age of Empires), aplicativos de localização para *smartphones* (Google Earth, Google Maps, Waze), dentre outros. Apesar da aplicação do potencial desses recursos para a construção de conhecimentos geográficos ainda ser uma realidade distante em muitas escolas públicas brasileiras, desde o final da década de 1990, vêm crescendo as pesquisas sobre a utilização desses recursos em sala de aula.

O domínio da ciência geográfica, aliado aos conhecimentos pedagógicos construídos na formação inicial são essenciais para promover o trabalho docente cuja aprendizagem, de acordo com Imbernón (2009), deve ser permanente. Essa concepção do professor como sujeito em formação contínua revela a importância de conscientizá-lo e torná-lo capaz de promover atividades que favoreçam um olhar geográfico crítico dos estudantes sobre os aspectos socioambientais.

Oliveira (1989) mostra a Cartografia como forma de expressar e representar graficamente as percepções sobre os lugares próximos considerando a inter-relação entre conceitos e conteúdos geográficos. Para estimular ações didáticas voltadas para o desenvolvimento cognitivo que enfatiza a leitura e o entendimento do espaço geográfico em suas diferentes escalas, e as geotecnologias na Cartografia Escolar podem ser trabalhadas como materiais educacionais para a construção crítica e consciente do mundo real.

Nesse escopo, foi desenvolvido e aplicado o curso de extensão GEOPEES, de acordo com os questionamentos, as necessidades e os interesses dos professores sobre o ensino de Cartografia. O intuito do curso foi possibilitar aos educadores de Geografia elaborarem seus materiais cartográficos por meio do Google Earth Pro, Google My Maps, Wikimapia e o QGIS 2.12.2, visando superar a reprodução de mapas ditado por especialistas, na maioria das vezes, aborda temas regionais e globais em detrimento da escala local como mostra a Figura 1.

Figura 1. Curso GEOPEES



Fonte: Acervo pessoal (2016).

O curso teve carga horária de 120 horas, distribuídas em quarenta horas (parte presencial) durante 10 encontros, cada um com quatro horas - e oitenta horas (parte a distância) distribuídos em seis módulos, a saber:

Módulo I: Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no Ensino de Geografia (6 horas): utilização de vídeos, *smartphone* e, sobretudo, computadores conectados à internet utilizados durante o curso.

Módulo II. Noções Básicas de Cartografia (12 horas): abordou-se noções básicas de Cartografia Básica e Cartografia Temática.

Módulo III: Noções Básicas de Sensoriamento Remoto (20 horas): proporcionou-se a construção de conceitos e princípios básicos em Sensoriamento Remoto.

Módulo IV: Noções Básicas de Sistema de Informações Geográficas (22 horas): trabalhou-se com o QGIS para elaboração de mapa.

Módulo V: Aplicações de geotecnologias nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental II (9 horas): orientações para os docentes elaborar uma prática em sala de aula com geotecnologias.

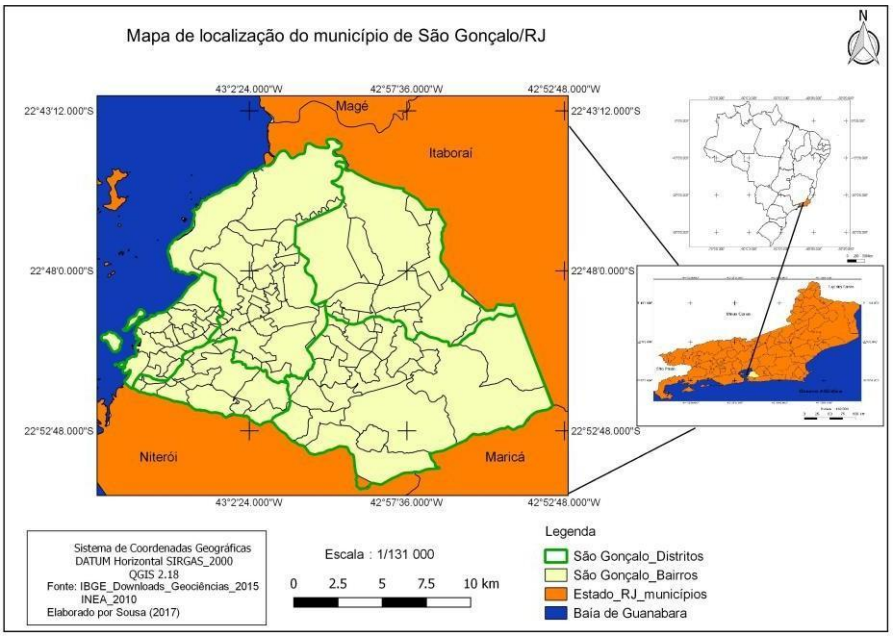
Módulo VI: Prática em sala de aula (51 horas): envolveu desde a preparação de uma prática educativa com geotecnologia, aplicação em sala de aula, e a elaboração de um relatório de experiência entre 3 a 5 laudas.

3. Metodologia: a pesquisa-ação pedagógica na formação continuada de professores

Para o desenvolvimento de ações didáticas com o uso de geotecnologias a partir da formação continuada de professores de Geografia, este estudo apropriou-se da metodologia de Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe), elaborada por Franco (2016) buscando a valorização dos educadores. Considerou-se os docentes cursistas como sujeitos capazes de refletir e de pensar sobre protagonismo de seus fazeres pedagógicos.

Foi ofertado o curso de extensão GEOPEES com objetivo de possibilitar aos docentes de Geografia a ampliação de seus conhecimentos em Cartografia e, por conseguinte, apreenderem noções básicas de Sensoriamento Remoto e SIG. Ao final do curso, os professores produziram um instrumento de ensino cuja temática envolveu a espacialidade do estudante e, posteriormente, o aplicaram em sala de aula como mostra a Figura 2.

Figura 2. Município de São Gonçalo/RJ



Fonte: Acervo pessoal (2017).

Muitos estudantes chegam ao Ensino Fundamental II com dificuldades para representar cartograficamente o mundo real. Diante dessa problemática foi proposta a construção de uma imagem em terceira dimensão (3D) visando ampliar conceitos espaciais como distância e direção em relação ao Norte geográfico, altitude e declividade.

Para a visualização do anaglifo é preciso construir óculos 3D usando material de baixo custo como cartolina branca, tesoura, fita adesiva (durex), papel celofane azul e vermelho. Os filtros de cores dos óculos permitem separar as imagens, ou seja, o olho direito pode observar somente uma imagem por meio do filtro azul e o olho esquerdo enxerga por meio do filtro vermelho. Assim, cada olho pode ver uma imagem da mesma cena, porém obtida de pontos de vista diferentes. No processo de visão em

terceira dimensão, o cérebro forma uma única imagem, gerando, portanto, a sensação de profundidade como se estivéssemos sobrevoando a bordo de um avião ou balão (JENSEN, 2009).

Dessa forma, a formação continuada, no caso específico do GEOPEES, oportunizou ao professor trabalhar com mapas utilizando a tecnologia do Sensoriamento Remoto em sala de aula.

4. Ações didáticas no ensino de Cartografia: experiências com o Google Earth Pro

Em busca de um diálogo entre o ensino de Cartografia, as geotecnologias e as práticas educativas envolvendo o espaço vivido dos estudantes, discorreu-se sobre experiências didáticas com anaglifo em aulas de Geografia do 6º ao 9º ano desenvolvidas no decorrer do 4º bimestre do ano letivo de 2016.

O Professor B desenvolveu sua prática educativa durante um período de seis (6) aulas (cada aula teve duração de 50 minutos) nos dias 19 e 26 de outubro de 2016, numa turma do 7º ano. Optou-se pela utilização do par estereoscópio em anaglifo referente ao vulcão extinto de Itaúna localizado em São Gonçalo/RJ, como mostra a Figura 3.

Figura 3. Material educacional elaborado pelo Professor B: par estereoscópico em anaglifo



Fonte: Professor B, 2016.

O tema da aula “Estrutura Geológica da Terra – o caso do vulcão extinto de Itaúna” foi explorado numa sequência didática com texto, vídeo e, sobretudo, uso do anaglifo em sala de aula. Os estudantes elaboraram um mapa com o uso de uma única cor (preto) gerando uma imagem bidimensional monocromática como mostra a Figura 4.

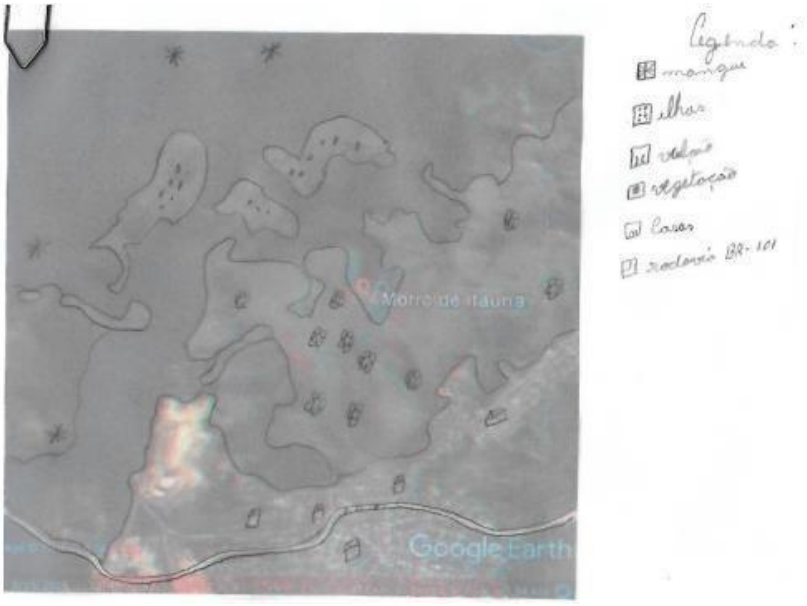
Figura 4: Atividade com imagem estereoscópica em anaglifo referente ao vulcão extinto de Itaúna



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Ao localizar esses objetos como, por exemplo, construções, vegetação, rodovia, mangue, vulcão e ilhas e associá-los à legenda, o aluno alcançou o objetivo da atividade cartográfica. Selecionou-se um mapa produzido por um estudante como mostra a Figura 5.

Figura 5. Mapa da área do vulcão extinto de Itaúna



Fonte: Elaborado por um aluno do Professor B

O estudante produziu um mapa no qual foi capaz de perceber e expressar cartograficamente um recorte espacial (SIMIELLI, 1996). Tal procedimento pedagógico possibilitou compreender a realidade a partir do mapeamento enquanto sujeito ativo.

Outra prática de ensino foi realizada pelo Professor A durante um período de quatro (4) aulas (cada aula com duração de 50 minutos) em uma turma de correção de fluxo do 6 ao 9º ano do Ensino Fundamental II (Figura 6). Trabalhou-se com imagem anaglifo referente ao bairro Santa Isabel, localizado em São Gonçalo/RJ, Brasil.

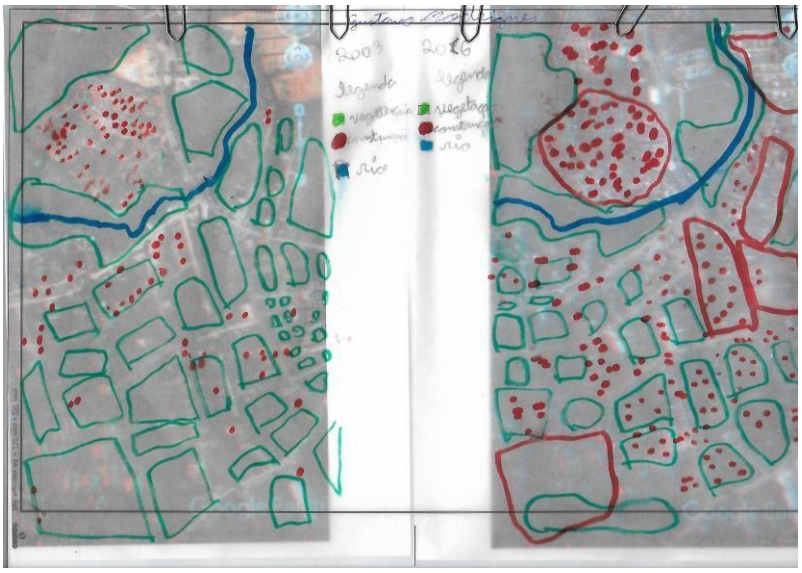
Figura 6. Atividade com imagem estereoscópica em anaglifo



Fonte: Acervo pessoal (2016).

A temática desta atividade cartográfica envolveu a elaboração de um mapa do entorno da escola referentes aos anos, respectivamente, 2013 e 2016 referente ao local de moradia dos estudantes como mostra a Figura 7.

Figura 7. Mapas referentes as transformações socioespaciais no bairro Santa Isabel entre 2003-2016



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Apesar das dificuldades no emprego da simbologia, o estudante interpretou a redução da vegetação devido ao aumento da área urbana em 2016, haja vista os polígonos menores no mapa referente a 2016 se comparado com o mapa de 2003; ainda, representou o aumento da área urbana, a redução da sinuosidade do rio em função, dentre outros fatores, do assoreamento.

5. Considerações finais

À luz dos fundamentos da metodologia PAPe, a formação continuada docente em tecnologias de mapeamento abre novas perspectivas para o professor de Geografia conceber-se como um sujeito protagonista e produtor de seu material cartográfico considerando a singularidade e a especificidade cognitiva e cultural de cada turma.

As iniciativas dos professores quanto à mobilização de ações de ensino com recursos até então desconhecidos por eles antes da participação no curso GEOPEES , os estimulou e incentivou a solidificar e/ou construir conhecimentos em Cartografia, tendo como base as geotecnologias. Logo, as iniciativas didáticas possibilitaram ampliar e desenvolver o olhar geográfico dos estudantes possibilitando-os entenderem

a lógica de organização espacial dos diferentes lugares.

Certamente, integrar tecnologias de mapeamento para mobilizar ações didáticas constitui tarefa complexa, uma vez que exige do professor preparo teórico e didático-pedagógico. Dessa forma, é relevante pensar geograficamente a construção de instrumentos didáticos para o ensino de Cartografia sem desconsiderar imagens bidimensionais tradicionalmente trabalhadas nas aulas de Geografia – como mapas impressos e atlas escolares – e, ainda, representações cartográficas em terceira dimensão como a elaboração de maquetes.

6. Referências

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e ação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.18, n. 2, p. 511-530, jun. 2016. Disponível em:<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 20 set. 2016.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. 118 p.

JENSEN, John R. Sensoriamento Remoto do Ambiente. In:_____. **Sensoriamento Remoto do Ambiente:** uma perspectiva em Recursos Terrestres. Tradução de José Carlos Neves Epiphanio et al. São José dos Campos: Parênteses, 2009. p.1-38

OLIVEIRA, Lívia de. Percepção e representação do espaço geográfico. In: OLIVEIRA, Lívia de.; DEL RIO, Vicente. **Percepção ambiental**: a experiência brasileira (Org.). São Carlos: Editora UFSCAR, 1999. pp.189-195

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia e Ensino** – proposta e contraponto de uma obra didática. Tese de Livre-Docência em Geografia. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1996. 184 p.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO, METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES QUE LECIONAM FÍSICA E MATEMÁTICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA-AM.

Nayana Cristina Gomes TELES, ICET/UFAM
Laiz Stephane Veiga da SILVA, ICET/UFAM
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
FAPEAM
nayanateles@ufam.edu.br

1. Introdução

Considerando o momento histórico atual, com o eclodir da Pandemia do novo Coronavírus, o ensino das diferentes ciências, e aqui destacamos a Biologia, a Química, a Física e a Matemática, adquire relevância *sine qua non*. Termos como vírus, plasma sanguíneo, taxa de transmissão, além da presença frequente de gráficos e análise da curva de contaminação por jornalistas dos principais canais de comunicação, passaram a fazer parte do cotidiano da população em geral, e a rápida disseminação das Fake News nas mídias sociais mostra a relevância de possuir conhecimentos científicos mínimos que permitam a população identificar a veracidade das informações que a ela chegam.

Sasseron (s/d) destaca que "(...) nas décadas intermediárias do século XX, entre os anos de 1950 e 1970, o ensino de ciências era quase exclusivamente voltado para a formação de pessoas na expectativa de que pudessem auxiliar no desenvolvimento tecnológico e científico das nações. Buscava-se formar 'cientistas' (...)" (SASSERON, s/d, p. 49). É somente a partir das décadas de 1980 e 1990 que o ensino de ciências passa a ser visto como necessário a população em geral, que precisa de competências e habilidades mínimas, nas diferentes ciências, para enfrentar situações cotidianas. Hoje, talvez mais do que nunca, a formação de indivíduos capazes de construir opiniões sobre informações à disposição reveste-se de inegável importância, nessa perspectiva, "o ensino de ciências está voltado à cidadania" (SASSERON, s/d, p.4).

Entretanto, o ensino de ciências no Brasil ainda é um grande desafio, pois faltam condições objetivas de trabalho (infraestrutura da escola, ausência de laboratórios e insumos, turmas superlotadas, entre outros) e de formação.

Embora seja consenso na literatura do campo da formação de professores que são necessários diferentes saberes na atuação do docente na sala de aula, os cursos de formação inicial seguem dedicando a maior parte da carga horária aos saberes do conteúdo deslocados dos saberes pedagógicos e metodológicos que os viabilizam. Em igual medida, apesar de todas as discussões levantadas nos últimos 30 anos, a frágil

articulação entre teoria e prática pedagógica, e entre universidades e escolas, ainda se faz bastante presente nos cursos de formação inicial.

Soma-se a essa realidade a prática, ainda muito presente em diversas secretarias de ensino, de oferecer cursos de formação continuada elaborada por especialistas sem uma ligação concreta com os desafios cotidianos das salas de aula.

Diferentes estudos trazem evidências da importância da análise reflexiva das práticas pedagógicas concretas para o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais dos professores, a título de ilustração, traremos achados do trabalho de Fiorentini e Crecci (2017) que realizaram uma revisão sistemática dos conhecimentos e saberes profissionais do professor que ensina matemática. Um dos trabalhos analisados teve como foco a aprendizagem de conhecimentos específicos sobre ensino de estatística e probabilidade por parte dos professores envolvidos em um processo de formação continuada. O êxito desse programa de formação foi atribuído a metodologia adotada, na qual os professores envolvidos não apenas "(...) estudaram/discutiram conceitualmente esses conhecimentos, mas, principalmente, porque puderam situá-los e analisá-los no contexto de suas práticas de sala de aula (...)" (FIORENTINI E CRECCI, 2017, p. 174). Os autores destacam ainda que

> Essa aprendizagem docente, em termos de mudança de concepção, em um contexto de formação em serviço, permeada pela experimentação e pela análise de práticas de sala de aula, reverberou em sua prática profissional no sentido de que o professor passou a promover, nas escolas, uma educação matemática e estatística mais crítica. (FIORENTINI E CRECCI, 2017, p. 174)

Defendemos que a formação de professores, assim como acontece em outras profissões, se dê centrada no local de trabalho, ou seja, na escola, considerando a instituição educativa como lugar de formação prioritária. Não se trata de descartar outros lugares e ações formativas, mas pensá-las tendo como referência a escola.

Entretanto, trazer a profissão docente para dentro da formação passa, necessariamente, pela superação dos modelos tradicionais que marcam a relação entre escolas e universidades, avançando de um modelo de justaposição no qual, em primeiro lugar, as universidades devem fornecer sólidos conhecimentos teóricos, em uma formação basicamente "acadêmica, conceitual e proposicional", para depois aplicar esses conhecimentos nos estágios, para um modelo que se aproxime da ressonância colaborativa, reconhecendo o potencial da escola de gerar conhecimentos (VAILLANT e MARCELO, 2012).

É por acreditar nesse potencial que a pesquisa aqui proposta tem como lócus a escola e o microcosmo da sala de aula.

Ponderamos, concordando com Gatti et.al. (2019), que

> Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva. (GATTI et al., 2019, p.178)

Porém, acreditamos que esse desafio somente será superado se incluir o diálogo e a troca respeitosa de saberes entre universidade e escola.

Assim, constitui-se como objetivo geral desta pesquisa "Analisar como vem se desenvolvendo o ensino de Física e Matemática nas escolas de ensino médio do município de Itacoatiara, formulando um diagnóstico e uma proposta de intervenção para a realidade investigada", e como objetivos específicos: - Identificar quem são e qual a formação dos professores que lecionam as disciplinas de Física e Matemática nas escolas de ensino médio do município de Itacoatiara; - Descrever as principais metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores que lecionam essas disciplinas; - Discutir os principais desafios que os professores enfrentam no ensino de física e matemática e as principais estratégias utilizadas pelos docentes para o enfrentamento das dificuldades.

Trata-se de um estudo desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC), inserido em uma agenda de pesquisa mais ampla que inclui a formação de estagiários, a oferta de mentoria a professores iniciantes nas áreas de Biologia, Química, Física e Matemática e a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos (EJA).

2. Fundamentação Teórica

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) defendem a ideia que "[...] a aprendizagem escolar pode ser considerada como um prolongado processo de assimilação e reconstrução por parte do aluno/a da cultura e do conhecimento público da comunidade social (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.67). Entretanto, tal processo não é simples, tampouco linear, sendo atravessado por conflitos entre tendências conservadoras e a luta por mudanças.

Coexistem diferentes enfoques para entender o ensino, e cada um deles termina por orientar de forma diferente a prática do professor em sala de aula. Scardamalia e Bereiter (1989, apud SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998) distinguem quatro modelos que concebem o ensino, são eles:

1-O ensino como transmissão cultural: Nesta perspectiva, a função da escola é transmitir, as novas gerações, o conhecimento socialmente acumulado, organizado em disciplinas, desconsidera as habilidades e interesses dos alunos.

2-O ensino como treinamento de habilidades: Busca, nesta perspectiva, desenvolver e treinar habilidades e capacidades formais.

3-O ensino como fomento do desenvolvimento natural: Nesta perspectiva, prevalece a ideia da não intervenção do adulto no desenvolvimento natural e espontâneo da criança.

4-O ensino como produção de mudanças conceituais: Neste enfoque, a aprendizagem é um processo mais de transformação do que de acumulação de conteúdos, “O aluno/a é um ativo processador da informação que assimila, e o professor/a um mero instigador deste processo dialético por meio do qual se transformam os pensamentos e as crenças do estudante.” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.69).

O objetivo da inclusão destes enfoques neste texto está em ilustrar a diversidade de concepções sobre a escola, o ensino e a aprendizagem que permeiam teorias e práticas na escola, e assim pontuar que “Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes, ou respostas que os docentes devem fornecer a demandas e ordens externas.” (IDEM, p. 09)

3. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que reúne aspectos de pesquisas exploratórias, descritivas e analíticas.

Segundo André (2013, p.97), as pesquisas qualitativas “[...] 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.” Logo, a escolha pela abordagem qualitativa para a análise dos dados oriundos da pesquisa se dá pela necessidade de compreender os fenômenos humanos e sociais dentro de uma visão holística, contextualizada e historicamente situada. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite apreender as interações nas quais os sentidos são produzidos e os significados construídos (ANDRÉ, 2013). Logo, para compreender os desafios educacionais da realidade investigada, acredita-se ser a abordagem qualitativa o melhor caminho metodológico.

3.1 Procedimentos da coleta de dados

A coleta foi realizada entre os meses de março a julho de 2021, utilizando o aplicativo de questionários virtuais Survey Monkey. Compôs a amostra todos os

professores que lecionam Matemática e Física nas escolas da zona urbana do município de Itacoatiara. Segundo dados fornecidos pela Coordenadoria Regional de Educação (CREI/SEDUC), aproximadamente 54 professores atuam na rede pública estadual. Responderam ao questionário 49 docentes das redes pública e privada.

3.2 Análise dos dados

Deve-se ressaltar que, a presente pesquisa de survey foi desenvolvida como método, assim a análise centrou-se nas seguintes premissas: os dados foram interpretados de maneira cuidadosa através do pensamento lógico, isto é, explicou-se “as razões para” e “as fontes de eventos, características e correlações observados” (BABBIE, 2001); E assumiu-se uma postura determinística baseada nas relações de causa e efeito (BABBIE, 2001).

Justifica-se a escolha da pesquisa de survey pois, desejou-se entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada de maneira não aleatória, os professores e professoras que lecionam Matemática e Física no Município de Itacoatiara.

O Survey Monkey, software de questionário, utilizou a Média Aritmética, também chamada de média simples, que é a soma das amostras dividido pelo número de amostras. Muito utilizada no cotidiano a média dos resultados pode determinar o direcionamento de ideias e preferências do público-alvo da amostra definida pela pesquisa.

4. Resultados e discussão

4.1 Identificação dos respondentes

Dos 49 professores que responderam à pesquisa, 57,14% são do sexo feminino e 42,86% do sexo masculino.

Questionados sobre o ano no qual concluíram a graduação, 28,57% concluíram entre os anos de 2000 e 2005; 22,45% entre os anos de 2015 e 2018; 18,37% entre os anos de 2011 e 2014; 14,29% entre os anos de 2006 e 2010; 12,24% nos anos de 2019 e 2020 e 4,08% entre os anos de 1995 e 2000.

Perguntamos aos respondentes há quanto tempo trabalham como docentes, conhecer o tempo de vida profissional dos professores é importante pois cada etapa do desenvolvimento profissional (DP) apresenta diferentes características e diferentes necessidades formativas.

A maior parte dos professores, 46,94%, têm acima de 10 anos de experiência profissional, e 26,53% têm entre 05 e 10 anos de carreira, ou seja, são docentes experientes.

Já 14,29% dos respondentes têm entre 1 ano e 1 mês a 3 anos de carreira, 6,12% tem entre 3 anos e 1 mês e 5 anos e outros 6,12% tem entre 1 mês a 1 ano de carreira, podendo ser considerados docentes iniciantes.

Diferentes estudos buscaram estabelecer relações entre o tempo de carreira e o ciclo de vida profissional do professor, o mais popular desses estudos foi conduzido por Huberman (1992, p. 31). O autor propõe 7 fases perceptíveis da carreira do professor.

A primeira fase ou entrada na carreira inclui as fases de sobrevivência e descoberta. Na segunda fase, marcada pela estabilização, o professor adquiriu um domínio básico sobre as técnicas de ensino e com isso adquire um sentimento crescente de competência pedagógica, fortalecido pelo pertencimento a um coletivo profissional.

Já na terceira fase, denominada experimentação ou diversificação, o docente busca novos desafios profissionais, ou, por outro lado, reduzir o investimento de tempo e esforços na docência, buscando outro foco de dedicação.

A quarta etapa representa a busca de uma situação profissional estável. Aqui se diferenciam dois grupos de professores, o primeiro, marcado pela serenidade e distanciamento afetivo, e o segundo pelo conservadorismo e lamentação, desprovidos de características construtivas.

A última etapa é a preparação da jubilação, que pode apresentar três padrões de reação positivos e um crescente interesse em se especializar mais, ou negativos, mostrando-se menos otimista e generoso, ou desencantado.

Huberman (1992) alerta para a importância de considerar que as fases, ou sequências perceptíveis no ciclo de desenvolvimento profissional do professor, representam tendências gerais de muitos professores, mas não necessariamente de todos, além disso a vivência de cada fase é marcada pelas expectativas sociais e de organização do trabalho.

Nesse mesmo sentido, o tempo de atuação na profissão não é suficiente para considerar um professor como experiente. Como afirma Marcelo (2010), faz-se necessário que o docente experiente possua um “elevado nível de conhecimento e destreza”, que não é adquirido apenas pelo passar dos anos e requer dedicação “pessoal e constante” do professor, adquirido pela reflexão sobre a sua prática e busca de inovação.

No que se refere ao espaço temporal, Huberman (1992) adota o limite de dois a três anos de atuação para caracterizar um professor como iniciante, já Marcelo (2010) estabelece, como um marco temporal possível para considerar um professor como iniciante, os cinco primeiros anos de atuação na docência. Adota-se, nesta pesquisa, o marco temporal de cinco anos para considerar o professor como iniciante, sem desconsiderar as situações que podem gerar desconfortos e desafios que reconduzem o docente, com mais tempo de profissão, à situação de iniciante. Analisando o tempo de atuação docente, identificamos 13 docentes com até 5 anos de experiência, 13 professores com 5 a 10 anos de experiência e 23 com mais de 10 anos de experiência.

Os docentes também foram questionados se cursaram ou estavam cursando pós-graduação. 61,22% dos respondentes afirmaram que sim, cursaram ou estavam cursando pós-graduação lato sensu, 16,33% afirmaram que cursaram ou estavam cursando pós-graduação strictu sensu e 22,45% responderam que não.

No que se refere ao nível de atuação, 73,47% dos professores atuam no ensino médio, 61,22% atuam no ensino fundamental II, 10,20% na EJA Ensino Médio e 8,16% na EJA Ensino Fundamental II. Lembramos que um mesmo professor pode atuar em uma ou mais etapas.

Encerramos a caracterização dos respondentes perguntando em quais redes de ensino atuavam, prevalece, entre os respondentes da pesquisa, a atuação na rede pública estadual (75,51% dos respondentes), seguido da rede pública municipal (16,33% dos respondentes), e das redes federal e particular (4,08% dos respondentes cada).

4.2 Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores de Matemática e Física.

Um dos objetivos desta pesquisa é descrever as principais metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores que lecionam as disciplinas de Matemática e Física, entretanto, vivia-se, à época da coleta, a pandemia do novo coronavírus, que forçou as escolas a aderirem ao ensino remoto. Assim, dividimos as questões voltadas as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem em 2 blocos, um voltado ao ensino presencial e o segundo ao ensino remoto. Trataremos, neste artigo, apenas das questões voltadas ao ensino presencial. Assim, os professores foram questionados acerca de quais recursos didáticos utilizam nas aulas presenciais e com qual frequência; quais os métodos e técnicas utilizados nas aulas e com qual frequência; e quais aspectos buscam considerar ao escolher as estratégias de ensino que irá utilizar nas aulas.

Todas as questões traziam múltiplas opções para que o docente escolhesse as que mais se adequavam a sua realidade, bem como uma escala de frequência que ia de muita frequência a nunca.

Por fim, pedimos aos professores que avaliassem dezenove alternativas, assinalando se concordavam com a afirmativa, concordavam parcialmente, discordavam ou acreditavam que a alternativa não se aplicava a sua experiência na rede de ensino/escola na qual atua.

4.3 Estratégias, procedimentos, técnicas e recursos didáticos utilizados no ensino presencial.

Questionamos os professores sobre quais recursos didáticos costumam utilizar nas suas aulas presenciais e com qual frequência. As respostas podem ser observadas na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Recursos didáticos utilizados nas aulas presenciais

	MUITA FREQUÊNCIA	FREQUENTEMENTE	OCASIONALMENTE	RARAMENTE	NUNCA	TOTAL
Material impresso/xerox	22.45% 11	30.61% 15	18.37% 9	26.53% 13	2.04% 1	49
Data show	16.33% 8	22.45% 11	28.57% 14	24.49% 12	8.16% 4	49
Livro Didático	61.22% 30	26.53% 13	6.12% 3	4.08% 2	2.04% 1	49
Lousa, quadro, pincel	75.51% 37	22.45% 11	2.04% 1	0.00% 0	0.00% 0	49
Vídeos, filmes, documentários	6.12% 3	30.61% 15	36.73% 18	24.49% 12	2.04% 1	49
Materiais recicláveis, alternativos	8.16% 4	14.29% 7	42.86% 21	26.53% 13	8.16% 4	49
Modelos didáticos	12.24% 6	24.49% 12	51.02% 25	8.16% 4	4.08% 2	49

Fonte: Tabela gerada pela Plataforma Survey Monkey

Os recursos didáticos mais utilizados pelos professores são a lousa, o quadro e o pincel (97,96% utilizam muito frequentemente ou frequentemente), seguido pelo livro didático (87,75%, utilizam muito frequentemente ou frequentemente), pelo material impresso/xerox (53,06%) e pelo Data Show (39,75%). Modelos didáticos e materiais recicláveis e alternativos são ocasionalmente usados.

Pode-se levantar duas hipóteses pela prevalência do uso de recursos mais tradicionais, base de uma aula expositiva, em detrimento de recursos como modelos didáticos. A primeira é a escassez destes materiais nas escolas e a segunda a falta de motivação, incentivo ou tempo dos professores para executar aulas mais atrativas.

No que se refere aos métodos e técnicas utilizadas nas aulas, as respostas obtidas guardam coerência com os resultados da questão anterior.

As técnicas mais utilizadas pelos respondentes são a aula expositiva, perguntas e respostas e listas de exercício, seguidos do método de solução de problemas e pesquisas na internet. Tais técnicas podem ser consideradas como tradicionais, pois tem como pilares a exposição verbal e unilateral do professor e exercícios que envolvem treino e repetição pelos alunos.

Como afirma Sabino et. al. (2011), nesta tendência pedagógica, “Aprende-se ouvindo e prova-se o que aprendeu por meio da devolução das informações que foram depositadas, pelo professor, na cabeça vazia dos alunos, por isso a expressão “educação bancária, cunhada por Paulo Freire (1983)”.

Recorremos a Libâneo (2006) para lembrar que os métodos de ensino

> não se reduzem a quaisquer medidas, procedimentos e técnicas. Eles decorrem de uma concepção de sociedade, da natureza, da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade. (LIBÂNEO, 2006, p.151)

Chama nossa atenção que 69,39% dos respondentes nunca realizaram experimentos científicos no laboratório da escola. Esta informação ressalta a importância da parceria universidade-escola tanto na formação continuada como no compartilhamento dos laboratórios da universidade para a realização de atividades práticas com os discentes da educação básica.

Questionamos os respondentes sobre quais aspectos costumam considerar ao escolher as estratégias de ensino que irão utilizar em suas aulas. As respostas serão apresentadas na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Aspectos considerados pelos professores para a escolha das estratégias de ensino.

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Necessidade de cumprir com o conteúdo programático	55.10%	27
Objetivo da situação de ensino	46.94%	23
O que você quer que o aluno aprenda	69.39%	34
O conteúdo que será trabalhado	63.27%	31
As características dos alunos e da turma	63.27%	31
O espaço físico disponível	51.02%	25
O tempo disponível para ministrar o conteúdo	55.10%	27
As normas e regras da escola	28.57%	14
As orientações da secretaria de ensino	24.49%	12
Outros aspectos não citados	6.12%	3
Total de respondentes: 49		

Fonte: Tabela gerada pela Plataforma Survey Monkey

Os aspectos mais citados pelos docentes foram, respectivamente, o que desejam que o aluno aprenda (69,39%); o conteúdo que será trabalhado (63,27%); as características dos alunos e da turma (63,27%); o tempo disponível para ministrar o conteúdo (55,10%); a necessidade de cumprir o conteúdo programático (55,10%); o espaço disponível (51,02%) e o objetivo da situação de ensino (46,94%).

Sobre a relação objetivo-conteúdo-método, Libâneo (2006) nos recorda que o conteúdo a ser ensinado não é a matéria em si, "(...) mas uma matéria *de ensino* selecionada e preparada *pedagógica e didaticamente* (grifos do autor) para ser assimilada pelos alunos" (LIBÂNEO, 2006, p. 154), insiste o autor que não basta ao professor "transmitir" a matéria, mesmo que considerando a experiência prévia e as características dos alunos e da turma, "É preciso considerar que a matéria de ensino está determinada por aspectos político-pedagógicos, lógicos e psicológicos, o que significa considerar a relação de subordinação dos métodos aos objetivos gerais e específicos" (IDEM).

Concluímos que é preciso investir na renovação pedagógica dos docentes, instrumentalizando-os para práticas que considerem o papel ativo do aluno no seu processo de aprendizagem. Porém, não basta instrumentalizar os docentes, é necessário oferecer condições de trabalho que os permitam colocar a formação em prática.

Acreditamos na potencialidade da parceria universidade escola, na perspectiva de formação de uma comunidade de aprendizagem, que integre programas como a Residência Pedagógica (RP), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e os estágios em uma proposta clara, consistente e coesa de desenvolvimento profissional dos envolvidos e melhoria da aprendizagem escolar de crianças e jovens.

CONCLUSÕES

Os resultados do estudo indicam que os professores estão investindo em seu desenvolvimento profissional ao buscar cursos de especialização lato sensu ou strictu sensu, mas falta investimento por parte das redes de ensino (principalmente a rede estadual, na qual atuam a maioria dos respondentes) na formação continuada de seus professores, bem como investimento na melhoria das condições de trabalho dos docentes, equipando as escolas com laboratórios de informática, laboratórios de ciências e equipamentos como Datashow e computadores.

No que se refere a formação continuada, é preciso superar o modelo de formações curtas, descontinuadas e voltadas a resolução de questões pontuais. Imbernón (2010) faz relevantes alertas em relação ao contexto no qual se desenvolve a FC, para ele é essencial partir da análise do contexto no qual a formação se desenvolve, criando espaços de reflexão e análise, rompendo com práticas que priorizam soluções genéricas para problemas genéricos, pois “Na formação continuada não há problemas genéricos, apenas situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Sobre as metodologias, estratégias e recursos didáticos utilizados pelos professores que atuam nas disciplinas de matemática e física, predomina a aula expositiva, tradicional, com uso da lousa, quadro e pincel, livros didáticos e Datashow no cotidiano da sala de aula. Modelos didáticos, mesmo que confeccionados com materiais recicláveis, experimentos científicos na sala de aula ou no laboratório são ocasionalmente ou raramente utilizados, o que pode acontecer pela falta de espaços e materiais adequados na escola, pois 69,39% dos respondentes afirmam nunca ter realizado experimentos científicos no laboratório da escola. Logo, é essencial persistimos na proposta de parceria entre a universidade e as redes de ensino tanto na formação continuada como no compartilhamento dos laboratórios da universidade para a realização de atividades práticas voltadas aos alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA**, v. 22, n. 40, 2013.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 519 p.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Metassíntese de pesquisas sobre conhecimentos/saberes na formação continuada de professores que ensinam matemática. **Zetetiké**, Campinas, SP, v.25, n1, jan./abr.2017, p.164-185. ISSN 2176-1744. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike /article/view/8647773. Acesso 31 ago 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, António. **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO Garcia, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc**., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso 20 mai. 2021

SABINO, Isabel Marina et. al. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Brasília: Líder Livro, 2021. 192p.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. J. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. São Paulo: Artmed, 2007.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização científica como objetivo do ensino de Ciências**. Licenciatura em Ciências/USP/UNIVEST. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/844768/mod_resource/content/1/SASSERON_CARVALHO_AC_uma_revis%C3%A3o_bibliogr%C3%A1fica.pdf.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: 1 Ed. UTFPR, 2012.

ANÁLISE DE PARÓDIAS MUSICAIS COM O TEMA EDUCAÇÃO POR PROFESSORAS EM CURSO DE FORMAÇÃO BÁSICA.

Michelle de Souza PRADO (UNESP)
Lara Jatkoske LAZO (UNESP)
Maria Rosa Rodrigues Martins de CAMARGO (UNESP)
Eixo 2
CAPES
michelle_prado@hotmail.com

Introdução

> Portanto, o cômico exige algo como certa anestesia momentânea do coração para produzir todo o seu efeito. Ele se destina à inteligência pura. (BERGSON, 2021, p. 39)

Este artigo apresenta experiências e estudos, a partir da sensibilização ocorrida com em um curso de formação continuada para professores de língua portuguesa. Tem como inquietação o texto parodístico, em especial, as paródias musicais produzidas por uma página de humor com o tema escola. A epígrafe que tomamos de empréstimo de Bergson (2021), vem ao encontro do que iremos tratar nestas linhas: o humor nas pequenas obras que iremos compartilhar.

A página em questão intitula-se *Splash*, da UOL, e é assinada pelo cartunista Maurício Ricardo[1]. No ar, há mais de 20 anos, desde 2000, já possuiu outros domínios e nomes, mas sempre o mesmo responsável e o mesmo perfil: animações de audiovisuais bem-humoradas sobre a sociedade, abarcando assuntos políticos, econômicos, da mídia em geral e generalidades. A página traz conteúdo de segunda a sexta-feira. Apresenta alguns personagens fixos que fazem parte de microsséries já célebres dentro do espaço, caso do quadro “Só levando” que apresenta a família Bezerra e se passa em uma favela fictícia do Brasil, quadros esporádicos como “Tobby Entrevista”, que faz o mesmo roteiro de um programa de entrevistas com auditório em que Tobby recebe personalidades, reais ou não, para serem entrevistadas em um grande sofá, típico estilo dos programas similares de televisão.

[1] Disponível em: https://www.uol.com.br/splash/colunas/mauricio-ricardo-charges/. Acesso em 21 set. 2021.

Outro quadro de destaque são as paródias de músicas, conhecidas como charges-okê, que agregam as charges desenhadas às letras musicais parodísticas sendo cantadas pelo personagem retratado e com letra que dialoga, assim como o conteúdo da página, com a realidade social. Será este gênero que traremos nestas reflexões. Escolhemos o que iremos denominar de paródias-okês ao longo de todo. Trataremos de três delas, retiradas ao longo das duas décadas de produção do *site*, todas com a temática escolar, com anos de origem que não conseguimos precisar, porque já foram republicadas algumas vezes: “Professoras da rede pública cantam Ragatanga”, “A vida dura de professor” e “Eu quero tchu, eu quero tcha”

Decidimo-nos realizar uma pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (2011, p.11) e o tipo de pesquisa que “tem o ambiente natural sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Por isso, procederemos com o material bibliográfico selecionado e os vídeos como fontes a serem observadas.

Um gênero: paródia

> Mas se a imitação dos gestos já é risível por si mesma, ela o será ainda mais quando se esforçar para incliná-los, sem os deformar, no sentido de alguma operação mecânica; a de serrar a madeira, por exemplo, ou bater uma bigorna, ou puxar infatigavelmente a corda de um sino imaginário. Não porque a vulgaridade seja a essência do cômico (ainda que ela de algum modo também faça parte dele), mas sobretudo porque o gesto percebido parece mais maquinal quando podemos relacioná-lo a uma operação simples, como se ele fosse mecânico de propósito. Sugerir essa interpretação mecânica deve ser um dos processos favoritos da paródia. (BERGSON, 2021, p. 50)

Ridendo Castigat Mores, a expressão neolatina, rindo castigam-se os costumes, serve bem ao propósito da paródia, porque ela retoma um texto ou imagem original, subverte-a para trazer um novo texto/imagem que traz uma nova mensagem, ainda que se comunique com sua origem. Em geral, apresenta tom ácido e/ou humorístico. Pode-se dizer que é uma forma de imitação, trazendo uma nova informação em que, para o autor, esta comunicação com o texto de origem se torna importante para fazer com que seu interlocutor encontre um nicho comum de interlocução entre aquele que emite a paródia e aquele que a recebe. A paródia já foi considerada um gênero menor, parasitária e derivativa (apenas uma imitação ridicularizadora) [...]. (MAZZI, 2011, p. 27):

> Popularmente associada à imitação burlesca, a paródia tem aparecido com uma significação restrita e pejorativa. Frequentemente confundida com a sátira ou o pastiche, ela é

> considerada, como dissemos anteriormente, um discurso parasita que não merece ser levado a sério. Daí a ideia de que a paródia é fruto de espíritos incapazes de criar por si próprios e, portanto, condenados a “imitar” as obras dos outros. (MAZZI, 2011, p. 27)

Moser (1992) define a paródia em quatro funções: cômica, lúdica, polêmica e crítica. Na função cômica, a paródia assumiria uma valorização negativa o que a tornaria um gênero inferior se comparado aos demais, na lúdica, assim como a primeira, também teria uma função depreciativa, seria um jogo textual. A função crítica assumiria um sentido oposto, positivo, uma negação e até possibilidade de destruição da coisa criticada. Já a polêmica seria a que nos importa nesta reflexão:

> Quando a paródia assume uma função polêmica, ela tem em geral a ver com a sátira, já que a força agonística de que ela se carrega, visa, então, para além de um objeto textual ou discursivo, a uma pessoa, a um grupo social, a uma instituição, a uma crença ou a uma outra realidade extratextual. O trabalho paródico sobre um dado texto tenta, então, atingir, além do texto parodiado, posições ou realidades a partir das quais este texto foi enunciado. Este ponto polêmico se acha quase sempre implicado na paródia; trata-se de medir sua importância ou sua intensidade quando se analisa uma obra paródica. (MOSER, 1992, p. 141)

É por isto que traremos à luz as paródias-okê sobre o universo escolar e discutirmos a polêmica ali imbricada bem como sua intensidade. Quando se ri da sátira que se impregna o material do trabalho de Maurício Ricardo estamos a rir não apenas do objeto exposto, como também de nós mesmos, enquanto sociedade, por perpetrar que aquelas situações ocorram na escola:

> E se os homens estivessem sempre atentos à vida, se sempre nos mantivéssemos em contato com o outro e também com nós mesmos, nada pareceria ocorrer em nós por meio de molas ou cordões. O cômico é este lado da pessoa pelo qual ela se assemelha a uma coisa, este aspecto do acontecimento que imita, por sua rigidez de um tipo bastante particular, o mecanismo puro e simples, o automatismo, o movimento sem a vida, enfim. Exprime, portanto, uma imperfeição individual ou coletiva que chama por uma correção imediata. O riso é justamente essa correção. O riso é um gesto social, que sublinha e reprime uma certa distração especial dos homens e acontecimentos. (BERGSON, 2021, p. 75-76)

Conclamar os espectadores a rirem desta situação é uma forma de provocar a ironia ácida sobre quem forma o próprio corpo institucional que somos todos nós enquanto profissionais da educação, alunos, responsáveis, cidadãos. É ativar nossa atenção a aspectos da realidade tangível, dito de outra forma, a paródia e o riso do texto

parodístico nos acordam para uma situação que está à frente de nossos olhos e carece de ser vista, reflexivamente. Contudo, cada um que ri, realiza sua própria compreensão da leitura parodiada que temos e que, por si só, já é uma dada leitura da sociedade que parte da ótica daqueles que a construíram:

> De fato, a paródia só se realiza quando o leitor (o ouvinte, o espectador) decodifica o texto presente e reconhece o(s) anterior(es). Para tanto, é necessário um requisito pragmático e formal, ou seja, um código comum entre o codificador e o decodificador. (MAZZI, 2011, p. 39)

No caso das paródias cantadas que trataremos, os pontos em comum, que são acionados, são dois: um é a música, enquanto melodia, e o outro um dado recorte da realidade, que é a educação. A melodia serve mais como um fio condutor que liga enunciador, enunciado e enunciatário, porque, como veremos, não serão em todos os casos que conhecer a letra original influenciará a decodificar a obra. O mais importante torna-se entender a dinâmica escolar, minimamente, o que não se torna difícil tendo em vista que, aqui no Brasil, a escola é o grande agente responsável pela alfabetização dos brasileiros, então boa parte conhece durante a vida uma instituição escolar, sendo assim, entender a parodização deste universo torna o conteúdo próximo do grande público que irá consumir os produtos:

> Ou seja, cabe ao interlocutor recuperar em sua memória social os elementos que darão sentido ao texto. No caso de uma paródia musical, escreve-se um novo texto (letra) para uma música já conhecida, mantendo-se seus aspectos melódicos, harmônicos e rítmicos, ou variando-se apenas pequenos elementos para melhor atender a métrica da canção. Entretanto, neste processo de reescrita, altera-se o sentido do texto, na maior parte das vezes para gerar um efeito cômico, provocativo ou de interseção a algum tema que esteja em alta em determinado contexto político, histórico ou social. Por conseguinte, cabe ao interlocutor o conhecimento dos diversos tipos de relações que este texto mantém com outros textos, a fim de se alcançar os efeitos estilísticos desejados. (SIMÕES, 2012, p. 7)

Válido é ressaltar que a paródia é um gênero, portanto, dialogará com tempo histórico e social, público e tem uma missão enquanto gênero discursivo de comunicar algo para alguém, desta forma, não faria sentido uma paródia que não consiga transmitir seu conteúdo parodístico.

A paródia em três atos

Neste tópico iremos explorar as quatro paródias sobre o universo escolar que foram retiradas ao longo dos vinte anos de produção do *site*, elas são intituladas como 1. “Professoras da rede pública cantam Ragatanga”, 2. “A vida dura de professor” e 3. “Eu quero tchu, eu quero tcha”. Para transcrevê-las, utilizamos as normas de transcrição de Dino Preti, do projeto NURC[2]. Iremos iniciar pela paródia seguindo a sequência da listagem, acima:

1. Professoras da rede pública cantam Ragatanga[3]

Na última eleição meu candidato ...
Prometeu ouvir as queixas do professorado ...
dizendo que só a educação tiraria a população...
desse atraso daNAdo!
Só que depois não mudou nada: a mesma sala lotada
Impossível não perder a paciência!
E me mandaram aprovar alfabeto ...
como parte do projeto de acabar com a repetência
Que indecência! Vejam vocês ...
no fim do mês
Ah, eu berrei! Ah, berrei!
Ao ver no contracheque do meu salário chocante ...
E humilhante que pagaram para mim!
Ah, eu berrei! Ah, berrei ...
Por ter que aguentar dentro da sala...
Um bando de aluna mala, ganhando mal assim!
Ah, eu berrei! Ah, berrei!
Aliás, berro todo dia...
Senão, nesta grande anarquia, ninguém liga pra mim...

Ao conferir a letra original de “Ragatanga”[4] do extinto grupo Rouge, da qual a melodia foi tirada, é possível constatar que a paródia não tem intertextualidade com a letra da canção, mas, sim, com o toque melódico. Retomando o conceito de intertextualidade de Koch e Elias (2015, p. 101):

[2] PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 2003
[3] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N5ud1TYTIBY. Acesso em 12 out. 2021
[4] Disponível em: https://www.letras.mus.br/rouge/63355/. Acesso em 12 out. 2021

> Todos nós já conhecemos o princípio segundo o qual todo texto sempre remete a outro ou a outros, constituindo-se como uma "resposta" ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que será dito, considerando que a intertextualidade encontra-se na base de todo e qualquer dizer.

Não temos a retomada do texto, mas da musicalidade da canção. Também é possível notar algumas aproximações das rimas, ou seja, uma retomada, mais uma vez da sonoridade, como em parte do refrão da música original e do refrão da versão parodiadas: Aserehe rá de re, de hebe tu de hebere/ Ah, eu berrei! Ah, berrei!, por meio da assonância em "e":

> A presença de elementos de recorrência no texto produz um efeito de intensificação, de ênfase. "Martela-se" na cabeça do interlocutor, repetindo palavras, estruturas, conteúdos semânticos, recursos sonoros, de modo a tornar a mensagem mais presente na sua memória e, assim, acabe por aceitar a orientação argumentativa que o autor imprime ao texto. (KOCH, ELIAS, 2021, p. 104)

Ragatanga em nada diz respeito à escola. Segundo o vídeo a primeira vez que a paródia foi veiculada foi no ano de 2002, auge deste título de sucesso do Rouge. Desta forma, podemos inferir que Maurício Ricardo fez opção por uma composição que, à época, fazia parte da memória social do público, podendo ser, portanto, facilmente recuperado pela sua memória. Outra grande vantagem é a linguagem rimada, simples e beirando ao coloquialismo para aproximação de seus ouvintes como em "Senão, nesta grande anarquia, ninguém liga *pra* mim".

> Hannoosh ressalta o componente autocrítico da paródia que, ao retomar comicamente outras obras, expõe os mecanismos de funcionamento do texto alvo e convida o leitor a seguir o mesmo procedimento em relação a ela. Segunda a autora, não é necessário que o leitor (re)conheça o modelo parodiado. O (re)conhecimento pode ajudar a esclarecer certos aspectos da paródia e aumentar a compreensão das distorções, mas ele não é essencial a sua inteligibilidade. A paródia não só preserva o original, mantendo dele o que é pertinente à sua compreensão, como cria o original no espírito do leitor, construindo-o ao mesmo tempo em que o transforma. (SIMÕES, 2012, p. 37)

Não é à toa que as produções são chamadas de charges-okês, uma vez que misturam recurso visual, as animações, e as letras cantadas. As cenas que tomaremos como ilustração foram capturadas pelo *print screens* do *Windows.*

Imagem 1 – Professoras da rede pública cantam Ragatanga



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N5ud1TYTIBY. Acesso em: 12 out. 2021

Na análise do ambiente imaginado por Ricardo, notamos arquétipos de professoras: o jaleco branco sobre a roupa e os grandes óculos de aros coloridos. Na lousa, atrás das personagens, a palavra “silêncio” que destoa de toda a letra da música, uma vez que diz que terão que aturar “aluno mala”, que está impossível não perder a paciência e sobretudo, pelo berro das protagonistas ao verem o contracheque e para se fazerem ouvir na grande balbúrdia. Há aviões de papel que recortam a sala, conotando uma falta de interesse pelo ensino por parte dos alunos e corroborado pelos versos “E me mandaram aprovar alfabeto/como parte do projeto de acabar com a repetência.” A parede está descascada, o cenário decrépito demonstra um desleixo com a educação e explícita logo no início da música em que diz que os políticos prometeram projetos para alavancar a educação, mas, depois, nada fizeram.

A terceira paródia é ““A vida dura de professor”. Inspirada na música “Ouro de Tolo”[5], de Raul Seixas, a qual foi lançada em 1973.

2. “A vida dura de professor[6]”

Não consigo estar contente
porque eu tenho um emprego,
mas sou professor do estado
ganho o piso nacional que é vergonhoso
mal passa de uns mil reais por MÊS
Eu devia procurar outro trabalho mesmo amando o
magistério porque insistem enfiar numa só sala
40 crianças de uma VEZ
Eu aguento humilhação de não poder

[5] Disponível em: https://www.letras.mus.br/raul-seixas/48326/. Acesso em 15 out. 2021
[6] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VdC6mC95fYo. Acesso em 15 out. 2021

Comer merenda dos alunos
Passo fome sem dinheiro para o lanche
E a comida sequer é gostosa
Ah, mas que hipocrisia deles me recusam um lanchinho
mas roubam descaradamente
O povo com avidez de uma
Organização crimiNOsa!
Eu é que não entendo esse descaso
Com a categoria já que ela é estratégica
E prepara ... a futura geração
E isso já ferrou o Brasil porque com o advento
Da globalização...
Só vai dar certo o país que se preocupou em investir na educação!

A música de Raul foi escrita na época da Ditadura Militar e faz uma crítica à vida burocratizada: vínculo empregatício, bom salário mensal, carro do ano, endereço residencial em local de prestígio, passeios dominicais com a família. Podemos dizer que se trata de uma paródia desta vida pacata, sem altos e baixos, padronizada e estável, pois tudo que um indivíduo possa almejar na vida, o eu-lírico tem e não está feliz. O próprio título da canção, “Ouro de tolos” é uma ironização, porque o que se reconhece como “ouro de tolos” é a pirita um tipo de pedra sem o mesmo valor comercial e apenas dourada como ouro, enganando as pessoas.

Não é uma música que retrate o ambiente e agentes escolares, contudo, podemos dizer que a escolha de Maurício Ricardo foi muito promissora, porque em sua paródia, publicada em 2012, retrata, justamente, uma professor que não está satisfeito com a docência, não porque não goste do magistério, mas, sim, porque há muitos despautérios como os baixos salários, a superlotação das salas, a falta de investimento. O início da canção com uma negativa, “Não consigo estar contente” contrasta com o pretérito imperfeito da música de Seixas, “Eu devia estar contente”. Ambos os eu-líricos têm empregos, mas no caso da paródia, o professor ganha mal, “Mas sou professor do estado/ganho o piso nacional que é vergonhoso/mal passa de uns mil reais por mês”. Não sabemos a qual rede estadual e piso salarial Maurício Ricardo se refere.

A paródia em tudo é uma negação à letra de Raul Seixas, por isso a importância em logo ter iniciado com o advérbio de negação “não”. O professor precisa comer merenda da escola, que não é gostosa e mesmo assim não pode, há um total descaso das instituições com um setor responsável pelo avanço do país

Imagem 4 – “A vida dura de professor”



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VdC6mC95fYo. Acesso em: 15 out. 2021

A cena da charge apresenta um professor com aspecto tristonho e cansado, dentro de uma sala de aula, sentado sobre a mesa, trajado com seu jaleco branco. Atrás dele tem um quadro negro que passam imagens reais sobre eventos acontecidos ao corpo institucional escolar, como greves, salas lotadas, a merenda, situações que ilustram a letra da paródia.

Por fim, nosso quarto ato, é a paródia “Eu quero tchu, eu quero tcha”:

3. Eu quero tchu, eu quero tcha[7]

não sei o bê :::
não sei o que não o bá :::
Não sei o bê-á-bá, bê-á-bá, bê-á-bá
não sei o bê :::
não sei o que não o bá :::
É isso aí galera
pesquisa mostrou que dois terços do Brasil
não sabem nem o bê-á-bá
Cheguei na escola doidinho para estudar
o ensino era uma bosta
mas eu consegui passar
eu entrei na faculdade sem saber o bê-á-bá
E foi semianalfabeto que enfim consegui me formar
Setenta e quatro porcento do Brasil tá como eu tô
não escreve, não faz conta mesmo assim nunca bombou
vai ter Copa e Olimpíada pra gente sediar
Vai ser mico quando o gringo tentar se comunicar

[7] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l9U5Ec02xr8. Acesso em 15 out. 2021

Nem português sei falar!
não sei o bê :::
não sei o que não o bá :::
Não sei o bê-á-bá, bê-á-bá, bê-á-bá

A música original e que foi parodiada chama-se “Eu quero tchu, Eu quero tcha”, lançada em 2011, por João Lucas e Marcelo[8], portanto, a charge-okê ficou homônima à canção. Não temos a data de lançamento da charge. Tudo indica que seja no ano de 2012, porque a informação na cena inicial da charge, faz alusão à seguinte informação “Dois dos 74% de brasileiros sem alfabetização plena cantam” e em uma pesquisa da internet encontramos uma notícia publicada no ano de 2012 a qual traz a informação da pesquisa feito pelo Inaf, Indicador de analfabetismo funcional e os dados que apontam que 74% dos brasileiros não são plenamente alfabetizados.[9] Outro fator que nos leva a ter uma noção da data são as duas alusões que o chargista faz sobre a Copa do Mundo que ocorreu no Brasil, em 2014, e as Olímpiadas que ocorreram em 2016, “vai ter Copa e Olimpíada pra gente sediar”.

A paródia musical, além de se apropriar de uma música conhecida à época, faz uma brincadeira com o próprio gênero da canção, sertanejo universitário, uma vez que os personagens da charge são dois estudantes universitários “eu entrei na faculdade sem saber o bê-á-bá/E foi semianalfabeto que enfim consegui me formar”. Nivelam por baixo este perfil de graduandos, analfabetos, colocando-os em nível inferior de quem está nas primeiras letras, nas salas de bê-á-bás: “não sei o bê/não sei o que não o bá”.

Fazem um silogismo ao colocar que se nem o português os universitários sabem falar, quanto mais um idioma estrangeiro: “Vai ser mico quando o gringo tentar se comunicar/ Nem português sei falar!”. Não diferente das demais charges parodiadas apresentadas, esta tem uma forte ligação com as imagens que a ilustram:

> Subjacente a essa concepção de leitura, encontra-se o pressuposto segundo o qual o sentido de um texto não existe a priori, mas é constituído na interação sujeito-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto. [...]
> Assim sendo, que significados devem se tornar implícitos depende em larga escala, do uso que o produtor de texto fizer dos fatores contextuais. [...] (KOCH, ELIAS, 2015, p. 57-58).

[8] Disponível em: https://www.letras.mus.br/joao-lucas-marcelo/eu-quero-tchu-eu-quero-tcha/. Acesso em 15 out. 2021
[9] Disponível em: https://www.mktmais.com/2012/07/desafio-74-dos-brasileiros-nao-sao.html. Acesso em 20 out. 2021

Na Imagem 5, veremos um corredor do que julgamos ser de uma universidade, bem decrépito, lâmpadas caindo, riscos e rachaduras na parede, um erro de português na placa com os dizeres “aula particolar” para já fazer menção ao analfabetismo e um neologismo feito por meio da palavra “diretoria” que se transformar na amálgama de dinheiro e diretoria, “dinhetoria”, para se referir a uma instituição que preza pelos lucros ao invés de fornecer uma educação que transforme os alunos em alfabetizados em nível pleno:

Imagem 5 – Eu quero tchu, eu quero tcha



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l9U5Ec02xr8. Acesso em: 20 out. 2021

Podemos, portanto, inferir que as paródias têm seu sentido realizado, em sua completude, com o contexto criado pelas imagens das charges. Os traços dos desenhos não são meras interpretações *ipsis litteris* da recriação musical, ao contrário, são duas manifestações interdependentes, ou seja, que se conectam e, com a ativação do espectador, criam o sentido satírico e de polêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos a intenção de apresentar como o mundo das charges e paródias tem apresentado o universo escolar. Como ficou exposto, o riso é delineado sobre as violências que a instituição escolar recebe, como alunos desinteressados e com baixo desempenho e professores com uma carga-horária exacerbada para conseguirem compor a renda mensal.

Resgatamos o que denominamos dos quatro atos “Professoras da rede pública cantam Ragatanga”, “A vida dura de professor” e 4. “Eu quero tchu, eu quero tcha”.

Escolhemos o arquivo *Splash* de Maurício Ricardo, por ser um site de charges que já atingiu a marca de duas décadas.

Oportunizamos nesta reflexão se este ideário comum e construção de arquétipos dizem respeito, de fato ou não, à construção do espaço escolar. Trata-se do imaginário coletivo que reforça estereótipos e sensos comuns sobre a educação. Trouxemos um demonstrativo a quantas anda a produção de conteúdo humorístico, gênero paródia, sobre a escola. Válido é que outros trabalhos possam vir observar como a instituição escolar é parodiada pelo gênero, quais conceitos são repetidos e estratificam uma visão única da escola.

Referências

Bergson, Henri. **O riso:** ensaio sobre o significado do cômico. Tradução: Maria Adriana Camargo Cappello. São Paulo: EDIPRO, 2021.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2021

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011

SIMÕES, Alan Caldas. **O GÊNERO PARÓDIA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:** UMA ABORDAGEM CRIATIVA ENTRE LETRA E MÚSICA. *In:* SILELP, 2012, Uberlândia. Anais. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_006.pdf. Acesso em: 12 out. 2021

APRENDIZAGEM SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VISÕES E EXPERIÊNCIAS DE FORMADORES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Rosana Louro Ferreira SILVA
Melissa da Cruz BOTELHO
Programa Interunidades em Ensino de Ciências da USP
Financiamento: CNPq(auxílio); CAPES (bolsa)
Eixo 2 - Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
rosanas@usp.br

Palavras-chave: Educação Ambiental, Formação de Professores, aprendizagem social

1. Introdução

Este trabalho propõe analisar a percepção de formadores de professores em educação ambiental sobre suas práticas formativas. O contexto investigado se refere à rede municipal de São Paulo que tem a particularidade de ter inserido, em 2017, em seus documentos curriculares, a articulação com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos em 2015 na Assembleia Geral da ONU por meio da Agenda 2030. Os objetivos abrangem desafios globais que são fundamentais para a sobrevivência da humanidade, estabelecendo possibilidades de uso consciente dos recursos naturais, articulando com questões sociais como a erradicação da pobreza. Articulado a essas perspectivas, os ODS foram inseridos, considerando as *Competências-chave para a sustentabilidade*: pensamento sistêmico; competência antecipatória; competência normativa; competência estratégica; competência de colaboração; competência de pensamento crítico; competência de autoconhecimento; resolução integrada de problemas (UNESCO, 2017).

Considerando o papel central que atribuímos aos professores e à inovação das alterações curriculares articuladas aos ODS, demandam-se processos de formação continuada para o reconhecimento de formas de trabalho para os três campos: cognitivo, sócio emocional e comportamental.

Analisando o processo formativo da SME, é possível identificar uma perspectiva de capilaridade, sendo uma estrutura não hierárquica, participativa e articulada aos princípios de uma aprendizagem social, onde Núcleo de Educação Ambiental da SME (NEA), juntamente com os docentes parceiros da universidade, planejam o processo formativo e

envolvem os formadores das DREs. Esses profissionais, lotados nas 13 diretorias de ensino, planejam e ministram formações continuadas aos professores e coordenadores. Estes, por sua vez, propiciam novos significados a esse processo formativo no trabalho desenvolvido nas escolas com os estudantes. Os trabalhos produzidos pelos alunos alimentam todo o processo, permitindo identificar como os elementos curriculares se expressaram nas produções discentes e fomentando a construção de novos processos formativos.

Considerando as contribuições de Leff (2009), entendemos que o processo de construção de possibilidades de formação para a educação ambiental de forma coletiva pode ser muito significativo, articulando aspectos do currículo, espaço e gestão. Mesmo com todas as incertezas do momento e os diversos elementos que fazem parte do processo de formação continuada, a construção desse novo saber tem o potencial de ser enfrentada de forma coletiva por diferentes atores sociais da rede de ensino.

A integração de uma perspectiva educativa voltada à sustentabilidade necessita de processos de formação continuada que, no caso da rede municipal de São Paulo, é desenvolvida sobre a responsabilidade de formadores de professores das diretorias de ensino que, por sua vez são formados pelo Núcleo de educação ambiental em parceria com um grupo de pesquisa em educação ambiental da Universidade. Essa formação descentralizada possibilita resultados formativos e de aprendizagem a partir da realidade sociocultural e territorial e dos desafios socioambientais da cidade de São Paulo, com incentivo aos processos de aprendizagem social (SILVA, et al., 2020).

O referencial teórico da aprendizagem social (JACOBI, 2012; BACCI; JACOBI; SANTOS, 2013) está inserido nas práticas educativas colaborativas, as quais se mostram de suma importância no delineamento de uma cultura pautada no diálogo e na participação de diversos sujeitos sociais. A aprendizagem social (AS) tem como objetivo principal “contribuir para o diálogo e intervenção conjunta dos atores locais na realidade” (BACCI; JACOBI; SANTOS, 2013), de modo que auxilia na construção de eixos interdisciplinares a partir de uma abordagem holística e complexa.

O conceito original da AS consiste na aprendizagem em grupos, comunidades e sistemas sociais que operam em circunstâncias novas, inesperadas, incertas e imprevisíveis; é direcionada à solução de problemas contextuais e inesperados e se caracteriza pela otimização da capacidade de resolução de problemas avaliados com este grupo ou comunidade (WILDEMEERSCH, 2009, p. 100 – tradução nossa). Nesse sentido, a

mesma autora desenvolveu quatro dimensões: ação, reflexão, comunicação e negociação, que são elementos importantes para compreender o processo.

Entendemos que os processos de formação continuada frente ao currículo da cidade e a inserção dos ODS tem grande potencialidade ao serem conduzidos em um processo de aprendizagem social. Considerando a estrutura formativa da SME, o objetivo deste trabalho, que é um recorte de uma pesquisa mais ampla, é identificar se e como essas dimensões são vivenciadas e percebidas pelos diferentes atores sociais do processo, permitindo traçar novas possibilidades formativas.

2. Procedimentos metodológicos

Inicialmente, cabe destacar que o projeto em que esta pesquisa faz parte foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

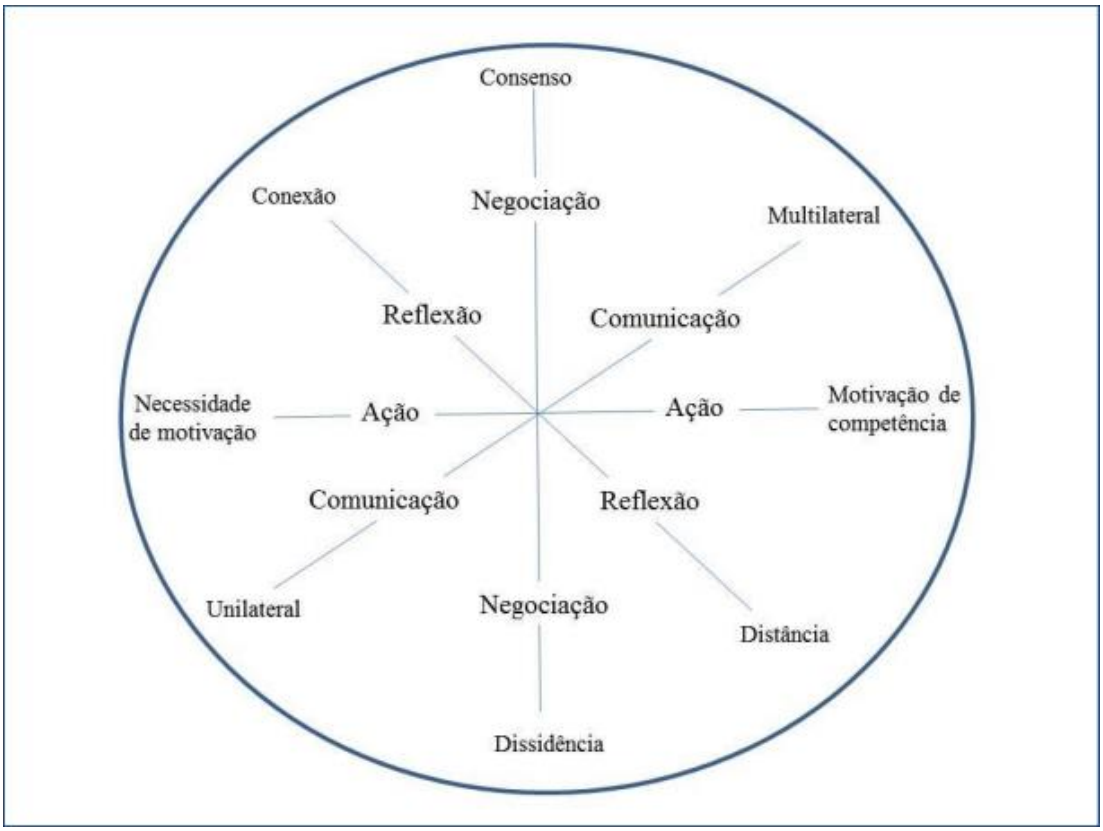
Foram realizadas quatro entrevistas com formadores de professores de quatro diferentes diretorias regionais de ensino no segundo semestre de 2020. As entrevistas foram realizadas de forma remota, pela plataforma *google meeting* e seguiram um roteiro semiestruturado com cerca de uma hora de duração. No momento da realização da entrevista, os formadores já tinham realizado a formação sob responsabilidade do NEA, e já tinham passado a fase de implementação dos cursos em sua diretoria regional, que foi realizada no segundo semestre de 2019. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

O trabalho de análise das entrevistas partiu “da base de que na acepção linguística da experiência humana do mundo não se calcula ou mede simplesmente o dado, mas vem à fala o ente, tal como se mostra aos homens, como ente e como significante” (Gadamer, 1998). Para isto, optou-se metodologicamente pela inferência de núcleos de sentido do discurso, tal como explicitado por Bardin (1977), na qual é realizada uma análise do conteúdo com relação às condições em que as mensagens são produzidas e recebidas de forma a realizar inferência de significados através de indicadores. O processo de análise tem início em uma “leitura flutuante”, quando são realizados os primeiros contatos com os dados coletados. Nesta etapa, os dados foram organizados de acordo com as dimensões de aprendizagem social.

Através da utilização de indicadores os dados foram codificados em núcleos de sentido segundo o referencial teórico de aprendizagem social, tendo como base as

dimensões descritas por Wildemeersch (2009) quanto a atividades coletivas de solução de problemas (figura 1).

Figura 1 – Ilustração das quatros dimensões da Aprendizagem Social e os pólos nos quais as relações podem transitar.



Fonte: Formenton (2018) adaptado de Wildemeersch (2009).

Estas quatro dimensões descritas caracterizam-se por pólos nos quais as relações podem transitar: 1. Ação: a motivação para a ação pode ser causada por uma necessidade de realizar a ação ou por competência para realizá-la; 2. Reflexão: processos de conexão ou distanciamento de ideias, valores, normas ou pessoas; 3. Comunicação: pode ser realizada de forma unilateral, onde predomina a voz de apenas um ator social, ou multilateral, onde diversas vozes são atuantes; e 4. Negociação: a gestão das diferenças pode levar ao consenso ou dissidência, sendo ambos aspectos que podem gerar aprendizagem.

Salienta-se que não há juízo de valor entre os diferentes pólos nos quais as dimensões da aprendizagem social podem se enquadrar, mas sim uma caracterização através destes indicadores, de forma a perceber nas entrevistas como estes aspectos

aparecem ao longo do processo formativo e possíveis contribuições de aspectos não tão evidenciados.

O recorte de dados utilizado para análise foi aquele englobado no tópico do roteiro de entrevista intitulado *Formação em Capilaridade*, tendo como guia as quatro seguintes questões: 1. a participação dos sujeitos no Seminário de 2018, onde foram definidas as temáticas para a construção do processo formativo de 2019; 2. os elementos considerados mais importantes para sua formação, desde o seminário de 2018 até os encontros formativos em 2019; 3. as similaridades e as conexões do processo formativo com outros vivenciados na Rede; e 4. as adequações do curso proposto para a realidade da sua DRE ou do público de professores cursistas.

3. **Resultados e discussão**

Na tabela abaixo (Quadro 1) estão exemplificados como os eixos da aprendizagem social apareceram nos registros das entrevistas, destacando o pólo no qual estas falas estiveram mais presentes.

Quadro 1 – Tabela dos núcleos de sentido destacados e exemplos de registro das entrevistas com DIPED em 2020, com base nas dimensões da Aprendizagem Social

Dimensões	**Núcleos de sentido**	**Registros exemplificativos**
Ação	Motivação Por Necessidade **<u>Motivação Por Competência</u>**	“a gente tem muitas conquistas mas a gente ainda tem uma luta razoável ali pela frente nessa questão de considerarem a educação ambiental como uma questão ainda com uma dimensão diferente do restante (...) eu acho que a nossa luta e eu achei muito interessante quando o Núcleo de Educação Ambiental se constituiu separado das formações de Ciências por conta disso… a gente sabe que a gente tem uma questão inter e transdisciplinar de educação ambiental muito potente” (Formador 4)
Reflexão	**<u>Conexão</u>** Distância	“em outras formações talvez eu precisasse fazer algumas adequações ou pelo menos verbalizar durante a minha fala que eles estavam livres para fazer essas

		possíveis adequações nos territórios deles... acho que o próprio entendimento dessa educação ambiental crítica que vai exigir essa reflexão de qualquer forma eu acho que ele já faz com que a aceitação e execução da formação seja mais suave mas tranquila e mais orgânica" (Formador 2)
Comunicação	Unilateral **Multilateral**	"o grupo muitas vezes quando possível tem um caráter deliberativo a gente consegue definir o que é legal e o que não é (...) a gente vê que a opinião de todos os formadores das demais DREs tem o mesmo peso" (Formador 1 - referindo-se aos encontros do NEA e DIPEDs)
Negociação	**Consenso** Dissidência	"eu lembro que montavam-se esses grupos e que saíram coisas muito heterogêneas mas totalmente complementares… assim que você olhava o que cada grupo fez e parecia uma coisa fragmentada porque se partia de um nicho distinto mas quando se juntava é como se a gente tivesse de fato uma colcha feita de todos esses pedaços" (formador 3 - referindo-se ao seminário)

Fonte: autoria própria, 2021.

No eixo da Ação, a motivação por competência está relacionada a uma identificação com o trabalho na área, para os quais a Educação ambiental é vista como um campo próprio de conhecimento que não deve estar atrelado a outras áreas em segundo plano, mas que precisa ser trabalhada por si mesma de forma a atingir objetivos e necessidades específicas que seu aspecto político e interdisciplinar potencializam.

No eixo da Reflexão, o conceito de Educação Ambiental Crítica utilizado na proposição das formações foi compreendido pelos sujeitos como vinculado diretamente a um processo reflexivo que propicia condições para a conexão entre os indivíduos e seus diferentes pontos de vista. Vale ressaltar aqui o reforço nos registros de um processo de desidentificação (distanciamento) com práticas formativas nas quais as características dos territórios e pensamentos individuais não possuem voz e espaço.

No eixo da Comunicação, o caráter dialógico das formações teve predominância nos registros, indo de encontro ao eixo da Reflexão, de forma a ser uma condicional nas práticas educativas descritas a multilateralidade das vozes dos indivíduos. A identificação com estas práticas educativas está diretamente relacionada à compreensão que se apresenta do trabalho profissional docente, sendo retomada constantemente nos registros.

No eixo da Negociação, o consenso entre a heterogeneidade das vozes presentes no processo de formação é visto como parte do potencial de Ação da Educação Ambiental e do aspecto motivacional de necessidade dessas ações.

Esses elementos foram evidenciados principalmente pelo caráter colaborativo que é estabelecido nas formações de Ea da rede. Segundo MORICONI et al (2017), os métodos ativos de aprendizagem e a colaboração profissional se mostraram ser uma das principais características das formações continuadas eficazes, uma vez que “ajudam os professores a abordarem problemas que vivenciam no seu trabalho, possibilitando a construção de uma cultura profissional na qual desenvolvem uma compreensão comum dos objetivos de ensino, métodos, problemas e soluções (MORICONI et al, 2017, p.12).

Considerações finais

O recorte da pesquisa apresentado neste artigo, faz parte de um conjunto maior de dados coletados sobre os processos formativos de educação ambiental da rede municipal. Esse recorte, permitiu evidenciar o potencial do diálogo de saberes e as diferentes dimensões da aprendizagem social, trazendo elementos para a construção de uma comunidade de aprendizagem e de um currículo integrativo e interdisciplinar, articulado com o espaço físico e a gestão escolar. Os resultados apontam perspectivas para novas formações, bem como para impulsionar a transição diante da crise e incerteza que estamos vivendo, uma vez que concordamos com Leff (2009) de que, “ante a incerteza, a pedagogia ambiental não é a de sobrevivência, do conformismo e da vida cotidiana, mas a da educação embasada na imaginação criativa e na visão prospectiva de uma utopia fundada na construção de um novo saber e de uma nova racionalidade” (p. 20).

Desta forma, os processos formativos buscaram proporcionar o empoderamento de diferentes grupos, na constituição de uma comunidade de aprendizagem que, segundo Orellana (2002), é um espaço de troca de ideias, discussões, cooperação, pesquisa colaborativa, confrontos e negociações, que permitem realizar conjuntamente um projeto significativo e relevante em relação ao contexto cultural e socioambiental nas perspectivas local e global, que poderão se fortalecer conjuntamente na discussão da construção social dos riscos ambientais e das possibilidades participativas para seu enfrentamento.

Referências

BACCI, D.. JACOBI, P. R.; SANTOS, V.M.N. (2013). Aprendizagem social nas práticas colaborativas: exemplos de ferramentas participativas envolvendo diferentes atores sociais. Alexandria (UFSC), v. 6, p. 227-243.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

FORMENTON, N. S. Educação ambiental e formação de professores para a conservação da fauna do Parque Estadual das Fontes do Ipiranga (PEFI - SP). Dissertação (Mestrado em Conservação da Fauna) - Departamento de Ciências Ambientais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

JACOBI, P. R. Governança ambiental, participação social e educação para a sustentabilidade. In: PHILIPPI, A. (Orgs). Gestão da Natureza Pública e Sustentabilidade. São Paulo: Editora Manole, 2012. p. 343-361.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. Educação e Realidade. 34(3): 17-24. set/dez 2009

MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L.; NUNES, M. M. R.; ESPOSITO, Y. L ; SIMIELLI, L. E. R. ; TELES, N. C. G. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. *COLEÇÃO TEXTOS FCC (ONLINE),* v. 1, p. 59, 2017.

ORELLANA, I. Buscando enfrentar los desafíos educativos contemporáneos: la estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental. In L., Sauvé, Orellana, I, & Sato, M. (Eds.), T*extos escolhidos em educação ambiental. De uma América à outra*. Montréal: Les Publications de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, 2002, (p. 221-231)

SILVA, R. L. F.; HAMADA, C. A. ; ALENCAR JUNIOR, C. G. . OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: ações e construções formativas na perspectiva da aprendizagem social. In:. *Educar para a sustentabilidade: visões de presente e futuro*. 1ed.São Paulo: IEE-USP : Reconectta : Editora Na Raiz, 2020, v. , p. 142-154.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem, Brasília: UNESCO. 2017

WILDEMEERSCH, D. Social learning revisited: Lessons learned from North and South. In: WALS, A. E. J. (Ed). Social Learning: towards a sustainable world. Wageningen: Wageningen Academic Publishers, p. 99-116, 2009.

AS CARACTERÍSTICAS DAS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES

Giovanni Berbert Sé BIANCHI, Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Bauru
Lilian Aparecida FEREIRA, Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Bauru
Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - Reitoria
g.bianchi@unesp.br

INTRODUÇÃO

A formação continuada abrange um repertório bastante diversificado de atividades, desde ações formativas mais institucionalizadas que possuem durações bem definidas e disponibilizam certificados, até iniciativas menos formais que têm o objetivo de contribuir com o desenvolvimento profissional do docente (GATTI, 2009).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a formação continuada é direito de todos os professores (BRASIL, 1996) e o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro do corrente ano de 2009, coloca como dever da União, estados e munícipios fomentarem essa formação contínua e dialogarem entre si. Entretanto, de acordo com Gatti (2009), o que os estudos indicam é que há uma descontinuidade dessas políticas de formação continuada e que os três níveis de gestão citados pouco articulam entre si.

Conforme Marcelo Garcia (1999) o desenvolvimento profissional através de cursos de formação que ocorrem fora da escola é o modelo de formação continuada mais comum. Há muitas críticas a esse modelo, pois, muitas vezes, são descontextualizados da prática pedagógica, sendo fechados e já pré-determinados, não se adequando às necessidades dos professores. Além disso, os docentes tendem a relatar um distanciamento destes cursos dos desafios que vivenciam em sala de aula. Neste sentido, tais iniciativas precisariam: levar em consideração os conhecimentos prévios dos professores; proporcionar um contexto de ensino prático alinhado à prática pedagógica do professor; suscitar uma abordagem crítica sobre o assunto, não sendo apenas algo técnico, envolvendo atividades de reflexão; contar com assessoria e apoio na escola após o curso (MARCELO GARCIA, 1999).

Sendo assim, a formação continuada não comporta apenas o professor isolado, mas, o docente inserido num grupo profissional e na organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos”, oportunizando a troca de experiências e a partilha de saberes, consolidando um espaço de formação mútua, pois o professor desempenha o papel de formador e de aluno (NÓVOA, 2002).

Seguindo esses princípios, a escola deve ser vista por todos os sujeitos como um espaço de formação continuada, pois, esta deve articular com os projetos da escola, então, a formação continuada deve ser um processo permanente integrado ao dia-a-dia dos professores. Entretanto, para Nóvoa (2002), o modo como as escolas são organizadas e as condições de trabalhos dos professores tendem a desestimular essa formação continuada local, minando o trabalho em grupo, a autonomia docente e comprometendo a produção e partilha de saberes.

Sob tais orientações, ganha destaque a necessidade de envolvimento dos docentes nas iniciativas de formação continuada, mobilizando a reflexão e o diálogo com os pares e buscando alternativas para as problemáticas que enfrentam, além de estimular um pensamento mais abrangente sobre os objetivos da educação. Ademais, a chance do professor se identificar com a escola onde atua é muito maior, aumentando assim o entendimento do mesmo e o sentimento de pertencimento (MARCELO GARCIA 1999).

Especificamente para os professores de Educação Física, de acordo com Neves (2020), uma dificuldade encontrada nos programas de formação continuada tem sido o espaço físico, ou seja um local distanciado da escola. Um outro obstáculo, igualmente relevante, costuma ser o desalinhamento destas iniciativas com o currículo do município.

Nesta mesma rota, Cristino (2008) destaca que os professores de Educação Física costumam adotar um critério para escolher as iniciativas de formação continuada: curso prático. Ainda que reconheçam a importância das teorias da educação, a realidade que marca a prática pedagógica da Educação Física tem a sua base na vivência.

Tendo em conta que o envolvimento dos professores na construção dos programas de formação continuada constitui um dos aspectos fundamentais para potencializá-los, quais seriam as percepções dos docentes sobre as iniciativas de formação continuada de Educação Física que têm sido desenvolvidas?

Por esta via, este artigo teve como objetivo identificar as características das iniciativas de formação continuada realizadas por uma Secretaria Municipal de Educação do interior de São Paulo que, sob as perspectivas de seus professores de Educação Física, têm trazido contribuições para suas formações.

METODOLOGIA

O estudo teve como referência a pesquisa qualitativa com enfoque em uma abordagem descritiva-interpretativa dos dados (CERVO e BERVIAN, 1983).

As coletas foram realizadas por meio de entrevista semiestruturada, individual, feita de modo remoto pela plataforma do *Google Meet*. Isso se deu depois dos docentes participantes autorizarem a realização do estudo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A Secretaria Municipal de Educação da cidade do interior de São Paulo envolvida no estudo, conta com aproximadamente 381 mil habitantes, possuindo 16 escolas de ensino fundamental, todas contemplam os anos iniciais e cinco delas abrangem os anos finais. Com relação aos professores de Educação Física, 23 docentes estavam exercendo regularmente a função junto ao ensino fundamental. Destes, 12 aceitaram participar da pesquisa.

O roteiro da entrevista foi balizado pelas seguintes perguntas:

1. Você já participou de alguma ação de formação continuada para professores de Educação Física proposta pela Secretaria de Educação Municipal? Se sim, como foi? Se não, por que? Cite algumas dessas ações.

2. Em sua opinião, as ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação Municipal trouxeram ou não contribuições para a sua atuação docente? Se sim, quais? Conte um pouco mais sobre elas, relate as dinâmicas vivenciadas. Se não, por que?

3. De um modo geral como você avalia (aspectos positivos e negativos) as ações de formação continuada para professores de Educação Física do município? Por que?

Com relação à caracterização dos participantes, a variável que dialogará com os dados corresponde ao ano em que eles ingressaram nesta rede municipal de ensino, podendo ser observada no Quadro 1.

Quadro 1 – Ano de ingresso na rede pública de educação municipal

Nomes Fictícios	Ana	Bia	Cézar	Daniel	Fernanda	Isabella	Jéssica	João	Laura	Letícia	Rebeca	Ronaldo
Ano de ingresso na rede	2004	2004	2008	2010	2007	2019	2019	2012	2016	2019	2010	2008

Fonte: Os Autores

Os procedimentos de análise dos dados empreendidos se orientaram pela estrutura apresentada por Gomes (2002): a) Ordenação dos dados: faz-se o mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo (transcrição das

entrevistas, releitura do material, organização dos dados); b) Classificação dos dados: com base no que é relevante nos textos, são elaborados os focos de análise; c) Análise final: estabelecimento das articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo ao objetivo. Desse exercício, ganhou relevo a temática das Características das Ações formativas que, de acordo com os professores, têm trazido contribuições para seus processos de desenvolvimento profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao todo, os professores deram destaque à 20 ações formativas oportunizadas pela Secretaria de Educação do Município a qual pertenciam. Em suas perspectivas, estas lhes trouxeram contribuições tanto para atuação quanto para o desenvolvimento profissional. O que pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Ações formativas que trouxeram contribuições para os professores

Quantidade de docentes que citaram a ação formativa	**Temáticas da ação formativa**
8	Esporte Educação
4	Criação/modificação/adaptação do Currículo; Superdotação e Altas Habilidades.
3	Golfe; Tecnologia.
2	Reuniões de área; Miniatletismo; Dança Criativa; Semana da Educação; Xadrez; Avaliação em Educação Física; Tênis; PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)
1	Parceria para participar de Congressos Acadêmicos; Participação em Pesquisa; Esportes Coletivos; Racismo no sistema escolar; Ciclismo; Aprendizagens socioemocionais; Jogos e Brincadeiras Africanas.

Fonte: Os autores

Percebe-se que a ação formativa “Esporte Educação” se destacou das demais. As ações desenvolvidas ocorreram antes de 2016, por isso, dos 12 docentes participantes do estudo, oito já estavam na prefeitura, e todos estes citaram essa formação. Os docentes explicaram como foram essas iniciativas de formação.

> [...] falava bastante da inclusão, da participação de todos, tinha a teoria e muitas práticas, a gente fazia, vivenciava as práticas entre os professores, que inicialmente eram só os professores da prefeitura, depois foram professores do estado, então era um grupo bem bacana, tinha muitas discussões e depois a gente fez algumas ações de aplicar essas atividades em escolas, em grupos de alunos também... (ANA).
>
> [...] o pessoal do esporte educacional foi muito, muito marcante, foi muito legal, as práticas de ir na escola, de fazer, de pensar a atividade, né de repensar a atividade para mim foram cursos muito bons, porque foram vários né, muito bons... (BIA).
>
> [...] gente tinha tarefas a gente tinha atividades que tinha que ser feita na prática, na escola, então depois filmava, tinha relatórios e você tinha que aplicar a estratégia via se funcionava, se não funcionasse o porquê não funcionou. (DANIEL).
>
> [...] era uma convocação, a gente fazia parte toda de metodologia, tinha a parte prática dentro do curso também e a gente levava a prática desse curso para a escola. Inclusive, eles acompanhavam dentro da escola o trabalho que a gente estava desenvolvendo, a gente desenvolvia na escola e devolvia depois o que a gente tinha de resultado com aquilo que a gente tinha aprendido, né ou estudado dentro do curso, foi bem legal, é uma prática bem legal que a gente teve dentro desse curso... (JOÃO).
>
> [...] eu gostei bastante da estrutura como era feita porque a gente tinha não só a parte teórica, mas tinha a parte de desenvolver os projetos nas nossas escolas, de mostrar também os projetos para os outros professores que estavam lá, sabe? A gente a partir do modelo lá que a gente fazia, a gente pôde também apresentar isso em congresso, né? Teve algumas pessoas que levou isso para alguns congressos, então assim, foi bem gostoso. (LETÍCIA).
>
> [...] foram vários momentos foi bem grande a carga horária, e aí foi durante o período de trabalho, então a gente ficava de manhã e à tarde eram 8 horas, e aí era passado teoricamente discussões e depois a gente ia para a prática, que aí era na quadra nós professores, né fazendo e depois a gente refletia e voltava para a prática e depois refletia novamente, eram criados grupos entre os professores, esse foi muito bacana foi um dos melhores assim que eu que eu vivenciei até o momento. (REBECA).

Conforme os depoimentos dos professores, cabe destacar que essa ação formativa ocorreu durante o horário de trabalho e, com isso, contribuiu para aumentar a participação dos mesmos, aspecto relevante e já evidenciado pela literatura científica da área (MORAES, 2007). Outro ponto fundamental foi a carga horária extensa desta formação com vários encontros. Isso pode fortalecer a prerrogativa de que ações mais duradouras e que possuem uma continuidade tendem a ser mais proveitosas para os docentes (TREVIZAN, 2016). Ademais, uma característica significativa desta iniciativa de formação, foi a relação com a escola, pois os docentes tinham que desenvolver com os seus alunos o que foi trabalho no curso. Tal dinâmica parece suprir o aspecto negativo trazido por Gatti (2009) quando os professores

ressaltam a dificuldade de levar para a prática pedagógica o que aprendem nas formações.

Nesta formação, havia um momento de discussão e reflexão com os pares sobre a vivência realizada, incentivando o protagonismo docente e valorizando a troca de experiências entre o grupo, (NÓVOA, 2002; CRISTINO, 2008). Articulado à ação formativa, os professores tiveram que elaborar e realizar projetos que giravam em torno do contexto e campo de interesse dos seus alunos. Essa ação, para além das atividades desenvolvidas no interior da escola, estimulou os professores a participar e apresentar seus trabalhos em congressos acadêmicos, estreitando vínculos com novos conhecimentos científicos (LUIZ, 2014). Todas essas características desta iniciativa de formação parecem prestigiar as demandas indicadas pelas produções acadêmicas da área de formação de professores e, talvez por isso, tenha se evidenciado, nas manifestações dos professores, como um programa formativo de boa qualidade.

Com relação às ações formativas denominadas "Criação/modificação/adaptação do Currículo" e "Avaliação na Educação Física", citadas seis vezes pelos professores, vale o destaque que se constituem como ações formativas muito recomendadas pela literatura (MARCELO GARCIA, 1999). Nestas, foi possível perceber, pelas falas dos docentes, que o foco se assentou no diálogo, na ação reflexiva, potencializando o papel de protagonistas dos professores (NOVOA, 2002).

> [...] Aí teve a criação, teve a adaptação do currículo para BNCC, teve modificação do currículo, então é um processo de construção contínuo na prefeitura. Isso tem e é legal... Tá por exemplo o da professora L né? O do currículo, por exemplo a professora L ela fazia o grupo pensar, né? Por exemplo "como que é como que vocês fazem? Tá pode ser assim? Pode ser assado?" E apesar dela ser fera né, conhecer muito, ela era muito humilde, então ela tentava colocar todo mundo... (DANIEL).

> [...] É eu gosto bastante dessas iniciativas onde o professor ele tem voz, então, por exemplo tanto na formação do currículo como na de avaliação os professores foram ouvidos, eles participaram do processo, então foi algo ali que acontecendo colaborativamente, então não é algo que é imposto, que vem de cima e que você às vezes só realiza alguma atividade e você acaba não sendo ouvido, então essas duas que eu participei trouxeram grandes contribuições nesse sentido de ouvir mesmo o professor, de saber o que ele precisa, quais são as suas necessidades ali informativas e dá voz para esse sujeito e ele participar mesmo daquele processo, não apenas ficar ali recebendo apenas informações que que às vezes nem faz sentido para sua prática. (ISABELLA).

> [...] também foi uma formação bem interessante, porque particularmente eu nunca tinha pensado tanto sobre a avaliação né (ANA).

As iniciativas formativas que trataram das temáticas “Superdotação e Altas Habilidades”, “Golfe”, bem como, as de “Miniatletismo”, “Tênis”, “Dança Criativa”, “Xadrez”, “Ciclismo”, “Jogos e Brincadeiras Africanas” citadas 17 vezes pelos professores, ganharam destaque por tratarem de assuntos pouco explorados nos cursos de Educação Física e foram significativas para ampliar os conhecimentos dos docentes.

> [...] desse do Golfe foi um projeto que foi realizado em todas as escolas municipais, então teve uma formação antes né, e foi muito interessante, uma prática diferente do que a gente tá acostumado a realizar nas escolas, então teve uma formação, teve todo esse aprofundamento dentro do golfe, eles disponibilizaram o material, a gente foi lá no campo de golfe, praticar para aprender mesmo para poder estar ensinando, realizando esse projeto na escola. (FERNANDA).

> [...] é uma coisa que você não para pra pensar, é uma coisa que você não tem muito na escola, e aí tendo o curso você percebe como que você atua e que você consegue identificar uma coisa que você deixaria passar se você não tivesse feito uma formação por exemplo. (LAURA).

> Então nós passamos uma tarde, né? Falava sobre trabalhar bike na escola, foi bem legal, uma visão bem diferente assim que a gente teve de uma nova forma também de trabalhar com esse conteúdo na escola. (LETÍCIA).

> [...] agora do tênis também, a gente vivenciou também a modalidade um lugar fora da escola, no clube B. que a gente foi fazer uma parte prática também e depois a gente recebeu o material para trabalhar na escola, por exemplo, materiais raquete, bolinha, alguns materiais específicos para trabalhar a modalidade dentro da escola. (JOÃO).

> [...] da dança que foi com a professora N. que ela passou atividades muito legais. Ai passou sobre expressão, a gente ensinar a expressão para alunos, atividades também no chão, ela depois no final da aula, não é que uma receita de bolo, mas ela passou atividades impressas para nós, um CD também com músicas para a gente ter uma base disso... (REBECA).

> Eu fiz uma oficina de jogo de xadrez também que eu tenho o material até hoje, que é bem legal assim, é um tabuleiro que a gente coloca na lousa, a gente confeccionou com feltro e tem as pecinhas, que é bem legal (ANA).

A formação continuada com a temática “Tecnologia” também foi sinalizada como uma que atendeu as necessidades dos docentes (GATTI, 2009). Citada por três dos entrevistados, ela ocorreu na época em que as aulas presenciais estavam suspensas por conta da pandemia do Covid-19. Pela fala da professora Letícia,

percebe-se que, mesmo sendo uma formação elogiada, poderia ter sido mais duradora, pois traria ainda mais contribuições.

> [...] ele passou bastante assim a forma como ele trabalha, os autores que ele trabalha, eu gostei bastante, pena que foi só uma tarde né, poderia talvez ter sido mais encontros... (LETICIA).

As reuniões de área foram destacadas pelos professores como uma importante ação para o desenvolvimento profissional deles. Uma vez que, segundo uma das docentes, caminhava no sentido de fortalecer o vínculo dos docentes e valorizar a troca de experiências entre eles.

> [...] a gente não ia para nossa escola, a gente ia para a secretaria da educação e lá estavam os professores de educação física e cada área se reunia, de geografia com geografia, de história com história, então tinha um tempo de formação, tinha um tempo de troca de experiência, divulgação de curso que faz toda a diferença, porque você pegar o catálogo e ler é uma coisa, agora o coordenador explicar que o profissional assim, procurou a gente e vai acontecer isso, isso e isso, também dá mais sentido para a formação (ANA).

Esta iniciativa de formação incentiva a divulgação da prática pedagógica dos docentes, de projetos realizados em outras ações formativas, da troca de experiências entre os professores de diversas disciplinas.

A Semana da Educação igualmente foi uma iniciativa formativa elogiada por duas professoras. Tal evento, organizado anualmente pela Secretaria Municipal envolve palestras, cursos, apresentações de trabalhos.

> [...] a gente tem a semana da educação, né? Que aí sempre tem palestras, convidados bem interessantes, com temas mais gerais da educação, que não vou saber citar pra você, a gente tem também a troca de experiências, a oportunidade de estar apresentando trabalho, quando eu participei do projeto do PIBID eu apresentei trabalho na Semana da Educação, agora no mestrado também fiz o registro de várias práticas e fiz pôster, apresentei lá, então, eu acho que também é uma ação de formação continuada [...] puxa, eu devo registrar mais as coisas que a gente faz, né? Tá refletindo sobre aquilo, dividir com os colegas, ver o que posso melhorar, então esse tipo de evento acho que é válido, porque as vezes a gente fica procurando congresso fora, congresso pago, e tá ali, todo ano a prefeitura faz e participa quem quer, por muitos anos eu não participei, mas em alguns anos eu falei “puxa, por que não né?” São coisas que vão agregando aí e as vezes a fala, né, “ah, tô na sala, não consigo fazer”, mas é questão de criar um hábito né, de registrar pra estar participando, fazendo artigo, esses pôsteres, essa troca de experiência que é bem legal (ANA).

> [...] que é uma semana que os professores podem apresentar trabalhos, trazer experiências, relatos de experiência e são oferecidos ano para todos os professores, não só da rede... (FERNANDA).

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) foi apontado como outra ação formativa que teve bastante momentos de vivência na escola e de reflexão sobre a ação, citado por dois docentes, mostrando assim que essa reflexão é algo que contribui muito para a atuação docente.

> [...] e foi assim nossa eu fui eu trabalhei como supervisora né, eu auxiliei como supervisora e tinham os professores e tinha os estudantes da graduação né de licenciatura, e foi assim eu acredito que foi tão benéfico tanto pra eles quanto pra nós porque eles acompanhavam a gente nas aulas, durantes as aulas e depois eles aplicavam algumas atividades e a gente acompanhava. E o mais legal, o mais bacana é que depois a gente sentava junto e refletia sobre o processo, o que deu certo, o que não deu, o que a gente pode melhorar. Isso é fundamental a gente refletir sobre o processo, sobre a ação, porque se a gente fizer uma ação e não gerar reflexão sobre aquilo e não refletir, não vale nada né (REBECA).

Outras ações formativas caminharam na direção de destacar o estreitamento de vínculo entre os professores das escolas e os docentes da universidade, em especial aquelas que incentivavam a parceria na produção e divulgação de pesquisas, seja por meio de congressos acadêmicos ou por produções investigativas.

> [...] achei interessante quando houve essa interação entre universidade e secretaria [...] Então essa ação específica junto ao *Congresso X*, vamos dizer assim, pra mim foi ótimo né, porque eu apresentei trabalho, eu fui lá ouvir as palestras... (RONALDO)
>
> [...] participei como sujeito de pesquisa e eu aprendi o tanto quanto, porque eu fui um dos poucos que continuei com as pessoas... (RONALDO)

Este vínculo entre a universidade e os professores é fundamental para uma formação continuada de qualidade (DAMIANI, 2006), na medida em que possibilita aos docentes mobilizarem novas reflexões e compreensões de cenários do seu cotidiano, bem como, oportuniza dialogar com outras pessoas e aprender sobre assuntos diversos.

Temáticas que estavam mais presentes no cotidiano dos professores também tiveram destaques como iniciativas relevantes para eles, em especial três delas: “Esportes Coletivos”, “Racismo no Sistema Escolar” e “Aprendizagens Socioemocionais”, citadas por três professoras.

> [...] O curso da professora L. sobre esporte coletivo fez a gente pensar em um conteúdo, que a gente trabalha tanto, de maneira diferente (ANA).
>
> [...] são assuntos que estão no nosso dia a dia que a gente se depara todo dia (LAURA).

No caso dos Esportes Coletivos, esta iniciativa conseguiu fazer com que os docentes pensassem de maneira diferente sobre um conteúdo que é tão comum para a Educação Física. Já as ações referentes ao “Racismo no Sistema Escolar” e às “Aprendizagens Socioemocionais” demonstraram o interesse dos professores por temas transversais que, para além da área específica, podem estabelecer um diálogo entre professores de outras áreas. Isso mostra que para uma ação formativa ser significativa para um docente de Educação Física, ela não precisa ser restrita apenas aos professores de Educação Física.

Dentre as várias iniciativas de formação continuada pontuadas pelos entrevistados, podemos notar que certas características têm se mostrado relevantes para que haja uma melhor qualificação destes programas por parte dos docentes de Educação Física, o que pode significar um conjunto balizador para a implementação de novos processos formativos nesse campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações formativas que mais trazem contribuições para os docentes de Educação Física são aquelas que proporcionam vivências, a prática daquilo que está sendo aprendido e, de preferência na escola e junto com os alunos.

A reflexão sobre a ação e sobre essa vivência marcam igualmente as lembranças dos docentes como importantes estratégias para a formação continuada.

A disponibilização de materiais, relacionados ao curso, para os docentes poderem desenvolver os conteúdos pouco comuns em suas aulas, revelam outras contribuições significativas.

A troca de experiência entre os próprios docentes do município, bem como, a investigação sobre suas práticas, desencadeando a produção de trabalhos que podem ser apresentados em eventos acadêmicos da área, incentivam e alimentam a autoestima docente.

As ações formativas mais duradouras, alinhadas às necessidades docentes e que são realizadas no horário de trabalho, figuram como aquelas que mais contribuem com o desenvolvimento profissional.

Tais características, além de evidenciar o entendimento de que a formação de professores se dá num processo contínuo, carecendo, portanto destas iniciativas, anuncia que tal compromisso precisa se estabelecer de modo institucional. No caso aqui analisado, isso se deu pela secretaria de educação, deixando claro que a formação continuada não pode ser algo individualizado e centrado na pessoa do professor, mas articulado com um plano coletivo que olha com responsabilidade e compromisso para a construção da carreira profissional docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. B; TEIXEIRA, L. R. M. A Escola: a grande ausente da formação continuada. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 10, p. 267-283, 2010.

BARBOSA, S. H. P. B.; FERNANDES, M. C. S. G. A Teoria Do Professor Reflexivo Na Formação Continuada De Professores: Discurso Vazio De Conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, p. 9-26, 2018.

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, 23 dez. 1996.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CRISTINO A. P. da R.; KRUG, H. N. Um Olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, p. 63-83, 2008.

DAMIANI, I. R; DE MELO, C. K. Desafios na formação continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, Nº 27, P. 139-153 Dez./2006

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GOMES, Romeu A. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

LUIZ, I. C.; VENTORIM, S.; MELLO, A. D. S.; FERREIRA NETO, A. S. Práticas de apropriação dos professores de educação física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, p. 70-88, 2014.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NEVES, C. P.; BOTELHO, V. H.; LOUZADA, P. R.; PINHEIRO, E. S. A Influência das formações continuadas no cotidiano dos professores de Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, vol. 22, nº3, e137, 2020.

NÓVOA, A. P. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. EDUCA. Lisboa. 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

TREVIZAN, A. C. **Formação Continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2016.

AS DIFICULDADES DE PROFESSORES PEDAGOGOS NO EIXO DA MATÉRIA, ENERGIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Giovanni PAZ, Adriana BIGIDO, Solange LOCATELLI Universidade Federal do ABC
Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
giovanni.scataglia@ufabc.edu.br

1. Introdução

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico, possibilitando novas descobertas e produções, como também podendo promover desequilíbrios na natureza e na sociedade.

Nesse sentido a BNCC (Base Nacional Comum curricular), na área de Ciências da Natureza, tem como objetivo o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo em seus aspectos naturais, sociais e tecnológicos, bem como de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Este documento oficial, deixa claro que aprender ciência é o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo deste indivíduo, sendo um importante exercício de cidadania (BRASIL, 2017).

Assim, o processo investigativo pode ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, onde o desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem.

Para Longhini (2008), o ensino de ciências apresenta algumas características específicas na educação básica, como o fato de possuir um professor polivalente, de quem geralmente se espera o domínio de diferentes áreas. Segundo Gonçalves, Miranda e Muniz, (2015), este domínio tem se revelado como uma dificuldade dos docentes em relação aos conteúdos de ciências, visto que usam excessiva e exclusivamente os materiais didáticos, com maior ênfase nos conteúdos de Biologia e poucas atividades experimentais.

Desse modo, o papel dos professores dos anos iniciais está em promover atividades investigativas que promovam o interesse dos alunos, que estimulem sua criatividade, sua capacidade de observar, testar, comparar, questionar, que favoreça a ampliação de seus conhecimentos prévios, preparando as crianças para níveis posteriores da aprendizagem

conceitual, assim como previsto na BNCC, para a alfabetização científica nos anos iniciais. Entretanto, Santana, Locatelli e Franzolin (2017) identificaram que a aplicação de atividades investigativas por estes professores pode se constituir, tanto como possibilidade, como desafio, sendo necessário refletir sobre a utilização desta abordagem por eles, não sendo algo trivial

Diante desse contexto que revela um panorama preocupante acerca do ensino de ciências nos anos iniciais, argumentamos sobre as práticas dos professores polivalentes acerca do ensino de Ciências, no eixo Matéria, Energia e Suas Transformações (MET), bem como as estratégias utilizadas por eles.

A partir desse quadro, o presente trabalho buscou identificar quais as dificuldades que professoras e professores, que atuam nos anos iniciais e na educação infantil, encontram nas práticas pedagógicas relacionadas ao eixo MET da área de Ciências.

2. Fundamentação teórica

A contemporaneidade tem trazido enormes questionamentos quanto ao papel dos professores, exigindo, por isso, sua redefinição. Essa redefinição tem buscado contribuições nas novas concepções sobre a educação, nas teorias mais atuais de desenvolvimento e aprendizagem. A tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem também tem contribuído para esse repensar.

Nesse sentido, para que a aprendizagem escolar seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia.

De acordo com Canário (1991), por muitos anos, a formação de professores foi entendida como sendo apenas o processo de formação inicial. Sabemos, contudo, que a formação do professor é contínua e deve ser um processo que necessariamente apresenta diferentes momentos interligados e interagindo com uma reflexão a partir de experiências profissionais na sala de aula.

Essa formação inicial se justifica pela necessidade de uma qualificação profissional para o exercício da função docente, devendo estar, no entanto, adequada às exigências educativas e de ensino.

Para Gatti (2013), a formação inicial de professores nas Licenciaturas no Brasil se apresenta com currículos fragmentados, conteúdos excessivamente genéricos e grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, tanto interna como

externa. Outros fatores apontados como problemáticos para a formação desses profissionais são a baixa carga horária destinada aos conteúdos específicos dos anos iniciais do ensino fundamental (BIZZO, 2009; GATTI; BARRETO, 2009). Neste sentido a falta de domínio de conteúdos e de metodologias é reportado na literatura pertinente como um dos grandes desafios para a formação dos pedagogos para o ensino de Ciências (NONO; MIZUKAMI, 2006; ZIMMERMAN; EVANGELISTA, 2007).

A partir desse contexto, a formação continuada destaca-se pela sua importância em sanar essas possíveis lacunas formativas da graduação. Alguns trabalhos na literatura têm reportado tais iniciativas e suas potencialidades (PAZ *et al*., 2019; MACHADO *et al*, 2020).

Para tanto, é necessário que as dificuldades desses profissionais sejam levantadas a fim de que esses espaços de formação continuada sejam potencializadores das práticas pedagógicas de ensino de ciências dos professores em serviço nos anos iniciais do ensino fundamental. Machado *et a*l. (2020) identificaram em sua investigação que professoras polivalentes consideram os conteúdos relacionados às Ciências da Natureza importantes, porém por vezes acabam engessando as suas práticas e trabalhando de maneira exclusivamente tradicional devido às inseguranças quanto ao domínio conceitual. Paz *et al*. (2019) identificaram também dificuldades conceituais e metodológicas no ensino de ciências por parte dos professores de anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa maneira, pesquisas que busquem identificar as principais dificuldades dos pedagogos quanto às práticas de ensino de ciências mostram-se relevantes a fim de que se mobilizem formações continuadas e políticas públicas que auxiliem esses professores em serviço.

3. Procedimentos metodológicos

Os dados foram coletados durante um curso de extensão realizado de agosto até novembro de 2021, oferecido de forma remota para professores em serviço atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A carga horária foi de 30 horas, sendo 18 horas de atividades assíncronas e 12 horas de atividades síncronas, divididas em seis encontros de duas horas, utilizando-se a plataforma *meet*. A equipe gestora foi composta de uma docente - professora formadora do curso e dois pós-graduandos de uma universidade pública da grande São Paulo. Participaram desse encontro investigado um total de 6 professoras e 1 professor.

Os dois primeiros encontros síncronos consistiram em momentos de coleta das concepções desses professores acerca do Ensino de Ciências e da abordagem didática do

Ensino por Investigação. O terceiro e quarto encontro focalizaram na revisitação de alguns aspectos teórico-metodológicos do Ensino por Investigação, assim como a reflexão da inserção dessa abordagem didática na prática docente desses profissionais. O quinto e o sexto encontros síncronos objetivaram que esses professores, a partir de suas experiências docentes e dos conceitos abordados na formação continuada, pudessem lançar um novo olhar sobre suas práticas em sala de aula e relatassem como suas práticas poderiam ser modificadas a partir da formação.

Os dados coletados para o recorte aqui apresentado foram obtidos a partir de registro de audiovisual da sala de videoconferência e posterior transcrição do quinto encontro dessa iniciativa extensionista. A atividade proposta era que os professores preenchessem um *padlet* (mural virtual) em que era colocada a seguinte afirmação: *Descreva as práticas de ensino de Ciências do eixo Matéria, Energia e Suas Transformações e o motivo de utilizá-las.* Após disponibilizados 20 minutos para a elaboração dessa resposta, iniciou-se uma discussão entre os professores cursistas e a equipe formadora acerca dos relatos ali explicitados.

Vale ressaltar que os professores cursistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo Cessão e Uso de Imagem (TCUI), respeitando assim os princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, conforme preconiza a resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2013).

O referencial de análise utilizado foi a análise de conteúdo proposta por Bardin (2013), onde após a leitura preliminar dos resultados obtidos, elaborou-se categorias que contemplem os relatos feitos pelas professoras participantes.

4. Resultados e discussão

A partir das respostas à solicitação: "*Descreva as práticas de ensino de Ciências do eixo Matéria, Energia e Suas Transformações e o motivo de utilizá-las"* e a posterior discussão entre os professores cursistas e a equipe formadora, o referencial de análise possibilitou que as seguintes categorias de respostas emergissem:

a) Dificuldades materiais dos professores

A primeira categoria está relacionada ao relato dos professores acerca das dificuldades materiais, como uso de fotocópias, recursos para a experimentação de ciências, espaços físicos dentro da escola para que sejam executadas atividades em grupo que comportem o distanciamento social, dentre outros. Foi recorrente na fala dos

professores o escasseamento desse tipo de recursos nas escolas públicas de educação básica em que atuam, como destacada pela professora P6, que leciona nos anos iniciais do ensino fundamental em duas redes municipais da grande São Paulo:

> Não tem laboratório, tudo tem que ser improvisado dentro da sala de aula. Entramos numa rotina de tirar recursos próprios para prover o material. A minha escola às vezes não tem folha de sulfite, então para fazer uma atividade que precisa de impressão fica difícil. Se precisa de uma imagem, a gente acaba tendo que levar de casa.

Neste sentido, a docente aponta que sua prática docente perpassa por essas dificuldades ao lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental. A professora P7 também pondera que o contexto da pandemia nas escolas públicas acabou agravando essa situação:

> A minha escola ainda fornecia algum material ou outro para as aulas de Ciências, conforme os materiais curriculares de rede pediam. Durante a pandemia, principalmente no modo híbrido, com os alunos em rodízio, esses recursos acabaram. As minhas práticas acabaram na lousa e livro didático

Assim, a partir da fala dessas professoras depreende-se que essas dificuldades materiais acabam por interferir em suas práticas. Esse resultado também foi encontrado por Santana, Franzolin e Marinho (2016) e Santana, Locatelli e Franzolin (2017) que, ao investigarem algumas dificuldades de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em implementarem atividades investigativas, identificaram a disponibilidade de materiais como uma das adversidades enfrentadas pelos docentes para o uso desse tipo de abordagem.

b) O domínio conceitual de Ciências e as demandas da alfabetização e Educação Matemática nos Anos Iniciais

Essa categoria acabou por levar em conta que tradicionalmente há uma maior valorização da alfabetização e da educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Neste sentido, a formação inicial e continuada desses profissionais que não esses acabam sendo relegados para um segundo plano. O relato de P7 ressalta essa lacuna formativa:

> Eu só me preocupava em alfabetizar, com a matemática e português. Eu não me preocupava com as Ciências. Agora (após a formação) eu estou lançando um outro olhar para as Ciências. Agora eu vejo que é possível a criança pensar, questionar, refletir, investigar, ter ideias e resolver problemas a partir das aprendizagens em Ciências.

Dessa maneira, esse resultado corrobora com o encontrado por Almeida (2019), que ao levantar o perfil de profissionais que ensinam Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, encontrou uma maior valorização da alfabetização e matemática em relação aos conteúdos científicos. Esse resultado pode estar relacionado à formação inicial em

pedagogia que possui um maior foco em metodologias de ensino em detrimento de conceitos científicos (AUGUSTO; AMARAL, 2015). Santana, Franzolin e Marinho (2016) destacam que parte dos professores dos anos iniciais reconhecem que as práticas de ensino de Ciências por investigação podem promover habilidades que auxiliam na alfabetização e educação matemática.

O professor P1 também salientou em seu relato que o ensino de Ciências está proposto na BNCC de maneira que sua relevância não seja colocada em um segundo lugar:

> A partir da Base Nacional Comum Curricular, alguns conteúdos complexos de Ciências começaram a ser abordados e ensinados já nos anos iniciais, como por exemplo, o magnetismo e outros fenômenos da Química e da Física, a princípio complexos para alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Assim, essa fala mostra que esse professor tem ciência de que há espaço para outros componentes curriculares no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, e também reconhece que alguns desses conteúdos podem ser complexos para ele ministrar. Gonçalves, Miranda e Muniz (2015) destacam que o conteúdo específico para o professor polivalente é sempre um ponto nevrálgico de dificuldade para esses profissionais, devido suas formações iniciais. Neste sentido, formações continuadas que privilegiam o ensinar ciências, revisitando metodologias e também, os conteúdos científicos específicos, mostram-se de suma importância.

c) As demandas de tempo da escola/cumprimento de conteúdo

A última categoria evocada a partir dos relatos dos professores está relacionada às limitações de tempo que algumas práticas demandam e a exigência de algumas instituições de ensino ao cumprimento de uma quantidade de conteúdos previstos. O relato da professora P4 exemplifica essas dificuldades:

> A escola que eu estou atualmente é mais tranquila no quesito cumprir todo o livro, todo o conteúdo. Mas eu já trabalhei em escolas que eram muito mais exigentes neste sentido. Isso era uma crise para mim porque eu pensava que tudo que eu tinha aprendido na faculdade eu não estava aplicando. Lá (na faculdade) eu não aprendi a cumprir livro, a cumprir quantidades de conteúdos

A partir do relato acima pode-se levantar a hipótese de que uma das dificuldades desses professores e professoras em usar abordagens diferenciadas para os conteúdos do eixo MET da BNCC esbarra no cumprimento dessa demanda. Ressalta-se que essa foi uma categoria menos frequente nos relatos das professoras e professores, e além disso, apenas aqueles que atuam em escolas particulares relataram essa dificuldade, o que pode suscitar a hipótese de esse engessamento de cumprimento de uma lista de conteúdos ser uma demanda dessa rede de ensino.

5. Conclusões

A partir da categorização dos relatos dos professores, pode-se verificar que as dificuldades nas práticas pedagógicas dos conteúdos relacionados ao eixo MET da BNCC são multifatoriais.

As principais dificuldades levantadas por esses professores estão no sentido da disponibilidade de materiais e outros tipos de recursos que possam auxiliar na diversificação de um modelo mais tradicional de ensino.

Outro aspecto que foi bastante apontado pelos professores é do reconhecimento da importância do ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental quando comparado com as demandas da alfabetização e da educação matemática. Os docentes apontam que o ensino de ciências tem sido exigido deles, contudo, as formações continuadas pouco contribuem para as práticas desse componente curricular, principalmente para conteúdos que esses profissionais julgam mais complexos, como aqueles relacionados à química e física do eixo MET.

A limitação de tempo para o cumprimento de conteúdos de Ciências no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental foi outro fator de dificuldade apontado pelos professores. Práticas diferenciadas demandam mais tempo do que o ensino tradicional levaria, o que acabaria por fazer com que menos conteúdos fossem abordados.

Dessa maneira, conclui-se que é necessário um maior número de propostas de formação continuada que valorizem o ensino de Ciências para profissionais que não possuem a formação específica nas Ciências Naturais e atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil, de forma que tais lacunas formativas sejam contempladas.

6. Referências

ALMEIDA, S. A. Perfil e prática docente das professoras que ensinam Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Prática Docente**, v. 4, p. 578-593, 2019.

AUGUSTO T.G.S.; AMARAL, I.A. A formação de professoras para o ensino de Ciências nas séries iniciais: Análise dos efeitos de uma proposta inovadora. **Ciência Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 493-509, 2015

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p

BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil?. São Paulo: Biruta, 2009. 158 p.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466**, 2012. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 2013.

BRASIL. Parecer nº 15 de 21 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular: BNCC. Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. Brasília, DF, 2017.

CANÁRIO, R. Mudar as Escolas: o Papel da Formação e da Pesquisa, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.1991

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

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, L. C.; MIRANDA, E. M.; MUNIZ, S. R. Estudo das possibilidades e dos desafios da inserção de discussões sobre o conhecimento científico na Educação Infantil. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC. 2015

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Investigações em Ensino de Ciências, v. 13, n. 2, p.241-253, 2008.

MACHADO, J.R.; MENA, L.P.; JUNQUEIRA, S.M.S.; CICUTO, C.A.T. Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais. **Vivências**, v. 17, p. 185-196, 2020.

NONO, M.; MIZUKAMI, M. Processos de formação de professoras iniciantes. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 87, n. 217, 2006.

PAZ, G. S. B**.**; MOLINA, E. R. ; ROVAY, R. P. ; BARBOSA, F. F. ; LOCATELLI, S. W. . Atividades investigativas de química nos anos iniciais do ensino fundamental: a extensão universitária como espaço de formação continuada. **INTERFACES - REVISTA DE EXTENSÃO DA UFMG**, v. 7, p. 193-207, 2019.

SANTANA, R. S.; FRANZOLIN, F.; MARINHO, R. P. C. Os professores dos Anos Iniciais e o Ensino Ciências por Investigação: concepções, possibilidades e desafios iniciais. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 6, p. 111-136, 2016.

SANTANA, R. S.; LOCATELLI, S. W.; FRANZOLIN, F. Possibilidades e desafios na implementação de atividades investigativas: particularidades docentes. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Extra(0), 1065–1070., 2017.

ZIMMERMANN, E.; EVANGELISTA, P. C. Q. Pedagogos e o ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 261-280, 2007.

AS TECNOLOGIAS DE MAPEAMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA ATIVIDADES CARTOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Anna Beatriz FREITAS FERREIRA HORTA, Universidade Federal Fluminense-Campus Angra dos Reis/RJ
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense (PROEX)
ab_freitas@id.uff.br
Iomara BARROS DE SOUSA, Universidade Federal Fluminense-Campus Angra dos Reis/RJ
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense (PROEX)
iomara_sousa@id.uff.br

1. Introdução

A formação continuada oportuniza aos docentes ampliarem seus conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, bem como favorece o desenvolvimento de novas metodologias de ensino possibilitando melhorar suas práticas de ensino. Ademais, o professor é capaz de refletir sobre suas ações didáticas e elaborar novas formas de ensinar conceitos e conteúdos de sua área de atuação.

O professor possui experiências e conhecimentos construídos ao longo do curso de licenciatura numa relação teoria-prática e vice-versa. Por conta disto, a formação continuada não significa “atualizar” o docente, como afirma Imbernón (2010), mas um estímulo para buscar uma autocrítica sobre seu trabalho pedagógico, expor seus conhecimentos e harmonizar sua prática com a teoria. A formação não se trata da construção semelhante a uma hierarquia profissional da docência, mas uma reflexão sobre a atuação deste profissional.

Dentro desta ótica, este trabalho tem como objetivo mostrar a participação dos professores de Geografia da rede pública municipal de Angra dos Reis/RJ em curso de formação continuada relacionado às tecnologias de mapeamento. A proposta é favorecer a esses sujeitos se reconherem como autores e produtores de materiais cartográficos relacionados ao espaço geográfico angrense. Como fruto de um projeto de extensão foi desenvolvido o curso “GEOPALM (Geotecnologias na palma das mãos)”, em andamento, cujas atividades envolvem o software de mapeamento Quantum GIS (QGIS) com apoio do programa Google Earth Pro; ademais, foram usados o Google My Maps e o aplicativo C7GPS Dados.

Em busca de superar a reprodução de mapas prontos junta à demanda dos professores de Geografia relacionada à disponibilidade desses materiais cartográficos referentes aos bairros, distritos ou ao município de Angra dos Reis, este estudo adotou a metodologia pesquisa-ação pedagógica PAPe (Pesquisa-ação pedagógica). Baseada em Franco (2016), a PAPe oportuniza aos educadores elaborarem materiais cartográficos para trabalhar o lugar vivido dos estudantes tornando-se autores e produtores de suas ações didáticas. Para tanto torna-se relevante que o professor tenha domínio técnico-científico relacionado às tecnologias de mapeamento, conhecimentos didático-pedagógicos e uma formação crítica e reflexiva proporcionando assim, o redimensionamento de suas práticas de ensino com os mapas.

Ao final do curso, cada participante deverá elaborar um plano de aula envolvendo o uso do QGIS e, se possível, desenvolver em sala de aula uma atividade cartográfica em uma turma onde leciona na rede; posteriormente deverá redigir um relato de experiência. Como resultados alcançados, até o momento, foram realizadas oficinas pedagógicas, de modo remoto, envolvendo Google My Maps, o aplicativo C7GPS dados, em especial, o programa Google Earth Pro e o software de geoprocessamento QGIS 3.18.3.

O texto está dividido em três partes: no primeiro momento é abordado o significado da formação continuada para o professor geografia. Num segundo momento, temos uma discussão sobre a metodologia PAPe utilizada na construção do GEOPALM. Já no terceiro momento, estão expostas algumas oficinas realizadas no decorrer do curso, bem como os resultados obtidos até o presente momento, pois encontram-se em fase de finalização. Por fim, este trabalho apresenta a importância da produção e desenvolvimento do GEOPALM como caminho para mobilizar e incentivar esses sujeitos construírem novas metodologias inovadoras para o trabalho com mapas a partir dos espaços cotidianos dos estudantes em diálogo com outras escalas geográficas.

2. As geotecnologias e a formação continuada de professores

Até o século XX, a formação continuada dos professores era vista como dependência e alcancável por meio do financiamento para que fosse possível obter desenvolvimento profissional (IMBERNÓN 2010). Desta maneira, o docente era visto como um objeto/instrumento ao invés de um sujeito em formação. Para mudar esta percepção em relação ao educador, é preciso que suas ações de ensino estejam baseadas na reflexão e na crítica.

> [...] preciso compreender a formação continuada como relevante, no sentido de mobilizar o protagonismo de sua atuação em sala de aula, expondo seus conhecimentos e compartilhando significados, pois só assim poderá ampliar sua identidade profissional" (IMBERNÓN 2010, p. 78).

Com isso, ressaltamos a importância da formação continuada do professor de geografia pautada, nesta pesquisa, em imagens de satélites e mapas produzidos em SIG relacionados aos lugares vividos pelos estudantes, os quais podem ser bastante explorados e utilizados como recursos didáticos para mobilizar a conscientização e uma visão crítica de ser e estar no mundo em busca da transformação social tanto de si mesmos quanto dos alunos.

Ao considerar que as geotecnologias correspondem tecnologias em que coletam, analisam e armazenam informações que podem ser espacializadas com base em uma sistema de referências geográficas, como afirma ROSA (2005), monstram contribuições para a ciência geográfica, bem como apresentar meio de serem trabalhadas em sala de aula. Quais seriam essas ferramentas? Sistema de Informações Geográficas (SIG), o Sensoriamento Remoto, o GPS, a Cartografia Digital, entre outras. Para fins deste estudo, focamos em SIG, Sensoriamento Remoto e o GPS.

O SIG constitui uma tecnologia de mapeamento capaz de armazenar, manipular, tratar, espacializar informações geográficas em diferentes escalas geográficas a partir de dados georreferenciados, ou seja, relacionados a um sistema de coordenadas geográficas ou planimétricas. Temos, pois, "[...] um conjunto de tecnologias que utilizam representações computacionais do espaço geográfico" (CÂMARA *apud* OLIVEIRA 2016, p.14).

Ao explorar SIG em sala de aula, o professor pode trabalhar, ao mesmo tempo, com informações físico-ambientais e socioeconômicas, proporcionando aos estudantes, ultrapassarem a localização precisa de objetos geográficos. Isso vai ao encontro do trabalho dos mapas proposto por Simielli (1996): o estudante como mapeador consciente capaz de expressar cartograficamente um problema e propor soluções no âmbito de uma leitura geográfica de mundo.

Em relação à tecnologia de Sensoriamento Remoto entende-se como a obtenção de dados sobre objetos naturais (água, árvores, rio) e artificiais (construídos pelos homens) através da energia eletromagnética refletida ou emitida sem que haja contato entre o sensor e o alvo. Como produtos desta tecnologia espacial temos fotografias aéreas, imagens de satélites e, mais recentemente, imagens geradas por drones. Nas palavras de Florenzano (2007) esta tecnologia espacial está

> [...] direcionada aos estudos de recursos terrestres, aquáticos, dentre outros, com a disponibilidade de imagens capacita o trabalho de comparação das mesmas em diferentes períodos temporais, facilitando a

> compreensão do processo de organização e transformação do espaço" (FLORENZANO 2007, p. 95).

Um caminho para trabalhar o Sensoriamento Remoto nas aulas de Geografia com baixo ou custo zero consiste na utilização do Google Earth Pro. Entre as funcionalidades deste programa de mapeamento, encontra-se a possibilidade de alteração da escala mediante a ferramenta de aumento (*zoom in*) ou diminuição (*zoom out)*, explorar ambientes conhecidos e desconhecidos por meio de visão vertical, oblíqua e horizontal (*street view*). A partir do momento em que os professores são incentivados a construírem uma postura investigativa e protagonista de suas ações didáticas, observamos que é possível estimular os estudantes a pensarem espacialmente sobre as suas realidades vividas como, por exemplo, questões relacionadas à moradia, transporte, índice de qualidade de vida relacionando-as com outroa escalas espaciais.

Isso vai ao encontro do questionamento feito por Oliveira (1977) sobre o ensino dos mapas trabalhado a partir da percepção e da estrutura mental dos estudantes, de modo que, ao codificarem e decodificarem seus lugares, estejam prontos para ler e interpretar mapas e outras representações cartográficas e, portanto, tornam-se sujeitos críticos da sua tarefa e prática social.

Diante das contribuições dessa geotecnologia, verificamos na Base Comum Nacional Curricular (BNCC) referente à disciplina de Geografia discussões a respeito das competências a serem alcançadas pelos estudantes no segundo segmento do Ensino Fundamental, dentre as quais está o desenvolvimento do pensamento espacial por meio das "[...] geotecnologias para resolução de problemas que envolvam informações geográficas" (BRASIL, 2018, p.364).

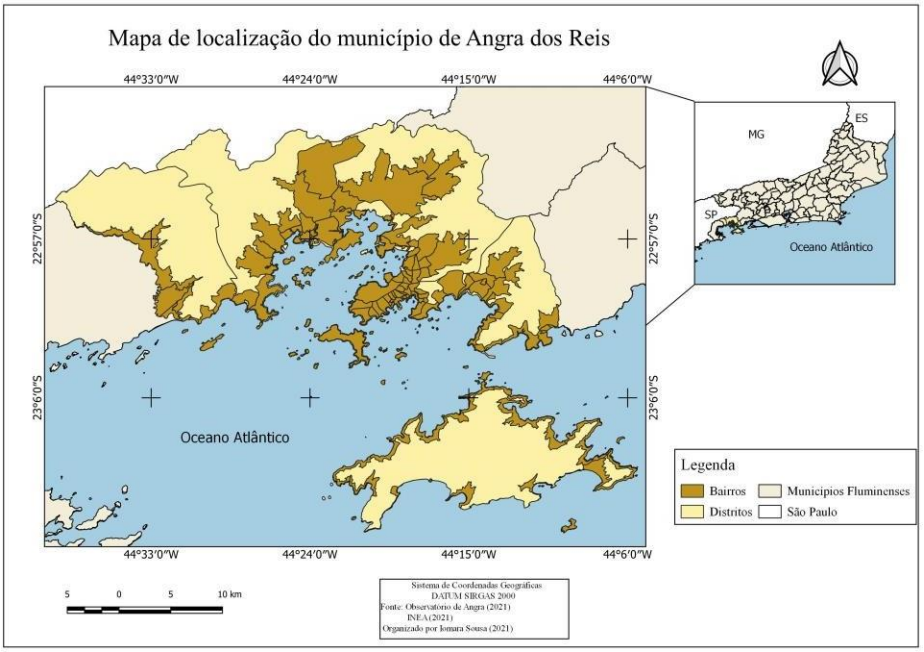
Visto isso, a problemática levantada é a seguinte: como a tecnologia do Sensoriamento Remoto e o SIG possibilitam redimensionar a cartografia escolar? Ainda de acordo com a Florenzano (2007), os conceitos e conteúdos geográficos com informações atualizadas em diferentes períodos temporais como, por exemplo, Urbanização, População, conceito de paisagem, lugar, territórios, entre outros podem ser trabalhados em sala de aula por meio de uma interpretação das imagens dos sensores remotos aliados aos mapas produzidos em um SIG.

Desta maneira, o GEOPALM constitui-se uma possibilidade de explorar as geotecnologias no ensino de cartografia. Com isso contribuimos para os professores construírem conhecimentos em relação ao uso de imagens orbitais e do SIG, refletindo sobre a construção de metodologias aplicadas ao estudo do espaço geográfico a ngrensse contemporâneas aos estudantes aliada aos recursos tecnológicos gratuitos.

3. Caminho metodológico: a Pesquisa-ação pedagógica (PAPe)

Ao pensar sobre a formação continuada de professores e a possibilidade das geotecnologias serem apropriadas como recursos didáticos no ensino de Cartografia, esta pesquisa propôs o curso de extensão “Geotecnologias nas Palmas das Mãos” (GEOPALM)[1]. O objetivo foi oportunizar aos docentes construírem conhecimentos em relação ao uso de tecnologias de mapeamento para produzirem seus próprios materiais cartográficos, a fim de trabalharem a geografia a partir os espaços vividos dos seus discentes, ou seja, o município de Angra dos Reis como mostra a Figura 1.

Figura 1. Mapa de localização do município de Angra dos Reis

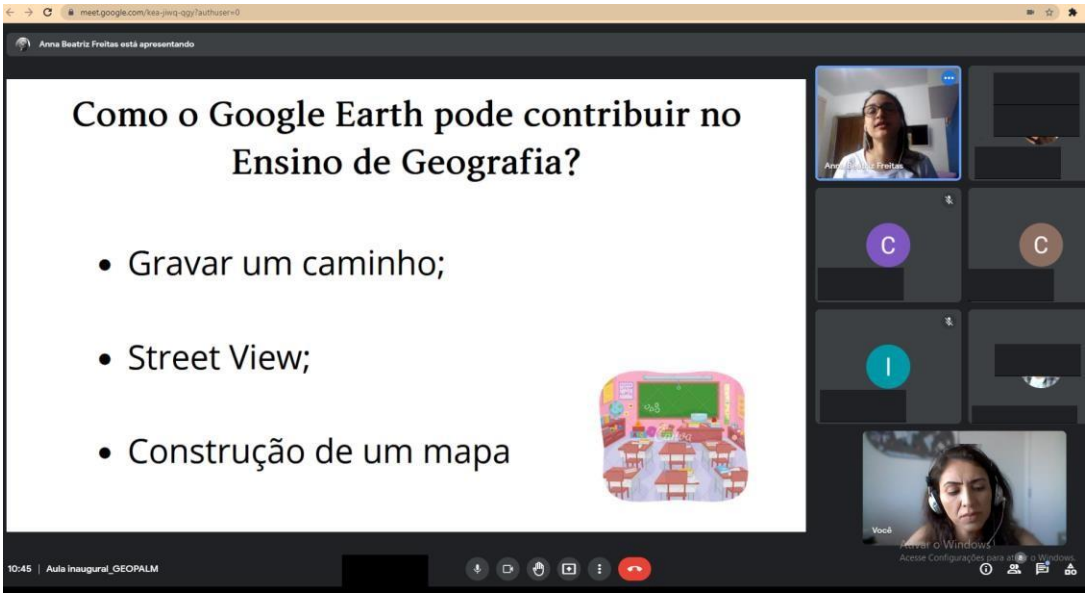


Fonte: Sousa (2021).

A estrutura do curso compreende aos encontros síncronos e assíncronos contemplados com uma carga horária de 120 horas. As aulas síncronas (quarenta horas), realizadas via plataforma do Google Classroom, ofereceram uma exposição de conteúdos por meio da realização de oficinas envolvendo Google My Maps, C7 GPS Dados e, especialmente, o Google Earth Pro e o QGIS 3.18.3. Já as aulas assíncronas (oitenta horas) consistiram na leitura de textos, realização de oficinas e leitura da apostila os quais integraram os módulos do curso. Ressaltamos que o curso se encontra em andamento, com divisão em quatro módulos cuja finalidade é oferecer aos docentes meios para trabalharem conteúdos geográficos, cujo ponto de partida e de chegada seja o município de Angra dos Reis/RJ, conforme mostra a Figura 2.

[1] O curso GEOPALM integra projeto de extensão apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal Fluminense para o ano de 2021.

Figura 2. Aula inaugural do GEOPALM_encontro remoto



Fonte: Acervo GEOPALM (2021)

O curso foi organizado a partir de um questionário aplicado aos professores inscritos com a finalidade de identificar o perfil desses sujeitos e reconhecer suas dificuldades em relação às geotecnologias e a cartografia, como também entender a rotina semanal de trabalho deles para organizar e estruturar os encontros. Desta maneira, o professor encontra um espaço para ampliar e construir conhecimentos, de maneira reflexiva sobre a sua área de atuação. Isso reforça a discussão de Imbernón (2010) sobre a necessidade da formação continuada ser a criação de um espaço inovador e de pesquisa visando melhorar o ensino de geografia por meio de novas ações no trabalho com mapas.

A pesquisa-ação pedagógica (PAPe) como metodologia do GEOPALM foi de grande valia, pois, consiste numa formação reflexiva e crítica, elaborada por Franco (2016), cujo cerne é valorizar os educadores como autores e produtores de seus próprios materiais cartográficos. Contemplamos a PAPe favorecendo a conscientização dos docentes participantes do curso a respeito da importância de serem sujeitos ativos, críticos e

capacitados para refletir e preparar atividades cartográficas e dialogadas com seus estudantes.

O primeiro módulo intitulado “Noções Básicas da Cartografia” (carga horária: 13 horas) tem como objetivo introduzir abordar os principais conceitos da cartografia, a saber: orientação espacial, coordenadas geográficas, projeções cartográficas e fusos horários a partir da perspectiva do ensino básico.

O segundo módulo do curso nomeado “Noções Básicas do Google Earth” (carga horária: 16 horas) tem como objetivo oportunizar aos docentes conhecer o Google Earth Pro. Este programa de mapeamento gratuito possibilita explorar lugares por meio da visão vertical, horizontal e oblíqua. Em virtude disso estão sendo realizadas oficinas, construção de arquivos vetoriais (ponto, linha e área) e um passo a passo sobre a produção de um mapa nesse programa.

O terceiro módulo intitulado “Noções Básicas Quantum GIS” (carga horária: 36 horas) consiste aprender conhecimento sobre SIG, especificamente, o QGIS. Neste módulo trabalhamos o que é um Sistema de Informações Geográficas (SIG) e seu funcionamento, a importância do software de geoprocessamento, arquivos matriciais e vetoriais, shapefiles e suas funcionalidades. A proposta de trabalhar com o QGIS é oportunizar aos educadores construírem um projeto cartográfico, de maneira que produzam mapas para serem usados em sala de aula, especificamente, sobre o município de Angra dos Reis/RJ.

Por fim, o quarto módulo trata-se de “Geotecnologias em Sala de Aula” (carga horária: 50 horas) cujo objetivo é discutir com os professores sobre a importância das tecnologias de mapeamento no Ensino de Cartografia. Neste módulo consta a atividade final do curso na qual os participantes devem construir materiais cartográficos relacionando ao currículo de Geografia do município de Angra dos Reis. Contudo, ao considerar a situação mundial pandêmica junto à dificuldade em aplicar o material construído na escola devido à instabilidade ainda presente gerada pelo vírus da Covid-19, têm-se como sugestão a elaboração de um relatório de experiência sobre o curso.

4. Resultados

Visto que o curso ainda está em andamento na data presente ao evento, serão expostos e analisados pré-resultados referentes às oficinas realizadas durante os três módulos iniciais do curso, ou seja, os módulos: “Noções Básicas da Cartografia”, “Noções Básicas do Google Earth” e “Noções Básicas Quantum GIS”.

O primeiro módulo dispôs uma oficina relacionada ao programa “Google My Maps” da empresa Google, cujo objetivo foi explorar essa ferramenta mapeando o setor terciário do bairro Centro em Angra dos Reis. Já a segunda oficina consistiu em explorar as coordenadas geográficas no programa Google Earth Pro, de modo que os inscritos

construíssem um mapa sobre os pontos turísticos relacionados à Angra dos Reis. Por fim, a última oficina foi construída através de um aplicativo GPS gratuito “C7 GPS Dados” cuja finalidade foi explorar as coordenadas geográficas, trazendo mais uma forma acessível do professor inovar seu ensino em sala de aula.

A oficina presente no segundo módulo explorou o Google Earth Pro, no qual foi explicado ícone por ícone presente no programa e, também, as ferramentas e suas funções. Como meio de alinhar com a segunda oficina realizada no primeiro módulo, esta oficina explorou o programa e, novamente, as coordenadas geográficas através de uma marcação de pontos turísticos em Angra dos Reis, mostrando ao final como construir um mapa após marcar os pontos desejados. Ao construir o mapa, foi mostrado como produzir a legenda, inserir um título e como salvar o mapa.

O terceiro módulo compreendeu uma oficina explorando o QGIS com suas ferramentas e funções, como também a maneira para construir um projeto cartográfico com a finalidade de gerar um mapa. Já a segunda oficina deste módulo consistiu na produção do material final do curso. Ademais mostramos a inserção do mapa, legenda, orientação espacial, título, coordenadas geográficas, escala e a fonte no qual se encontram os dados presentes no mapa.

Em razão do terceiro módulo está em andamento, os pré-resultados dizem respeito ao primeiro módulo. Temos um exemplo da primeira oficina construída referente ao site “Google My Maps” como mostra a Figura 3. Assim, podemos perceber que o professor realizou a marcação de seus pontos desejados, monstrando o entendimento da inserção de uma camada, como demarcar uma área a fim de que, futuramente, construa uma atividade junto aos seus discentes.

Figura 3. Mapa da Oficina My Maps



Fonte: Acervo GEOPALM (2021)

Na Figura 4 temos um mapa produzido no Google Earth Pro como resultado da segunda oficina, no qual o autor do mapa respondeu às expectativas de construir um mapa no programa, pois é visível a construção da legenda, título do mapa, escala e a orientação espacial, elementos essenciais para o ensino do mapa na escola.

Figura 4. Mapa da Oficina de Coordenadas Geográficas no Google Earth Pro



Fonte: Acervo GEOPALM (2021)

Além de marcar os pontos turísticos de Angra dos Reis, o professor mostrou um aprofundamento quanto ao programa ao selecionar diferentes ícones para a composição de sua legenda. Proporcionamos ao professor cursista a possibilidade e capacidade de construir mapas e explorar o Google Earth Pro, como também trabalhar as coordenadas geográficas com seus estudantes.

5. Considerações finais

As geotecnologias contribuem para o ensino da Cartografia e da Geografia Escolar ao aproximar os estudantes do conteúdo seja em formato digital ou analógico. Destarte, as geotecnologias são metodologias inovadoras as quais os professores podem explorar progressivamente, desde os espaços cotidianos até escalas menores, como, por exemplo, o estado onde moram, o país e os diferentes lugares da superfície terrestre.

Assim, o GEOPALM explorou o Google Earth e o Quantum GIS 3.18.3 de maneira em que possibilitasse a produção de materiais didáticos pelos professores com a finalidade de utilizá-los em suas aulas de geografia. Porém, na presente data deste trabalho, o curso ainda se encontra em andamento. Visto isso, o artigo abordou relatos de oficinas construídas como meio de mostrar o trabalho de cartografia exercido pelos docentes durante o curso.

Portanto, ao construir seu próprio material cartográfico e explorá-lo com os alunos, o docente além de inovar sua maneira para desenvolver suas ações no ensino dos mapas,

contribui para uma mudança na aprendizagem dos alunos considerando-os protagonistas do conhecimento sob a mediação do professor. Desta forma, é visível a importância da formação continuada para que o professor possa utilizar seus próprios conhecimentos, mas, também, questioná-los como forma de melhorar gradativamente a sua prática pedagógica proporcionado assim, um processo de ensino e aprendizagem com sentido e significado tanto para quem ensina como para quem aprende.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-ciencias-humanas> Acesso em: 28 set. 2021.

FLORENZANO, T. G. Sensoriamento Remoto Como Recurso Didático. In:_____. **Iniciação em Sensoriamento Remoto**. São Paulo: Oficina de Textos, 2007.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e ação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.18, n. 2, p. 511-530, jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 20 set. 2016.

IMBERNÓN, F. Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente. In: :_____. (org.). **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 77-84.

IMBÈRNÓN, F. Será preciso passar da atualização à criação de espaços deformação. In:_____. (org.). **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 93-98.

OLIVEIRA, L. de. Percepção e representação do espaço geográfico. In: DEL RIO, Vicente.; OLIVEIRA, Lívia (Org.). **Percepção ambiental:** a experiência brasileira. 2. ed.S: UFSCAR, 1999. p. 187-192.

OLIVEIRA, N. B. Debatendo o Uso do Geoprocessamento na Geografia. **Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia**, v. 1, n. 3, 2016. Disponível em: < http://www.geografia.blog.br/gallery/gdn03v01_02.pdf > Acesso em: 15 set. 2021

ROSA, R. Geotecnologias na Geografia Aplicada. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 16, p. 81-90, 2005. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47288 > Acesso em: 15 set. 2021.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia e Ensino** – proposta e contraponto de uma obra didática.1996. 184 f. Tese (Livre-Docência em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO

Patrick Pacheco Castilho CARDOSO, UNESP
Luciana Aparecida de ARAUJO, UNESP
Juliana Xavier MOIMÁS, UNESP
Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
patrickpachecoprof@hotmail.com

1. Introdução

A formação continuada de professores não é considerada um pensamento recente, a partir do que demonstram os estudos sobre políticas de formação continuada de professores realizados por Gatti et. al (1972), Andaló (1995) e Candau (1997). Partindo desse pressuposto, o presente trabalho objetivou discutir a temática a partir de sua abordagem nos documentos normativos, evidenciando legislações vigentes em âmbito federal que se constituem como sendo balizadoras das políticas educacionais voltadas para a formação continuada docente nos âmbitos federais, estaduais e municipais.

A pesquisa dividiu-se em duas frentes: a revisão bibliográfica que compõe a fundamentação teórica e serve de suporte para as discussões e a Análise Documental. A revisão bibliográfica empreendeu-se no sentido de discutir aspectos históricos e legais que consolidam a formação continuada como política educacional no Brasil. Os dois PNE's – Planos Nacionais de Educação, que se instituíram por meio dos seguintes atos normativos: Lei federal 10.172/2001 e Lei federal Lei nº. 13.005/2014 foram eleitos para análise neste momento da pesquisa, justificando-se por serem os documentos de maior amplitude no âmbito educacional, regulamentados pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Salienta-se a continuidade da análise dos demais documentos em continuidade a este trabalho, conforme corpus de documentos evidenciados no corpo do texto.

2. Fundamentação Teórica

De acordo com os estudos realizados por Andaló (1995), pode-se considerar que desde a década de 1960, do século passado, já haviam algumas tentativas de promoção de formação continuada de professores, pois nesse período o

“aperfeiçoamento docente” foi tema de um estudo realizado em conjunto entre Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O estudo foi promovido com base em questionamentos feito aos docentes, objetivando-se verificar o seu pensamento a respeito dos cursos de aperfeiçoamento para professores.

Pedroso (1998, p.33) faz um retrospecto da formação docente na década de 1970 a partir do qual brevemente destaca que se notou muito fortemente a “[...] valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização das funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução”. A partir do exposto, o autor considera que nessa década a formação continuada de professores teve um crescimento significativo, pois o início da modernização, inclusive a social, demandava recursos humanos que estivessem preparados a servir os interesses impostos pelo governo militar, que tinha como foco a formação de trabalhadores, sendo este o objetivo central da educação no período.

Considerando os anos de 1980, Ferreira (2007) evidencia que a partir da abertura política, tem início na sociedade os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico, que aos poucos vão se intensificando. Nesse sentido, Pedroso (1998) elucida que nesse período deu-se início, com a conquista dos direitos políticos, a uma nova etapa na história da educação no país.

Na década de 1990, emergem pontos como a globalização da cultura e da economia, bem como a expansão do desenvolvimento tecnológico, fatores esses que exige um novo posicionamento dos professores frente as mudanças que surgem, que pede que os professores se embasem em novos estudos da teoria e da prática de seu trabalho. É nesse mesmo contexto que há reinvindicação por parte das associações acadêmicas e profissionais de professores das universidades brasileiras para que a formação, tanto a inicial quanto a continuada ocorressem no âmbito da universidade. (SILVA; FRADE; 1997).

Gatti (2008), ao questionar as causas que provocam a origem de diversos programas de formação continuada de professores, aponta que isso deve-se às transformações sociais as quais historicamente trazem à luz desafios que vão se desenhando nos currículos e ao ensino, ou ainda os desafios que os sistemas de ensino foram enfrentando ao longo da universalização da educação, ou dificuldades com as quais se defrontaram gestores e professores no contexto da escola.Todavia, segundo a mesma autora as dificuldades ainda persistem e, por esse motivo, a “insistência” em relação aos programas de formação continuada advém do fato de que a qualidade do ensino, assim como a eliminação do fracasso escolar ainda não lograram êxito, mesmo

num contexto de luta dos educadores e das políticas e programas educacionais implementados.

Polimeno (2001) afirma que algumas dificuldades são claramente observadas no que concerne às políticas públicas de formação continuada, a saber: a) cada nova política, projeto ou programa parte da estaca zero, não partindo da experiência e do conhecimento acumulados; b) a formação ocorre de modo isolado, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional (condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário); c) privilegia os aspectos individuais da formação; d) não integra um sistema de formação permanente.

Em outras palavras, as políticas voltadas para a formação docente deveriam pressupor programas e projetos que de alguma forma se inter-relacionassem a fim de considerar os resultados e particularidades de ações anteriores, partindo daquilo que já está de certo modo agregado enquanto valor e experiência para os envolvidos. Além disso as várias dimensões que formam a profissão de professor devem ser consideradas ao se implantarem ou implementarem os projetos que visam a formação permanente, considerando as condições em que se dão o trabalho pedagógico do professor, os recursos que possuem para colocar o trabalho em prática, os planos de carreira, valorização e salário, compondo assim aquilo que poder-se-ia chamar de essencial para a consubstancialidade de um projeto de formação continuada acerca de qualquer temática.

Concordando com o que se expôs, pensa-se, portanto, que a formação deve ser um processo contínuo e ao mesmo tempo permanente, que tenha como objetivo o desenvolvimento profissional e que exija uma participação num processo de contínua aprendizagem, que resulte ao mesmo tempo num modo de reflexão sobre suas próprias ações. (POLIMENO, 2001).

Nesse sentido, é necessário que programas e ações, em nível macro ou micro, valorizem o saber teórico que a literatura traz para dar base a essas ações no sentido de garantir programas articulados no que se refere à formação continuada e seus objetivos, mas que a teoria sirva, ainda, para que as práticas pedagógicas dos diversos saberes a serem trabalhos sejam implementadas, tornando eficaz a apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

3. Procedimentos Metodológicos

Optou-se metodologicamente por proceder à análise documental, pois os documentos se configuram como uma fonte grandiosa, por meio dos quais, pode-se “evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam

ainda uma fonte “natural” de informações. Nãosão apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem numdeterminado contexto e fornecem informações sobre esse mesmocontexto”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Ao proceder o estudo de cada um dos textos que institucionalizam a formação continuada, elaborou-se tabela com documentos legais que institucionalizam a formação continuada no contexto das políticas educacionais em nosso país, a partir dos quais neste momento elegeram-se os dois Planos Nacionais de Educaçãopara procedimento deanálise descritivo-interpretativa sobre o que institui e de define de modo geral e, em seguida, feita uma análise do conteúdo com base em Bardin (1977) de ambos os textos legais e da relação que tais normatizações estabelecem com as políticas de formação continuada de professores.

4. Publicações Legais que institucionalizam e definem a Formação Continuada de Professores no âmbito nacional

A publicação da LDBEN, Lei 9.394/96 deu um impulso nas ações políticas que tratam da formação continuada de professores. Gatti (2008, p.64) salienta que a LDBEN (1996) “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”. Deste modo, a oferta de programas e cursos em vários níveis e modalidades aumentaram sobremaneira a partir desse período.

Deve-se esclarecer que a busca se realizou de modo temporal-linear, no âmbito das publicações 1996 a 2016, fazendo-se necessário, ainda, deixar claro que para a construção do corpus utilizamos as palavras-chave que se relacionam estritamente em questão conceitual àquilo que designamos como sinônimo à formação continuada de professores. Deste modo para proceder a busca foram utilizadas as expressões: Formação continuada de professores; Formação contínua de professores; Formação em serviço; capacitação permanente.

De modo didático, foi construída uma tabela com colunas que esboçam o tipo de documento, a data de sua publicação e o que o referido documento institui ou define. Posteriormente, realizou-se a análise do texto normativo, sem a intenção de fazer juízo de valor quanto a qualidade dada à temática estudada, mas unicamente com objetivo de observar a recorrência com que a temática foi retratada no recorte temporal ora analisado.

Por fim, nesse espaço de discussão, tentou-se trazer ao leitor o que cada texto normativo estudado estabeleceu em relação à temática foco de análise deste estudo.

Quadro 1- Publicações legais que instituem e definem a formação continuada de professores

Documento	Data de publicação	O que institui/define
Lei nº 9394/1996	20 de dezembro de 1.996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 9.424/1996	24 de dezembro de 1.996.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
Lei nº 10.172/2001	09 de janeiro de 2.001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Resolução CNE 01/2002	18 de fevereiro de 2.002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Portaria MEC nº 1.403/2003	09 de junho de 2.003.	Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.
Lei nº 11.494/2007	20 de junho de 2.007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
Leinº 11.502/2007	11 de julho de 2.007.	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Parecer CNE/CEB 7/2010	09 de dezembro de 2010.	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Leinº 12.796/2013	04 de abril de 2.013.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

		dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Lei nº 13.005/2014	25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Resolução CNE nº 02/2015	01 de julho de 2.015.	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.
Decreto nº 8.752/2016	09 de maio de 2.016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir das informações produzidas nos documentos oficiais noperíodo de 1996 a 2016.

4.1. Os Planos Nacionais de Educação e a formação continuada: reflexões emergentes

Lei 10.172/2001 – O primeiro Plano Nacional de Educação

Em 2001, com a Lei nº 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), a formação continuada aparece de modo mais delimitado em diversas partes que integram o documento: na parte II, item A que trata da Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades; na parte IV que trata sobre o Magistério da Educação básica, mais especificamente no item 10 ao estabelecer metas para a formação dos professores e valorização do Magistério; e na parte V que trata do financiamento e gestão de recursos.

No item A, que delimita a Educação Básica, percebeu-se que o termo “formação em serviço” apareceu em várias passagens na construção do texto. Especialmente na parte que especifica a Educação Infantil, a Meta 7 estabelece que “No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço [...]”. O texto da lei dá a diretriz de que cada município ou grupo de municípios atuem em articulação com instituições de ensino superior, a partir da cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, a fim e que possibilitar “[...] a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar”. (BRASIL, 2001).

Ainda, em se tratando da Educação Básica, o documento busca estabelecer metas que se relacionam à formação continuada quando trata sobre a Educação

Especial, sobre a qual especifica duas metas, que aparecem no item 8.3 “Objetivos e Metas”. A primeira delas coloca que no prazo de cinco anos sejam parte dos programas de formação em serviço a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais.

Na parte IV, que trata sobre o Magistério da Educação básica, o documento traz uma parte que de modo delimitado e específico trata sobre a temática “Formação dos Professores e Valorização do Magistério”. Nesse sentido não trata somente da formação continuada, mas de aspectos relacionados também à formação inicial dos profissionais da Educação Básica, nível e modalidades de formação, dentre outros aspectos diretamente relacionados à temática. Além disso, estabelece metas que vão ao encontro de uma política de valorização à carreira do magistério.

No item 10.1, o texto postula que:

> A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades de ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (BRASIL, 2001).

Em seguida, no item 10.2 o Plano dá diretrizes sobre como implementar a qualificação do pessoal docente. O texto da lei argumenta ser esse um dos maiores desafios para que o PNE seja colocado em prática, atrelando a responsabilidade ao Poder Público no sentido de promover políticas que se dediquem prioritariamente à solução de tal problemática. De acordo com o documento, a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação é “[...] uma condição e um meio para que ocorra avanço científico e tecnológico em nossa sociedade”.

Ainda neste item, o texto enfatiza que

> A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: 1. Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; 2. Um sistema de formação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; 3. Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; 4. Salário condigno, competitivo, o mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; 5. Compromisso social e político do magistério. (BRASIL, 2001).

Dessa forma, o Plano coloca que os quatro primeiros requisitos dependem dos sistemas de ensino para que sejam colocados em prática e que a questão do compromisso social e político do magistério depende dos docentes no sentido de se comprometerem com a aprendizagem dos estudantes, respeitando os estudantes em processo de formação, além de se demonstrarem interessados no trabalho pedagógico, sendo atuante junto à equipe escolar.

No que tange à formação continuada, o Poder Público por meio das Redes e Sistemas de Ensino devem prever que no âmbito da carreira hajam garantia de oportunidade de ingresso, promoção e afastamento para estudos que considerem as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores.

Nessa mesma perspectiva, salienta que a formação continuada deverá ser garantida pelas secretarias, tanto municipais quanto estaduais de educação, de modo a implementar a coordenação, o financiamento, e a manutenção dos programas, além do estabelecimento de parcerias com universidades e instituições de ensino para este fim. Propõe também que na rede privada, os programas de formação acontecerão sob responsabilidade de cada sistema de ensino.

No item 10.3, respectivamente as metas 12, 22 e 27 tratam também da temática da formação continuada de professores.

Na meta 12 desse item, o que que se pretende é a ampliação dos programas de formação em serviço, a partir do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios com o objetivo de assegurar a todos os professores a possiblidade de adquirir a qualificação docente, especialmente as que estão postas pela LBDEN, bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e ainda pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s).

Na meta 22, a lei estabelece que já no primeiro ano de vigência do Plano os sistemas municipais de ensino devem implementar programas de formação continuada especificamente para os professores alfabetizadores, e assim como os demais programas parcerias deveriam ser estabelecidas com instituições de ensino superior para este fim.

A meta 27 desse mesmo item define que a formação continuada deve ocorrer de modo a estabelecer relação direta com as necessidades dos programas. Para tanto, deveriam “[...] promover em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade da atuação dos professores, [...] como subsídio à definição de necessidades de formação continuada”. (BRASIL, 2001).

Na parte V do Plano Nacional de Educação, que trata especificamente sobre Financiamento e Gestão, no item 11.3, pontualmente no subitem 11.3.1, a meta 34 ao

tratar do assunto financiamento, propõe “[...] estabelecer, em todos os Estados com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando a melhoria do desempenho do exercício da função ou cargo de diretores de escola”. Nesse caso, a formação dar-se-ia com o objetivo de garantir qualidade técnica não somente aos gestores, mas também aos gestores enquanto parte integrante do quadro do magistério, principalmente no que estivesse relacionado ao trato com o financiamento da Educação.

Lei nº. 13.005/2014: o segundo PNE e a formação continuada de professores

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da lei nº 13.005/2014 que aprova o plano e dá outras providências. A formação continuada aparece em várias passagens do documento, a partir de metas de diferentes tópicos, tais como os relacionados à universalização do Ensino Médio, à Educação Especial e Inclusiva, à faixa etária para que se consolide o processo de alfabetização, ao fluxo escolar e às metas do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além de ser considerada como pontos essenciais em outros itens, a formação continuada de professores tem destaque em duas metas específicas que tratam da política nacional de formação de profissionais da educação tanto formação em nível de pós-graduação quanto na formação no contexto de trabalho.

A Meta 3 baseava-se na proposição de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência desse PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).Uma das estratégias para o alcance da meta era o de institucionalizar um programa de renovação de ensino médio.

Nota-se que a formação continuada, nesse sentido, deveria ser promovida com o objetivo de garantir, de modo específico, que as abordagens e a institucionalização de programas voltados à renovação do Ensino Médio acontecessem.

Em relação à Educação Especial a Meta 4 do PNE estabelecia que fosse universalizado o atendimento a crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) preferencialmente nas redes regulares de ensino e que o atendimento fosse garantido a partir de sistema educacional inclusivo, com atendimento educacional especializado.

A formação continuada aparece, no que se relaciona à Educação Especial, em duas estratégias específicas:Na estratégia 4.3 que trata da implantação das salas de

recursos multifuncionais, a formação continuada deve ser fomentada objetivando-se garantir a qualidade do trabalho no "[...] atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas [...]" (BRASIL, 2014). E, ainda, na estratégia 4.18, a lei propõe que sejam promovidas parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas em fins lucrativos, conveniadas com o poder público com o objetivo de promover a ampliação da oferta de formação continuada e a produção de materiais didáticos acessíveis que garantissem a qualidade no trabalho pedagógico por parte dos professores, além da participação e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, atendidos na rede pública de ensino.

A alfabetização das crianças é tema da Meta 5 do PNE de 2014 que enfatiza que todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a estratégia 5.6 delimita o papel da formação de professores com a finalidade de que a meta seja alcançada, estabelecendo que se deve: promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, [...]estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização". (BRASIL 2014).

Em continuidade à análise do documento, a Meta 7 discute o IDEB, com a finalidade de estabelecer que haja o fomento da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, e com isso a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, obtendo como produto o alcance as metas estabelecidas com relação a esse índice.A serviço disso, a formação continuada aparece delimitada na estratégia 7.4 como uma das estratégias de aprimoramento do trabalho pedagógico, como forma de garantir o que a meta postula.

A Meta 10 trata da oferta de matrículas na EJA, no Ensino Fundamental e Médio, através da estratégia 10.7 propõe que se fomente a produção de material didático e desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para essa modalidade de Educação e estabelece nesse mesmo sentido a formação continuada de docentes das redes públicas que nela atuam.

As duas últimas metas que tratam acerca da temática analisada, demonstram um posicionamento mais específico da lei com relação à formação, em especial à formação continuada de professores.

A Meta 15 estabelece que se deve:

> [...]garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de

> 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Coloca-se, nesse sentido, a favor da instituição de programas de concessão de bolsas de estudos para intercâmbio no caso de professores de línguas estrangeiras modernas (estratégia 15.12) e ainda que fossem desenvolvidos modelos de formação docente para a complementação e certificação didático-pedagógicas para professores da educação profissional (estratégia 15.13).

Considerando a importância da formação em nível de pós-graduação, a Meta 16 propõe a formação de 50% (cinquenta por cento) dos professores de educação básica nessa modalidade, estabelecendo o prazo de até o último ano de vigência do PNE. Além disso, a mesma meta estabelece que seja garantida a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada, considerando, ainda, que a formação aconteça em sua área de atuação e que sejam consideradas “as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2014).

Na mesma meta, a estratégias 16.1 trata da oferta de formação continuada em regime de colaboração com instituições públicas de ensino superior, articulando-se ao planejamento estratégico das políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

5. Conclusões

A legislação, em especial os PNE’s, configuram-se de modo a tentar respaldar eresponsabilizar os entes federados por essa modalidade de formação docente, gerando com isso o aumento de espaços formativos, principalmente para as redes públicas de ensino, ao mesmo tempo em que delimitou suas finalidades nas várias instâncias educacionais em nosso país. Há, no entanto, metas que se configuram como importantes aliadas ás políticas de valorização e formação dos profissionais do magistérios que não passaram de intentos legais e que não se configuram como metas alcançadas, que por vezes sequer são avaliadas em seus processos de implementação.

O primeiro PNE, por exemplo, explicita que “[...] a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos da sociedade moderna”. (2001, p. 67).Desse modo, depreende-se que o documento postula uma valorização da formação continuada como estratégia de qualificação profissional face às exigências da sociedade naquele momento. É possível perceber que a formação continuada, tratada

como permanente aparece, nesse viés, como caminho necessário não só para o aperfeiçoamento ou capacitação, mas para como percurso de um novo paradigma de processo educativo, por meio do qual os professores, formam-se permanentemente para desempenhar mais qualitativamente a ação pedagógica.

Todavia, essa questão se traduz como um discurso meramente propositivo, não garantido nos contextos práticos e denotando práticas que podem se basear em ações pontuais, ou que pode até mesmo fortalecer o mercado de vendas de pacotes prontos com cursos que não se relacionam às necessidades, favorecendo um processo de mercantilização de formação continuada de modo técnico-instrumental.

6. Principais referências

ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. *Fala, professora!*: repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

CANDAU, Vera Maria. *Formação continuada de professores*: tendências atuais. Petrópolis: Vozes 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, jan/abril. 2008, v. 13, n. 37.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

POLIMENO, Maria do Carmo. A formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: LEITE, Sérgio Antonio da Silva. (Org.). *Alfabetização e letramento:* contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2001.

AUTOCONFRONTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Luiz Gustavo Bonatto RUFINO, Centro Universitário Unieduk e Prefeitura Municipal de Paulínia – SP
Samuel de SOUZA NETO, Instituto de Biociências, Unesp Rio Claro – SP
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
CAPES
gustavo_rufino_6@hotmail.com

1. Introdução

Esse trabalho se insere na temática das políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica, mais precisamente a partir de análises acerca do componente curricular Educação Física. Como aspecto contextual, podemos salientar que temos como eixo norteador do estudo os referenciais teóricos do movimento de profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986), dos saberes docentes (GAUTHIER et al., 2013; TARDIF, 2012), da Análise de Práticas (WITTORSKI, 2014; ALTET, 2001) e da técnica de Autoconfrontação (CLOT, 2010; CLOT et al., 2001).

Nesse sentido, com base na fundamentação teórica que subsidiou a tecitura do presente estudo, podemos afirmar que atualmente, há pouca sistematização de processos formativos continuados (em serviço) com foco nos saberes da prática pedagógica e da ação profissional de professores e professoras, sobretudo por meio da utilização de estratégias tais como as “Análise das Práticas” e outros processos reflexivos, particularmente no campo da Educação Física escolar brasileira.

Com base nessa consideração, torna-se fundamental propor estratégias formativas e de pesquisa que possam contribuir com o desenvolvimento de processos reflexivos em professores e professoras desse componente curricular tendo em vista o desenvolvimento profissional docente, contribuindo com reflexões sobre a prática pedagógica que possibilitem a transformação do habitus profissional de seus agentes.

Dentro dessa perspectiva, com base em Bourdieu (1983), podemos considerar que dentro do campo social, a ideia de *habitus* é estruturante. Para o autor, o *habitus* é um sistema subjetivo de estruturas interiorizadas, esquemas de percepção e de ação comuns a membros de um mesmo grupo ou classe social. Trata-se do “social incorporado” e da “gramática geradora das práticas”. Dentro dessa perspectiva, Perrenoud (2002) assinala que o *habitus* pode ser definido como um conjunto de esquemas que o sujeito dispõe de modo a incorporar e introjetar um determinado modo

de vida socialmente construído. Em nosso caso específico, focalizamos na ideia de *habitus* profissional, compreendendo que há um conjunto de comportamentos, ações e percepções coletivas que são incorporadas nas práticas dos profissionais, em nosso caso, professores de Educação Física. A formação, por sua vez, deveria ser um momento de transformar esse *habitus* (de aluno, por exemplo) no *habitus* de professor.

Essa ideia é central no presente estudo. A compreensão do *habitus* profissional de professores de Educação Física está na base de sua ação profissional por meio da prática pedagógica. Assim, compreender as práticas docentes pode contribuir com a elucidação de como os saberes docentes são desenvolvidos dentro do campo profissional.

Dessa forma, tendo por base o quadro anteriormente apresentado, tivemos como objetivo principal no presente estudo analisar o processo de implementação de estratégias formativas ligadas ao campo da Análise das Práticas, mais especificamente a partir da estratégia de Autoconfrontação Simples, com professores e professoras de Educação Física da rede pública de São Paulo em serviço, por meio de processos reflexivos advindos no contexto da formação continuada, tendo em vista a perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

2. Fundamentação Teórica

Segundo Tardif (2013), há muitos desafios para que o movimento de profissionalização do ofício docente seja de fato efetivado em diversos países do mundo, sobretudo aqueles com menor nível de desenvolvimento. No caso do Brasil, os muitos e completos desafios sociais, somado a extensão territorial e diversidade social podem ser elencados como desafios que dificultam tal processo de profissionalização. Exemplos como a dificuldade em garantir o piso salarial e o próprio processo de empoderamento docente ainda muito dificultoso em muitos contextos reforçam tal dificuldade em se proceder ao intento de tornar o ensino um trabalho profissional.

Dentro dessa perspectiva, Tardif (2013) assevera que um dos principais empreendimentos do movimento de profissionalização do ensino é construir uma base de conhecimento (*knowledge base)*, a qual busca assentar um conjunto de saberes que estejam na base, na fundamentação das ações profissionais no ensino.

Nesse contexto, os processos de Análise das Práticas acabam ganhando grande representatividade. Rufino, Benites e Souza Neto (2017) apontam que as estratégias denominadas de Análise das Práticas (AP), grosso modo, podem ser definidas como um conjunto de dispositivos utilizados em contextos de formação, intervenção, pesquisa e reflexão tendo em vista o desenvolvimento profissional nas mais diversas áreas. Segundo os autores, tais estratégias apresentam como desdobramento corroborar a análise dos

saberes docentes, bem como tornarem-se possíveis instrumentos para os processos formativos e para as investigações científicas. Além disso, podem colaborar com o aprimoramento do trabalho docente em componentes como a Educação Física, contribuindo com a valorização e o fortalecimento de sua legitimidade social.

Para Altet (2001), a abordagem relacionada à AP corresponde às formas de desenvolvimento da prática à medida que os participantes são convidados a protagonizarem seus próprios processos formativos, por meio da atividade reflexiva sobre suas ações e situações de trabalho. Essas estratégias apresentam como principal desdobramento a possibilidade concreta de geração efetiva de transformações nas atuações profissionais.

Os procedimentos relacionados à AP no âmbito da formação docente têm se intensificado a partir da década de 1980 em decorrência do movimento de profissionalização do ensino, sobretudo a partir de um conjunto de referenciais de origem francófona (embora existam perspectivas arroladas por autores de corrente anglófona também). A AP tem agregado elementos de áreas distintas ao campo pedagógico, mas que tem contribuído para o enriquecimento de elementos que auxiliam nas transformações dos contextos práticos dos professores. Entretanto, embora sejam cada vez mais empregadas no âmbito internacional, as estratégias da AP ainda não apresentam grande inserção dentro da área de formação de professores no Brasil, sobretudo no que se refere à Educação Física. Tal fato se consolida atualmente como uma lacuna, uma vez que elas podem ajudar a subsidiar processos de formação que levem à reflexão crítica, contribuindo com o desenvolvimento do trabalho docente.

No campo da Educação Física no Brasil pouca atenção tem sido dada às formas de implementar estratégias relacionadas à AP aos contextos formativos, o que necessita de uma ampliação no número de investigações que possam alicerçar os fundamentos que contribuam para com os processos de reflexão sobre a prática dos professores desse componente curricular. Sendo assim, durante a prática pedagógica na Educação Física é fundamental que os processos de desenvolvimento profissional sejam alicerçados por situações reflexivas que possam compreender como os saberes docentes são desenvolvidos (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017).

Dessa maneira, é fundamental que sejam compreendidas formas que busquem o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Física no Brasil por meio de processos formativos alicerçados no terreno das ações laborais vinculadas ao trabalho docente. As estratégias e dinâmicas vinculadas à AP podem ser integradas aos processos de formação e investigação, tendo como mote a valorização da prática profissional.

A AP concebe o ensino como um tempo e um espaço de formação pedagógica constante, alicerçado no terreno das ações profissionais, que requer reflexão para uma melhor intervenção. Nesse sentido, possibilitar o protagonismo aos professores é uma forma de organizar o processo formativo edificado horizontalmente, dirimindo as possibilidades de incorrer em propostas ou muito diretivas, ou descontextualizadas das condições reais de execução do trabalho docente, ou ainda academicizadas a ponto de cientificar todas as ações realizadas pelos professores.

Para WITTORSKI (2014) a AP permite identificar certos princípios organizadores das práticas de modo que contribuem para com o processo de construção de estratégias e rotinas adaptadas a cada situação. O autor reforça que a tomada de decisão frente às situações imprevisíveis tem a particularidade de serem produzidos na situação, ou seja, são eficazes em um dado momento e em um certo contexto, raramente reprodutíveis em outras situações.

Embora exista um conjunto grande de técnicas, estratégias e dispositivos vinculados ao arcabouço da AP, no presente estudo focalizaremos especificamente a utilização efetiva da técnica de Autoconfrontação. O procedimento de Autoconfrontação pode ser definido como os processos formativos em que o professor analisa sua própria prática por meio da gravação audiovisual (filmagem) de pequenos episódios desencadeadores de situações reflexivas. É vinculada à Psicologia do Trabalho, sobretudo à Clínica da Atividade (CLOT, 2010) e tem sido empregada em diversos procedimentos investigativos no campo da educação, inclusive no Brasil (BRASILEIRO, 2011).

Para Clot et al. (2001, p. 8) a autoconfrontação é uma metodologia “cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la”. De acordo com Brasileiro (2011) essa técnica gera a tomada de consciência da alteridade, desencadeando certo estranhamento com relação à imagem que lhe é familiar, por se tratar da própria pessoa.

Brasileiro (2011) explica que a autoconfrontação pode ser desenvolvida de duas formas: simples ou cruzada. Na forma simples o pesquisador/mediador grava o participante durante sua prática. Posteriormente, ele seleciona pequenas cenas significativas e as mostra ao professor que deve descrever seu desenvolvimento, proporcionando uma relação dialógica com o objeto filmado, com os sujeitos envolvidos e com o próprio pesquisador. Na forma cruzada há o encontro de dois participantes com o pesquisador, no qual um assiste ao vídeo do outro, comentando suas ações. Todo o processo de apresentação das filmagens e das análises empreendidas deve ser gravado para fins de interpretação e provimento de reflexões. A autoconfrontação pode acontecer

em mais de um dia de modo que o trabalhador vá paulatinamente agregando perspectivas críticas acerca de suas ações. Conforme explicaremos posteriormente, em nossa tese, buscamos desenvolver análises a partir da Autoconfrontação Simples (ACS).

No campo da Educação Física, Godoi, Benites e Borges (2019) salientam que a partir dos pressupostos vinculados à Clínica da Atividade, o método de Autoconfrontação (tanto simples quanto cruzada) é um importante dispositivo que permite a análise do trabalho docente no que se refere ao ensino. Segundo os autores é ainda importante que haja o fomento desse tipo de estratégia na Educação Física brasileira, uma vez que tal perspectiva pode contribuir com a análise das práticas pelos próprios professores, possibilitando seu desenvolvimento reflexivo e profissional, tornando-os autores de suas próprias práticas (RUFINO, 2017).

3. Procedimentos metodológicos

Participaram do presente estudo seis professores de Educação Física de cidades do interior do Estado de São Paulo, sendo quatro pessoas do sexo feminino e duas do sexo masculino, com média de idade de 36 anos e 10 meses e tempo médio de docência na educação básica de 12 anos e 2 meses. Os participantes atuavam em diferentes níveis do ensino fundamental (anos iniciais e finais e também ensino médio) em escolas públicas (municipais ou estaduais).

Os critérios de seleção se referiram a participantes engajados em outros processos formativos anteriores e que se disponibilizaram em participar do presente estudo. Anteriormente a investigação, os participantes realizaram o preenchimento de um inventário reflexivo no qual descreveram suas práticas e caracterizaram suas ações profissionais de diferentes maneiras. Esse questionário inicial permitiu considerar que se tratavam de professores engajados e envolvidos com seus contextos de atuação. Por se tratar de participantes envolvidos em um estudo mais amplo, nesse momento apresentaremos apenas os resultados advindos das ações coletadas por meio da Autoconfrontação Simples desenvolvida. Nesse sentido, cabe considerar que todos os procedimentos éticos foram respeitados por meio do aceite dos participantes registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da explicação detalhada advinda de todos os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa que autorizou o desenvolvimento do presente estudo.

Inicialmente, houve a realização da gravação de um conjunto representativo de aulas de cada participante do estudo. O material filmado foi analisado pelo pesquisador responsável para a seleção dos episódios significativos, seguindo os procedimentos explicitados por Godoi e Borges (2019).

Para isso, foi necessário seguir alguns critérios tendo em vista que a importância de se apresentar apenas alguns episódios para cada participante (por questões de logística e de tempo para a realização do procedimento). Deveriam ser cenas curtas e que apresentassem trocas significativas entre os procedimentos didáticos e pedagógicos do professor e dos alunos durante as diversas ações profissionais realizadas nas escolas. Esses episódios, por sua vez, deveriam, dentro de seu recorte temporal, propiciar o desenvolvimento de ações reflexivas durante a autoconfrontação, estimulando as análises de cada participante, bem como as trocas advindas entre ele e o pesquisador.

Como opção para um certo nível de coerência entre as análises apresentadas à cada participante, buscamos estabelecer alguns critérios para a seleção dos episódios abrangendo diferentes momentos das aulas e das atividades gravadas. Selecionamos um total de oito episódios para cada participante, sendo dois referentes à procedimentos diversos realizados no início das aulas, dois durante o desenvolvimento das mesmas e dois concernentes aos momentos de finalização. Os demais dois episódios restantes foram selecionados tendo em vista a compreensão de momentos que puderam ser enquadrados como imprevistos ou atividades que acabaram saindo do planejamento dos docentes e que puderam nos propiciar importantes elementos em termos de mobilização de saberes inseridos nas práticas pedagógicas. Escolhemos dois episódios para cada um desses momentos tendo em vista termos elementos de comparação e análise mais aprofundados.

Para a realização da técnica de autoconfrontação simples com cada um dos participantes, seguiu-se o seguinte procedimento: após a finalização das observações em campo e das filmagens das atividades, houve um momento prévio de análise das imagens e seleção das cenas a serem transformadas nos episódios que iriam compor cada autoconfrontação. Posteriormente, finalizado o processo de seleção dos episódios, houve o contato com o professor e o agendamento de um dia para a realização do procedimento. Usualmente, essa etapa foi realizada na própria escola na qual o professor ministrava suas aulas, em dia e horário em que ele não estaria em atividade com os alunos.

A Autoconfrontação Simples foi realizada com cada participante apenas uma única vez (somente um encontro), de forma que foram passadas as oito cenas uma na sequência da outra, seguida da análise do professor e das perguntas oriundas do pesquisador. Esses questionamentos tiveram como intenção estimular o processo reflexivo e analítico de cada participante referente aos procedimentos adotados e outros parâmetros emergidos durante a realização do procedimento. Todo o processo foi filmado com uma câmera posicionada de acordo com o protocolo estabelecido (o mesmo

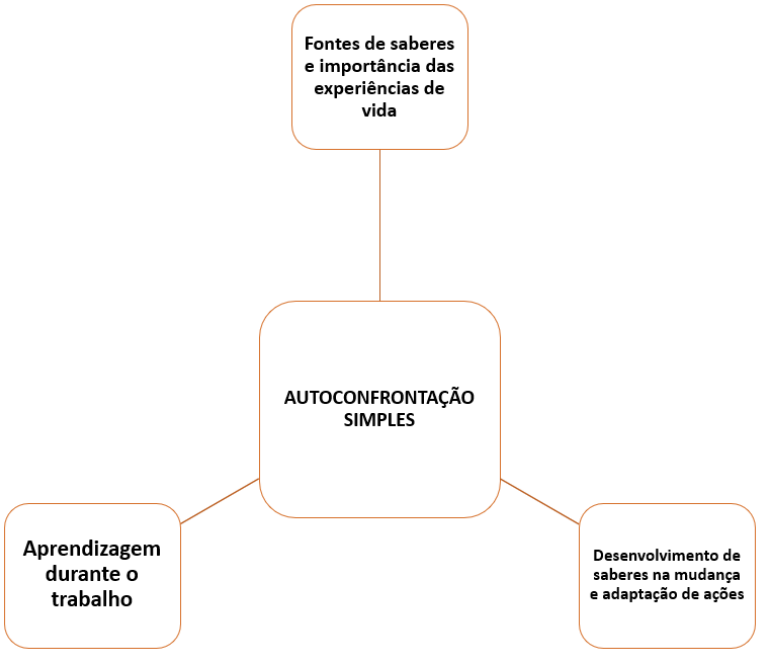
instrumento utilizado nas filmagens das aulas nas escolas). O quadro 8 ilustra o tempo de realização dessa técnica com cada docente.

Os dados coletados a partir da Autoconfrontação foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1991). Nesse sentido, realizamos cada uma das etapas de mineração, decupagem e inferência e interpretação até culminar em nossas categorias de análise presentes nos resultados do trabalho. Utilizamos o software NVIVO (versão 11) como forma de auxiliar no processo de obtenção de dados.

4. Resultados Obtidos e discussão

Com base nas análises estabelecidas chegamos ao conjunto de três categorias temáticas que representaram os resultados obtidos por meio da estratégia do dispositivo de Análise das Práticas de Autoconfrontação Simples. Analisaremos cada categoria separadamente a seguir.

IMAGEM 1: Categorias temáticas dos resultados do estudo



Fonte: Elaborado pelos autores.

4.1 Fontes de saberes e importância das experiências de vida

Com relação à perspectiva das fontes de saberes orientadores das ações profissionais representadas por meio dos episódios analisados, os professores colaboradores, de forma geral, apresentaram uma diversidade de contextos nos quais esses saberes foram sendo construídos durante suas histórias de vida até o momento de Análise das Práticas. Assim, os participantes remeteram-se, muitas vezes, ao fato de

terem aprendido determinada atividade ou procedimentos metodológicos desenvolvidos ora no contexto da formação inicial, ora em processos de formação em serviço, ora através dos currículos oficiais, ora por meio das próprias experiências pessoais, e assim por diante. Destaca-se que boa parte dos participantes reforçou as experiências docentes como elemento centralizador na construção dos saberes que alicerçam seu trabalho.

Consideramos, com base nas análises estabelecidas, que a busca pela fonte dos saberes orientadores das ações profissionais dos professores de Educação Física se apresenta como um desafio para a prática profissional, uma vez que é muito difícil limitar ou especificar um contexto exato de aquisição de saberes. Assim, respaldados pelas considerações de Tardif (2012) com relação à pluralidade de saberes existentes, entendemos que eles são compostos de um amálgama mais ou menos coerente e são fortemente vinculados ao campo profissional, sendo adquiridos na formação, nas disciplinas e currículos escolares e mesmo com as experiências cotidiana. Esse último aspecto, inclusive, foi destacado por sua importância crucial nesse processo, haja vista que as experiências permitem a confluência de saberes provenientes da história individual, da sociedade, da escola, da formação, entre outras, à luz da individualidade dos próprios professores.

Assim, com base em nossas análises, consideramos que a dificuldade dos professores colaboradores em precisar a origem das fontes de aquisição dos saberes apresentados ao longo de suas reflexões demonstra que o sincretismo, a pluralidade, a diversidade, a heterogeneidade e a temporalidade desses saberes representam sua interiorização no individuo a partir das experiências do próprio sujeito, provocando uma transformação de perspectivas que refletem seu caráter específico e processual, bem como sua natureza *suis generis.* Não de outro modo, não se trata de uma ‘compartimentalização’ de diversas origens sobrepostas ou separadas, mas de diferentes fontes que se constituem e entrelaçam historicamente na ressignificação de saberes à luz das experiências do próprio sujeito sendo, portanto, por eles validadas e transformadas.

Com base nessa análise, foi possível elucidar ao menos cinco contextos que se estabeleceram como fontes de saberes que reforçaram a perspectiva da experiência como eixo central desse processo. Nesse sentido, os participantes remeteram-se a experiências como alunos, como praticantes de jogos, brincadeiras e atividades esportivas na infância e adolescência, em perspectivas advindas da formação profissional e também durante o exercício profissional da docência. Em suma, podemos considerar o ecletismo das fontes de saberes as quais, como salienta Tardif (2012) apresentam grande entonação a partir de sua validade por meio das experiências na qual cada sujeito passa durante sua trajetória. Essa perspectiva histórica foi fundamental e os episódios possibilitaram essa análise por parte dos professores participantes.

4.2 Aprendizagem durante o trabalho

Nessa segunda categoria vinculada às questões do *habitus,* reflexividade e desenvolvimento profissional focalizamos as análises nas considerações dos participantes com relação à importância do trabalho docente como forma de aprendizagem sobre a prática profissional. Nesse sentido, de acordo com as análises empreendidas, podemos considerar que a prática pedagógica dos professores, por meio dos diferentes motes do saber da experiência, sedimenta um processo de construção e fundamentação de saberes oriundos da própria prática.

Sendo assim, parte representativa da compreensão do trabalho docente advém do processo de vivência da própria prática profissional por meio de ações reflexivas e das experiências que geram novas formas de compreensão sobre as ações e, consequentemente, novas possibilidades de reconstrução dos saberes dos professores.

Podemos considerar a prática profissional como *lócus* produtor de saberes à medida que as vivências cotidianas dos docentes dentro do campo educativo possibilitam a aprendizagem do trabalho durante a realização das ações profissionais no próprio trabalho. Dessa forma, o *habitus* profissional dos professores não é apenas constituído na socialização primária ou durante o curso de formação inicial, por exemplo, mas perpassa as vivências práticas no desenvolvimento da profissão, tendo os primeiros anos de prática profissional uma importância crucial nesse processo.

Assim, segundo a análise de conteúdo desenvolvida, procuramos elencar algumas perspectivas aludidas pelos professores colaboradores com relação ao fato deles terem relatado por diversas vezes que boa parte de suas práticas foram sendo aprendidas durante os processos de intervenção profissional na escola. O trabalho docente opera não apenas como uma fonte importante de desenvolvimento de saberes, mas também no que se refere a aprendizagem da profissão.

Em linhas gerais, é particularmente difícil para o professor precisar com clareza a fonte de um determinado saber ou conjunto de saberes. Todavia, muitas vezes, ao invés de especificar um determinado contexto, os docentes acabam por se referir de forma a enfatizar os processos de socialização terciária, isto é, as experiências profissionais como *lócus* de aprendizagem das questões observadas e refletidas durante o encaminhamento da estratégia de Análise das Práticas na qual eles foram submetidos. Conforme analisamos, existe um processo que varia de acordo com cada profissional no que se refere à aprendizagem da profissão e seus diferentes momentos, perpassando desde a entrada na carreira, até sua finalização. Apesar de ser um processo individual e biográfico, alguns encaminhamentos podem ser considerados semelhantes, embora devemos desconsiderar a ideia de se progredir na carreira ou atingir determinadas etapas

e fases predeterminadas, completadas linearmente, uma vez que na constituição da profissionalidade existe uma dinamicidade muito maior perpassada por esse processo.

4.3 Desenvolvimento de saberes na mudança e adaptação de ações

Finalmente, o último aspecto sobressalente de nossa análise buscou representar um elemento central de acordo com as considerações dos professores colaboradores: a importância do desenvolvimento da capacidade de mudar, adaptar e transformar as ações e atividades propostas na prática profissional. De acordo com os professores colaboradores, boa parte do trabalho desenvolvido no cotidiano profissional se refere a adaptar e transformar certas questões para que se atendam as especificidades dos contextos de intervenção, vinculados às características dos alunos, constrangimentos e limitações provocadas pelos espaços físicos e materiais disponíveis, condições de temperatura, ou mesmo adaptações nas próprias atividades advindas de processo de reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

De forma mais específica, podemos considerar que o processo de descrição e análise das atividades e práticas observadas em vídeo desperta a possibilidade da consideração de alterações nas ações para que elas possam se adequar de forma mais condizente com a realidade profissional de cada docente. Essa análise tem nas considerações do próprio professor sua fundamentação. Trata-se da reflexão crítica sobre os aspectos presentes no próprio trabalho para que seja possível adaptar e alterar parte das estruturas que regem as práticas profissionais (CLOT, 2010).

Em linhas gerais, podemos dividir as considerações dos professores colaboradores com relação ao desenvolvimento dos saberes para adaptar e transformar as atividades em dois núcleos analíticos. O primeiro foi denominado de “Adaptações das ações específicas nas aulas a partir dos condicionantes da prática” e procurou analisar como que determinados aspectos advindos da prática, a exemplo da falta de materiais, limitações de espaço, pouco tempo destinado às aulas, entre outras questões, acabam por interferir na prática e propiciar o processo de adaptação de certos elementos. O segundo, por sua vez, foi intitulado de “Análise das adaptações durante o desenvolvimento das atividades e o processo de reflexão sobre a ação” e buscou compreender como se dá o processo de adaptação das ações profissionais realizados, como salienta Perrenoud (2002), no “calor da ação”.

Segundo os professores colaboradores, boa parte dos planejamentos e ações desenvolvidos em aula sofre transformações oriundas de aspectos diversos, a exemplo das condições de temperatura, disponibilidade de espaços e materiais, limitações de tempo, imprevistos variados que emergem durante o desenvolvimento das ações profissionais, entre outros. Essa consideração esteve bastante presente na fala dos

participantes, como é possível compreender nesse trecho retirado da análise da Professora Colaboradora 5: *"teve um dia que choveu aí eu tive que fazer um bingo de nomes. Pegamos o papel, fizemos o bingo e a professora perguntou: 'como você conseguiu fazer isso em 40 minutos?'. Então, essa coisa do comando, o que você tem que fazer, o que você vai modificar na sua prática"* (PC5).

Percebe-se, pelos fragmentos apresentados, que a Autoconfrontação permitiu ao participante elucidar momentos, episódios e procedimentos particulares de suas práticas e que envolveram ações para além dos planejamentos, estando galgados em contingências situacionais. Nesse sentido, esse dispositivo se mostrou potencialmente importante em compreender, por meio dos episódios, situações desencadeadoras de reflexão por parte do próprio sujeito em confrontação com sua prática.

5. Conclusões

O presente estudo teve como principal objetivo analisar o processo de implementação de estratégias formativas ligadas ao campo da Análise das Práticas, mais especificamente a partir da estratégia de Autoconfrontação Simples, com professores e professoras de Educação Física da rede pública de São Paulo em serviço, por meio de processos reflexivos advindos no contexto da formação continuada, tendo em vista a perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Como principais resultados, foi possível compreender que o dispositivo da Autoconfrontação Simples se mostrou uma estratégia interessante dentro dos processos de formação continuada de professores à medida que permitiu o desenvolvimento de ações reflexivas alicerçadas na prática profissional. Ainda mais proeminente, foi possível considerar que os participantes, ao analisarem a si mesmo, puderam confrontar o que demonstraram fazer em seus episódios e, a partir de cada uma das cenas, refletir sobre sua própria ação e prática profissional. Tais processos reflexivos são fundamentais tendo em vista o desenvolvimento do trabalho docente.

Desse modo, considera-se que esse tipo de estratégia deve subsidiar processos formativos em serviço alicerçados no terreno da prática, fundamentando políticas públicas e outros processos que possam tornar a formação continuada significativa para quem está inserido na prática profissional da docência em Educação Física.

6. Principais Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 1991.

BOURDIEU. P. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

BRASILEIRO, A.M.M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **SCRIPTA,** Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1º sem. 2011.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. In: **Le journal des psychologues,** Paris, n. 185, mar., 2001. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrecatum, 2010.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia:** Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Unijuí, 2013.

GODOI, M.; BENITES, L.C.; BORGES, C. O uso da autoconfrontação simples e cruzada para analisar o ensino em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25071, 2019.

GODOI, M; BORGES, C. **O trabalho curricular dos professores de educação física em tempos de reformas.** Curitiba: CRV, 2019.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Teachers:** a Report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Armed, 2002.

RUFINO, L.G.B. Os professores como autores de suas práticas: a pesquisa-ação na construção coletiva de um livro na Educação Física. **Currículo sem Fronteiras,** Porto Alegre, v.17, n.2, p. 433-457, maio/ago. 2017.

RUFINO, L.G.B.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Análise das Práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da Epistemologia da Prática Profissional. **Movimento,** Porto Alegre, v.23, n.1, p. 393-406, jan./mar. 2017.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade,** São Paulo, v.34, n.123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012

WITTORSKI, R. A contribuição da Análise das Práticas para a Profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 44, n. 15, p. 894-911, out./dez. 2014.

AVALIAÇÃO E POLÍTICAS DE RESULTADOS: CONDICIONANTES DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR DA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO

Jeanny Meiry SOMBRA SILVA, PUC-SP
Laurinda R. ALMEIDA, PUC-SP

Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
jeanny.sombra@hotmail.com

1. Introdução

Este texto traz recortes de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi conhecer e analisar práticas formativas empregadas por coordenadores pedagógicos das escolas públicas da rede estadual de ensino, na cidade de São Paulo. Os sujeitos participantes foram 402 coordenadores do Ensino Fundamental e Médio. Os métodos mistos foram utilizados como procedimentos metodológicos e permitiram combinar olhares quantitativos e qualitativos à pesquisa, quais foram: Survey, observação e entrevista narrativa. Dentre outros aspectos, o estudo revelou que as demandas políticas para alcance de metas e resultados das avaliações exercem influência na atuação do coordenador pedagógico na escola e condicionam as ações de formação docente.

2. Fundamentação Teórica

Conforme Gatti (2002), nas últimas décadas a avaliação educacional abrangeu um campo considerável de estudos e intervenção prática, contemplando subáreas com características distintas: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, avaliação institucional e autoavaliação. Um enfoque que tem ganhado cada vez mais dimensão é o uso da avaliação com objetivo de fornecer diagnóstico e subsídios para implementação de políticas educacionais. Gimenes et al (2013, p. 16) explica que a partir dos anos 1990 houve uma introdução maciça desse tipo de avaliação no país, acompanhando “uma agenda e tendências internacionais já consolidadas que consideram nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais”. É o caso, por exemplo, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que desde sua primeira edição, em 1990, teve dentre seus objetivos fazer uso dos dados dessa avaliação para proposição de programas de políticas públicas com enfoque nos resultados (PESTANA, 2013; BONAMINO e SOUSA, 2012). A esse respeito, Vianna

(2003, p. 43) afirma que o Saeb foi implementado “como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, esperando possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros aspectos, a elevação dos padrões de desempenho”.

Estudos também indicam que nos últimos anos houve um acentuado crescimento em sistemas de avaliações próprios de secretarias estaduais e/ou municipais em todo o país (BAUER et al 2015; BROOKE;CUNHA 2011; GIMENES et al, 2013). Tais autores apontam que o crescimento não está associado apenas ao desejo de melhoria de qualidade do ensino e à necessidade de acompanhamento das aprendizagens, mas também a aspectos relacionados aos usos das avaliações no âmbito de programas educacionais, mobilização da escola, monitoramento de Redes de ensino, entre outros.

Ainda que o termo qualidade no campo educacional possua diversos significados e comporte diferentes dimensões “o fato é que tais avaliações rapidamente se associaram à ideia de qualidade, limitando-a aos resultados obtidos pelos alunos” (GIMENES et al, 2013, p. 16)

No âmbito da Rede pública de ensino de São Paulo, o foco nos resultados dos alunos consubstanciou-se em Programas de Política Pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo SEE-SP (FINI, 2014). Nesse contexto, a avaliação em larga escala ganhou centralidade, como é o caso do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp).

Entretanto, a leitura dos dados do Saresp por parte da equipe pedagógica da escola tem sido constantemente apontada como um complicador (SZEWCZUK, 2013; SOUZA, 2013). Cada escola precisa olhar para seus resultados, estudá-los para compreender o diagnóstico aferido pela prova. Isso envolve entender a matriz de referência do instrumento, as escalas de proficiência de aprendizagem e os termos técnicos dos relatórios do Saresp. Mas a dificuldade em entendê-los muitas vezes afasta a escola do uso pedagógico desta avaliação. Na tentativa de entender como as escolas se apropriam dos dados do Saresp, Bauer (2006) fez uma pesquisa em cinco DRE e entrevistou 14 profissionais (dirigentes regionais, supervisores de ensino, coordenadores de núcleo pedagógico e coordenadores de escola) dentre outros de órgãos centrais da SEE-SP e constatou que essa dificuldade se repete em diferentes instâncias.

> Ler o relatório do Saresp deixa os professores enlouquecidos. Eles não conseguem entender, mudar a concepção deles de prova, de avaliação, é uma coisa muito demorada. A questão de pensar em habilidade, pensar em competência. Habilidade virou nome feio, ninguém entende nada! A gente está até evitando falar nisso para ver se eles vão assimilando algumas coisas, para depois tratar disso (depoimento de uma Dirigente Regional de Ensino, in BAUER, 2006, p. 149).

Num levantamento feito na literatura que aborda usos de resultados das avaliações externas por equipes gestoras, onde se encontra o coordenador pedagógico, foi possível perceber que:

> Não se tem ideia do impacto das avaliações externas nas ações dos gestores locais e dos professores. Por alguns estudos sabemos que escolas se apropriaram de fato dos dados, eles foram discutidos e geraram ações; outras muitas deixaram os resultados na gaveta, sendo os dados de conhecimento de poucos professores (GATTI, 2007, p. 9).

Isso não significa que ações a partir das avaliações não aconteçam. Em sua pesquisa sobre o impacto pedagógico do Saresp na Rede, Bauer (2006) observou nas DRE investigadas que há reuniões por polos, oficinas dos gestores com professores, elaboração de projetos, entre outros. Mas observou que essas ações ainda estão muito voltadas às divulgações gerais dos dados, com tradução pedagógica precária e de pouco sentido didático para as escolas e que raramente dedica-se tempo à reflexão e ao planejamento a partir desses resultados; e conclui: "enquanto a lógica gerencial e política ocupar o lado mais pesado da balança, pouco efetiva será a uilização dos resultados" (BAUER, 2006, p. 156).

Com vistas a aproximar os professores dos resultados produzidos pelos alunos de forma individualizada em escala menor, implementa-se no ano de 2012, na Rede estadual de São Paulo, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP). Trata-se de uma prova de Língua Portuguesa e Matemática com perguntas de múltipla escolha e produção textual, composta a partir de habilidades operacionais da matriz de referência do Saresp e do currículo do Ensino Fundamental II e Médio da SEE-SP. A prova é aplicada no início de cada semestre e, conforme documentos oficiais da SEE-SP, um dos objetivos desse instrumento é subsidiar o planejamento de ensino e redimensionar objetivos e metas para a realização do trabalho pedagógico, modificando o baixo desempenho discente. Para isso, equipe gestora e professores "devem verificar a maior incidência de erros nas diferentes turmas de alunos relacionada aos temas/conteúdos/objetos de ensino testados em cada questão, possibilitando ao professor a ação necessária para que seu aluno tenha a possibilidade de avançar" (SÃO PAULO, 2012, p. 4).

Com o passar do tempo, tais propostas interventivas deixaram de ocorrer apenas no bojo da escola e se centralizam na SEE-SP por meio de ações prescritivas advindas de programas e projetos de política de avalição, tais como o Programa Gestão em Foco. Implantado em 2017, tal programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados (MMR) para que, segundo informações da SEE-SP, as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão. No Portal institucional do Programa, encontra-se a seguinte informação:

> Em conjunto com a associação Parceiros da Educação, que conta com empresas, empresários e organizações da sociedade civil para auxiliar a Secretaria em projetos educacionais [...] o objetivo do Gestão em Foco é melhorar o aprendizado de 1 milhão de estudantes do Ensino Fundamental e Médio com a formulação de planos de trabalho personalizados e monitorados pela própria comunidade escolar. O método é utilizado desde o planejamento estratégico para o ano letivo e passa por etapas como identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas. (SÃO PAULO, c2017)

Também neste portal encontram-se orientações do tipo “passo a passo” sobre como as escolas podem proceder com os resultados dos desempenhos dos alunos, envolvendo áreas avaliadas, processos avaliativos formais, metodologia para construção de provas, relação dos resultados da AAP com o Saresp, entre outras informações. “Em todas as escolas que fazem parte do programa, existem painéis visíveis para pais, alunos e professores que apresentam as metas estipuladas e quais as formas para atingi-las” (SÃO PAULO, c2017).

A maneira como as informações e orientações são apresentadas no Programa MMR transmite a ideia de uma visão pragmática gerencialista na qual o objetivo principal é a melhoria do desempenho dos alunos. Tal perspectiva fortalece o que Ferreira (2007, p. 148) denomina de “cultura do resultado”, quando “as instituições são estimuladas a tornarem-se obsessivas em relação ao seu desempenho, à responsabilidade de verificar os resultados educacionais e divulgá-los, como forma de prestação de contas à sociedade”.

Resta saber como os profissionais da escola percebem essa dinâmica. Conforme Gimenes et al (2013, p. 12) “são poucos os estudos que discutem como a escola se apropria dos resultados, e se de fato esses resultados induzem a transformação e maior qualificação do trabalho escolar e da prática docente”. A esse respeito, este artigo apresenta dados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP com coordenadores pedagógicos de escolas públicas da SEE-SP. Para este artigo, fizemos um recorte do estudo original com vistas a contemplar os seguintes objetivos: a) discutir, com base nos dados, como avaliação e políticas de resultados condicionam a atuação do coordenador pedagógico na escola; b) identificar nos depoimentos dos coordenadores suas percepções sobre essa dinâmica.

3. Procedimentos metodológicos

O estudo utilizou o que Moscoso (2017, p. 633) caracteriza como “pesquisa com métodos mistos”, na qual dados quantitativos e qualitativos são usados de forma complementar visando atribuir sentidos e responder às questões da pesquisa de forma consistente e confiável. Assim, a pesquisa associou duas dimensões: uma que cobriu um

maior volume de dados por meio de *survey* realizada com 402 coordenadores e outra mais delimitada que permitiu um olhar aprofundado para o objeto de estudo. Esta última se consistiu na observação *in loco* em três escolas da capital paulista e entrevistas com seus coordenadores. O objetivo foi coletar informações sobre as estratégias de formação docente utilizadas por esses profissionais nas reuniões pedagógicas semanais que ocorrem nas escolas.

Neste texto nos deteremos a um recorte da *Survey* e utilizaremos para complementar a discussão trechos de depoimentos dos coordenadores para entrevista.

A ação formadora, ou seja, a condução da formação realizada pelo coordenador durante a reunião coletiva foi o objeto da pesquisa. Na Rede pública de ensino de São Paulo, o momento de reunião coletiva ocorre por meio da chamada Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC. O objetivo primordial dessas reuniões é criar um espaço de discussão e formação para fortalecer o projeto político-pedagógico da escola. Isso significa articular as disciplinas, estudar, atender a problemas enfrentados pelos docentes, trocar experiências, discutir planejamento e avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente. Para que isso aconteça, é importante haver uma boa estrutura para discussão coletiva, com objetivos e cronogramas.

O sujeito de nosso estudo, o coordenador pedagógico (CP), desempenha nesse contexto o papel fundamental de planejar, organizar e conduzir o encontro; possibilitando boas situações de aprendizagem entre todos. Temos clareza de que a dinâmica do encontro não se deve unicamente a esse profissional, no entanto, cabe a ele elaborar a pauta, conduzir as discussões, selecionar as estratégias, controlar o tempo; seu modo de agir como mediador pode ditar o ritmo da reunião, favorecendo ou não a formação. De fato, espera-se que o CP assuma um papel de líder no encontro.

Assim, destacamos como foco de observação do objeto da pesquisa as ações do CP durante a reunião: ele faz formação docente? Como são suas intervenções? Utiliza estratégias formativas; se sim, quais? De que maneira esse sujeito faz as mediações entre as estratégias propostas e o grupo docente?

A Rede pública da SEE-SP conta com aproximadamente dois mil coordenadores na capital, nosso interesse era ouvir o maior número de profissionais, por isso optamos por elaborar uma *survey* e distribuir o questionário por meio das Diretorias Regionais de Ensino (DRE). Por fim, obtivemos uma participação de 402 sujeitos, desses foi necessário excluir 22 respondentes por não atenderem aos critérios deste estudo (ter no mínimo seis meses de atuação na coordenação do Ensino Fundamental e Médio); assim, considerou-se para o levantamento um total de 380 sujeitos, parcela que representa 19% da população de coordenadores da Rede pública estadual, na capital paulista.

A pergunta principal do questionário foi: “Ao conduzir as reuniões de ATPC, que estratégias de formação docente você costuma utilizar? Fique à vontade para escrever o quanto desejar”. Após extrair do aplicativo *SurveyMonkey* todas as respostas dos coordenadores para essa questão, iniciamos o processo de análise, utilizando como balizador do estudo, a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

4. Discussão

Em princípio, nos detivemos nas leituras das cem primeiras respostas na tentativa de criar uma ‘base’ para análise. Nessa amostra foi possível perceber quais assuntos foram mais recorrentes; assim, selecionamos as respostas mais frequentes em blocos temáticos, o que permitiu a construção de índices e indicadores. Prosseguimos com a classificação das respostas que convergiam para criar categorias preliminares.

O volume de material gerou uma grande quantidade de categorias, o que poderia fragmentar muito os dados. Assim, optamos pelos princípios organizatórios de Franco (2003, p. 54) “categorias mais amplas ou *molares*, para depois classificar os indicadores (categorias *moleculares*) em módulos interpretativos menos fragmentados”. Mediante esse procedimento, as categorias iniciais, fragmentadas, passaram a ser indicadoras das categorias mais amplas. Feito isto com a amostra, retornamos nas demais respostas para por fim chegar às categorias definitivas, conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 1 - A condução da ATPC: o que se faz, como e por quê? Um olhar para as respostas por meio da Análise de Conteúdo

CATEGORIAS	Subcategorias
1 Estratégias de formação docente	- Prática docente como objeto de estudo - Análise de produções de alunos e propostas didáticas
2 O que se lê e o que se vê em ATPC?	- Fonte, conteúdo e finalidade das leituras - Maneiras de conduzir a leitura de textos e vídeos
3 Por trás das ações dos coordenadores	- Ações definidas com base nos interesses da Escola - Ações definidas com base nas formações da DE - Ações definidas com base nas demandas da SEE-SP

Fonte: Silva (2019, p. 109), com base na incidência das respostas e no número total de 380 participantes.

As subcategorias (categorias mais amplas) também foram organizadas em quadros para, subsequentemente, desenvolver a análise qualitativa do material. Por

último, interpretamos os documentos agrupados com apoio na sistematização dos dados dos quadros, creditando os sentidos que os indicadores inferem ao objeto do estudo.

Na categoria 1 foram agrupadas todas as estratégias apontadas pelos coordenadores, tais como: tematização da prática, estudo de caso, dupla conceitualização, seminários, análise de práticas docentes, dentre outras. Na categoria 2, selecionamos os comentários que apresentavam “o que se lê e o que se vê em ATPC”, isto é, o conteúdo da formação.

Um dado que nos chamou a atenção ao proceder com a análise do material foi que muitos coordenadores não se limitaram apenas em informar na resposta à questão da *Survey* o que eles consideravam por estratégia formativa, mas relataram também os motivos que os levavam a adotar determinados procedimentos na formação. Assim, foi possível perceber que a definição das estratégias, bem como do que se lê e do que se vê em ATPC, é decorrente de alguns aspectos, dentre eles: plano pedagógico do CP, seu roteiro formativo, projeto pedagógico da escola, Currículo, necessidades da escola, demandas da SEE-SP e da Diretoria Regional de Ensino. As declarações que apresentavam os motivos das suas ações formativas em ATPC foram agrupadas na categoria 3 “Por trás das ações dos coordenadores”. Para contemplar os objetivos traçados para este texto, selecionamos a discussão dos dados referente a essa categoria.

5. Resultados

Por trás das ações dos coordenadores: como avaliação e política de resultados condicionam a atuação do CP na escola?

Dos 380 participantes, 17% dos coordenadores definem as estratégias e ações da ATPC tendo por base as orientações técnicas realizadas pelos Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) das Diretorias Regionais de Ensino.

Cada DE é responsável por elaborar um projeto de formação para ministrar as orientações técnicas aos coordenadores das escolas. Integram-se a esse projeto as demandas da própria regional, bem como dos órgãos centrais (SÃO PAULO, 2014b). Em casos de implementação de programas de política educacional da SEE, como no caso o MMR, os PCNP recebem formação sobre o conteúdo desses programas para replicá-los na escola. Trata-se de uma lógica de formação em cascata, Gatti e Barreto (2009, p. 202) explicam as características desse modelo:

> Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por

> sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações.

Numa perspectiva de formação para o desenvolvimento profissional esse modelo é pouco efetivo, conforme complementam as autoras "ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem" (Idem, p. 202). Para que haja apropriação da aprendizagem, e não apenas um repasse de informações, o corpo de formadores (tanto os de base, quanto os intermediários) precisa participar da elaboração das propostas e estar envolvido em todo o processo.

Não foi interesse deste estudo discutir a pertinência desse modelo, no entanto, ao se propor a estudar a ação do CP da rede pública estadual, não se pode olhar apenas para o micro – escola –, pois ela está inserida em um sistema macro de ensino. De fato, esse aspecto impacta nas condições de trabalho desse profissional. Na lógica da "cascata", o papel do CP é propagar e implementar na escola conteúdos estabelecidos em programas oficiais que, por vezes, estão desarticulados das necessidades da escola. Para exemplificar essa discussão, retomamos um comunicado publicado nos manuais orientadores de formação dos coordenadores, na ocasião do lançamento do programa São Paulo Faz Escola no qual instituiu o Currículo Oficial.

> A Secretaria da Educação considera que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais da sua atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política com os objetivos de: ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação; intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho (SÃO PAULO, 2008, p. 6).

Os dados revelaram que 7% dos 380 coordenadores parecem assumir esse papel de "gestores implementadores dessa política" em sua atuação na escola, como se observa neste relato:

> "No ano de 1996, quando foi implantado o professor coordenador não tinha muita orientação. O trabalho era desenvolvido a partir das necessidades da Escola. A gente ficava muito em cima de discutir os problemas dos alunos. Agora as reuniões, as estratégias, tudo que acontece na escola, vem por conta das orientações da SEE para o Currículo [...]" (CP 222).

Para esse CP, a necessidade da escola representa “discutir problemas dos alunos”. Percebe-se no comentário que as “orientações” se desencadeiam a partir das orientações da SEE-SP para implementação do Currículo. Nesse prisma, em que não há clareza do que se entende por formação continuada, as orientações normativas passam a configurar a “cartilha” norteadora das ações.

É certo que não se pode generalizar e afirmar que todos os coordenadores que relataram basear suas ações nas OT do Núcleo Pedagógico mantêm concepções de formação similares. Muito menos dizer que são reprodutores autômatos dos conteúdos e estratégias advindas dessas orientações. Ao longo de seu estudo, Silva (2019) discutiu que o CP tem capacidade de se apropriar do conhecimento oferecido e atribuir-lhe novos sentidos, a partir da própria história pessoal e particular, adicionando a esse conhecimento saberes experienciais, num processo de ressignificação dialético.

Entretanto, pode-se afirmar que a lógica da formação de “cascata” da qual estão expostos os CP incidem fortemente em sua atuação na escola e no seu papel como formador. A lógica da “cascata” é similar a do modelo escolar tradicional de formação docente (DEAMAILLY, 1992), pois não há preocupação em abrir espaço para reflexão. A esse respeito, Nóvoa (2014, p. 144) constata que apesar das importantes mudanças pedagógicas ocorridas no último século, “o modelo escolar manteve-se incólume praticamente até os nossos dias, não sendo abusivo afirmar que grande parte dos educadores atuais considera ainda que o seu trabalho consiste em moldar a cera mole”. Apesar dos esforços em romper tal paradigma, ele se perpetua “segundo uma lógica escolarizante, na qual se trabalha fundamente em torno de uma formação institucionalizada” (Idem, p. 151).

Outro dado observado é que 15% dos 380 coordenadores afirmam definir suas ações formativas na escola para atender as proposições da SEE no que concerne à análise de índices e melhoria de resultados, tais como o Programa MMR; as avaliações internas como AAP e externas como SARESP.

Algumas declarações dos respondentes enfatizam o valor da avaliação para tomar decisões em relação às estratégias de formação. O desempenho dos estudantes norteia as ações da escola, por isso a recorrência do tema na fala dos coordenadores.

> “As estratégias partem dos estudos dos resultados. Identificamos as habilidades e competências em defasagem (conforme aparecem na AAP) e estudamos os temas, depois os professores montam atividades coletivamente aplicam em sala de aula e no próximo encontro acontece a socialização com apresentação das evidencias, ou seja, do que eles fizeram em sala de aula a partir do que planejamos. Os índices da escola estão melhorando com isso” (CP 226).

Percebe-se nesses depoimentos que esses coordenadores parecem fazer uso dos resultados para (re)planejar o que fazer a partir deles; no comentário do CP 226 há

um movimento circular de avaliar, planejar, aplicar e avaliar. Outros depoimentos dos sujeitos também evidenciaram um controle sistemático dos resultados, por meio de planilhas, gráficos e registros; como se observa na declaração do CP 93 “Analiso os dados da AAP, mapa de classe com o gráfico dos resultados, para montar minha pauta formativa”.

O levantamento de habilidades defasadas por série/turma com base nos resultados da AAP é um procedimento que ganha destaque em 35% das respostas de todos os coordenadores. Como faz o CP 40: [...] Utilizo também para nortear os trabalhos os resultados das avaliações de aprendizagem em processo (AAP). Busco sempre informações que subsidiam o desenvolvimento das competências e habilidades. Como destacado anteriormente, essa prova avalia apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Conforme observado no estudo, o enfoque nos Índices da escola, bem como nos resultados das avaliações fez com que a SEE-SP implementasse nas escolas o Programa MMR. Para alcançar as metas desse programa, 7% dos 380 coordenadores declararam que promovem as etapas prescritas no cronograma do “planejamento estratégico do MMR” (SÃO PAULO, c2017). É o que se nota, por exemplo, na declaração do CP 134: “As formações são pautadas nas necessidades educacionais que as turmas apresentam na AAP e em consonância com o MMR. Conceitos de avaliação, competências e habilidades e atividades práticas para consolidar as reflexões sobre os temas tratados”.

Portanto, a investigação mais detalhada das respostas agrupadas na categoria três permitiu compreender que por trás das ações dos coordenadores, das estratégias utilizadas (ou não) por eles, incidem diversos fatores que devem ser considerados quando se propõe a discutir a condução da ATPC. Pode-se concluir que as bases que sustentam os processos formativos pelos quais passam os CP nas orientações técnicas promovidas pelos Núcleos Pedagógicos, bem como as proposições da SEE-SP para análise de índices e melhoria de resultados, afetam decisivamente na concepção de formação desses profissionais e nos modelos de formação continuada que desenvolvem junto aos professores.

6. Considerações finais

Por meio da análise dos dados deste estudo, constatamos que os modelos de formação aos quais os coordenadores estão mais expostos, como ocorre na lógica da formação em cascata ao qual estão inseridos, incidem fortemente na concepção desses profissionais e, subsequentemente nas propostas de formação continuada que

desenvolvem junto aos professores. Por isso é importante que as instâncias da SEE-SP não se preocupem apenas com o repasse de informações de programas educacionais. É necessária a implantação de políticas públicas relativas a uma formação específica para o coordenador, para que ele possa alicerçar suas concepções educacionais e fundamentar sua prática como formador.

A aceleração da fórmula 'avaliação-problema-solução' tal como proposta no Programa MMR, cria uma circunstância desfavorável que é o fechamento da escuta. Tudo passa a girar em torno de demandas e da solução de demandas; isso pode ser bom para o cumprimento de metas, mas e as pessoas? Nesse cenário, qual espaço para se construir conjuntamente a formação?

Discutir sobre avaliação não obstaculiza a aprendizagem; pelo contrário, pode promover um avanço nos conhecimentos docentes sobre o assunto. Entretanto, é importante que o coordenador planeje situações de formação em que os professores não sejam colocados apenas para ler ou ouvir dados do diagnóstico realizado, pois a simples constatação dos resultados não promove a reflexão. Olhar para os resultados em termos de erros e acertos evidencia uma concepção tradicional de ensino. É necessário debruçar-se sobre os dados e questioná-los: o que indicam sobre o processo de aprendizagem do aluno? Houve retrocesso em comparação a última avaliação? O que isso indica sobre o ensino? Que decisões serão tomadas em conjunto para promover avanços?

A pressão das diferentes instâncias da SEE-SP para melhora dos resultados da escola reverbera na atuação do CP, dado que esses profissionais passaram a ser responsabilizados pela elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nos resultados das avaliações externas, como fica evidente no texto normativo das Resoluções SP 88/2007 e SP 90/2007. Atribuir valor apenas ao que é mensurável corrobora o discurso de educação utilitarista da racionalidade técnica, para o qual o mais importante é o conhecimento técnico e científico. A avaliação padronizada em larga escala como no caso do Saresp tem sua função, mas não se pode considerar que números absolutos são verdades homogeneizantes, pois se deixa de conhecer as singularidades intrínsecas do processo avaliativo. "A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir ativamente para o processo de transformação dos educandos" (VIANNA, 2005, p. 16).

Em vista disso, é importante que o coordenador faça sempre um autoquestionamento sobre sua função e sobre o papel que porventura assume nessa questão. A esse respeito, Fernandes (2011) adverte que, a depender de sua atuação, o

coordenador pode assumir um papel gerencialista, perpetuando o monitoramento do Estado.

As orientações da SEE-SP sobre os programas de avaliação de resultados, como no caso do MMR, ainda que tenham um caráter vertical descendente não devem ser simplesmente executadas pela escola. Podem e devem ser discutidas pelos gestores de cada unidade para que haja consenso sobre como tais programas serão apresentados aos docentes e incluídos na pauta de formação. Da mesma forma, as necessidades dos professores que dependam de providências da SEE-SP devem ser levadas pelo coordenador ao diretor para que faça a interlocução com a Rede. Dessa maneira, o CP terá informações mais detalhadas para planejar suas ações.

Por fim, cabe um alerta:

> Independentemente das motivações das políticas de avaliação em larga escala, diferentes objetivos e expectativas atreladas às avaliações externas podem se apresentar como dois lados de uma mesma moeda, ou seja, melhorar progressivamente os resultados implica – de alguma forma – tentar modificar e aperfeiçoar práticas de ensino e modos de organização escolares [...]. Embora a efetividade ou os efeitos de uma política educacional não possam ser avaliados apenas por seus objetivos declarados, é importante verificar o tipo de discurso empregado em favor do aperfeiçoamento do trabalho escolar, e que parece ir além do desejável aumento dos resultados (GIMENES et al, 2013, p.19).

O discurso empregado “em favor do aperfeiçoamento do trabalho escolar” do Programa Gestão em Foco, cujo pilar é o Método de Melhoria de Resultados – MMR, parte da premissa que o grande problema dos índices e resultados das avaliações escolares é basicamente uma questão de gestão; desconsiderando os grandes problemas estruturais e sociais e econômicos da educação pública.

7. Principais referências

BAUER, Adriana. *Usos dos resultados do Saresp*: o papel da avaliação nas políticas de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

BONAMINO, A.; SOUSA S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional dos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

FERNANDES, M. J. da S. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES INICIANTES E AS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Lisandra PRÍNCEPE, UNIP

Eixo 2: Políticas e Práticas de Formação Continuada de professores da educação básica

Capes
lisandraprincepe@gmail.com

Introdução

Nesse texto são discutidos alguns dados de uma tese de doutorado que teve como objetivo central investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) de uma Rede Municipal de Educação (RME) pertencente a um município da grande São Paulo.

A pesquisa se desenvolveu a partir da compreensão de que o início na docência é uma fase que marca a entrada no campo profissional após a conclusão da formação inicial abarcando os três primeiros anos de exercício, de acordo com Huberman (2013). É uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional (DP), que comporta tanto a experiência acumulada durante a passagem pela educação básica, enquanto estudante, quanto a formação específica para ser professor e, além disso, a formação profissional ao longo da vida.

Essa fase da carreira é apontada na literatura, (LIMA et al, 2006; MIZUKAMI, 2013; GARCÍA, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012; ANDRÉ, 2012) como muito difícil e complexa, no qual o docente deve, além de aprender a ensinar, se adaptar às regras do sistema de ensino e das escolas; conhecer a organização do trabalho pedagógico; gerir a disciplina; motivar os alunos; atender os pais, entre outras atividades que necessitam de aprendizagem e acompanhamento.

No entanto, no Brasil, é muito raro que as escolas e redes de ensino disponham de recursos voltados a minimizar as dificuldades características do início da docência, conforme afirmam Reali, Tancredi e Mizukami (2010), Gatti, Barreto e André (2011) e Lima et al (2006). Como consequência disso, a chegada às escolas, pelos iniciantes, tem sido caracterizada como um período carregado de agruras, indicando não só a ausência de apoio pedagógico nas escolas, mas também a atribuição das tarefas mais

desafiadoras ao professor iniciante, como as escolas mais vulneráveis, as turmas com mais dificuldades e os horários mais desfavoráveis.

Após uma revisão da literatura sobre a temática, notamos que um dos temas silenciados nas pesquisas revistas (MARIANO, 2006; PAPI; MARTINS, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2012; PERRELLI, 2013; MIRA; ROMANOWSKI, 2014; GONÇALVES, 2016) é referente às condições de trabalho na fase de inserção, especialmente em uma ou mais redes de ensino, pois as dissertações e teses que se ocuparam dessa temática, enfocaram situações muito particulares, de contextos bem específicos e com pequena quantidade de sujeitos investigados.

Portanto, esse estudo buscou analisar as condições de trabalho experimentadas pelos docentes iniciantes na fase de inserção profissional com o propósito de desvelar essa questão e, também, contribuir para a projeção de alternativas de DP que correspondam às necessidades dos professores nessa fase crucial da carreira.

Desenvolvimento profissional e condições de trabalho

O descritor “desenvolvimento profissional” remete a um movimento de transformação, constituição e aperfeiçoamento em uma comunidade profissional e de acordo com García (1999) tem uma conotação de evolução e continuidade, superando a justaposição entre a formação inicial e a formação contínua de professores e por este motivo, se adequa melhor à concepção de professor como profissional de ensino. Além disso, o termo pressupõe uma abordagem da formação de professores que “valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (GARCÍA, 1999, p.137).

A relevância dada pelo autor é no caráter intencional dos processos de DP, que não acontecem espontaneamente e devem agregar algo aos professores auxiliando-os no aprendizado da docência para que possam responder, adequadamente, às exigências e desafios com os quais se deparam em seus contextos de trabalho.

Entretanto, faz-se fundamental demarcar que o DP não se limita aos processos formativos. A formação e sua melhoria é um fator importante, porém o DP do professor não se deve unicamente:

> [...] ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2006, p. 43).

Imbernón (2006) destaca a relevância das condições concretas que atravessam o trabalho docente e que podemos traduzir como: plano de carreira; salário; estabilidade; permanência numa única escola; número de alunos por turma; jornada de trabalho; uso

do tempo destinado ao trabalho coletivo e qualidade de uso; a infraestrutura da escola; os materiais disponíveis para o trabalho, todos eles igualmente importantes para o DP.

Destarte, a melhoria dos processos que envolvem o trabalho docente, sejam eles relacionados às condições materiais de trabalho, condições de carreira e, também às oportunidades formativas se refletirão, em grande medida, no DP dos professores e, consequentemente, na aprendizagem das crianças e jovens.

Não restam dúvidas sobre a importância do trabalho docente para assegurar uma educação de qualidade a todos. O relatório da OCDE (2006), por exemplo, ressalta o papel fundamental que os docentes desempenham em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Não obstante, a qualidade do trabalho dos professores e os bons resultados de aprendizagem dos alunos dependem de uma série de fatores, como por exemplo: uma formação inicial comprometida com a mudança, que se disponha a formar o professor para a mudança e a incerteza por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas (IMBERNÓN, 2006), e um sistema de ensino que conjugue condições de trabalho adequadas e, essencialmente, um apoio diferenciado aos professores que estão iniciando a profissão.

Desse modo, para compreendermos o trabalho docente, em sua totalidade, é preciso examinar não apenas a formação profissional, mas as condições objetivas nas quais a ação pedagógica se desenvolve. A ideia de “condições” nos permite trazer a discussão da atividade do professor para o contexto no qual ela ocorre, levando em conta as possibilidades, oportunidades e requisitos necessários à sua realização.

As pesquisadoras Oliveira e Assunção (2010, sem paginação) definem condições de trabalho como:

> O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização de atividades e outros tipos de apoio necessários dependendo da natureza da produção. [...]. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade).

Na definição das autoras o termo “condições de trabalho” é qualificado, por um lado, como uma dimensão mais objetiva como a infraestrutura escolar e, também, as condições de emprego que estão relacionadas à maneira como um determinado sistema de ensino organiza o trabalho docente, seja por meio de “Planos de Carreira”, seja por meio de decretos, leis, portarias e outros. Por outro lado, também abarcam um aspecto mais subjetivo e que não é possível quantificar, como o apoio “humano” recebido nos locais de trabalho.

Percurso Metodológico

Com o propósito de investigar as implicações das condições de trabalho para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes nos anos iniciais do EF de uma Rede Municipal de Educação, foi realizado um estudo do tipo *Survey*, que é um dos métodos empregados com mais frequência na pesquisa social e "[...] visa descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através da utilização de uma amostra representativa" (MAY, 2004, p. 109).

Foram sujeitos da pesquisa os docentes polivalentes que ingressaram na RME, por meio de concurso público, entre os anos de 2013 e 2015 e que, no primeiro semestre de 2016, estavam atuando nos anos iniciais do EF.

Um questionário autoaplicável foi utilizado para a coleta de dados. O formulário continha 25 questões fechadas do tipo de classificação [...] referidas como informações demográficas, incluindo dados como idade, renda, (...) e assim por diante [...] (MAY, 2004, p.124). Também foram formuladas perguntas de opinião, oferecendo ao respondente a possibilidade de assinalar sim ou não, selecionar mais que uma alternativa; concordar plenamente, parcialmente ou não concordar com determinadas afirmações. A questão de número 26 era opcional e o participante poderia escrever livremente sobre aspectos do início do seu exercício profissional.

Na tese foram analisados diversos indicadores das condições de trabalho como: condições de carreira, condições materiais, condições de apoio ao desenvolvimento do trabalho e fatores ligados ao objeto de trabalho, porém nesse artigo serão explorados apenas dois indicadores da dimensão "condições de carreira": quantidade de escolas nas quais os professores atuaram desde a admissão na RME e características das atividades formativas ofertadas pela RME.

Para o envio dos questionários aos professores iniciantes recorreu-se aos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) que participavam de formação semanal na Secretaria Municipal de Educação. Aos PCPs coube identificar os professores iniciantes da sua escola, entregar os questionários, recolhê-los preenchidos e devolvê-los nos envelopes lacrados às pesquisadoras. Foram encaminhados em torno de 10 questionários para cada uma das 105 escolas que atendiam à etapa do EF. Como não tínhamos informações a respeito da quantidade de professores iniciantes por escola, estimamos uma quantidade para cada escola a depender do número de turmas atendidas.

Foram devolvidos preenchidos um total de 121 questionários, de 237 docentes iniciantes ingressantes que estavam atuando no EF, em 2016, totalizando 51,05%. Nesse grupo de sujeitos respondentes, 60 eram iniciantes na carreira, pois tinham de 0 a 3 anos

de exercício profissional, de acordo com Huberman (2013) e os outros 61 estavam assim distribuídos: 27 docentes tinham de 4 a 7 anos; 12 de 8 a 11 anos; 14 de 12 a 15 anos e 8 professores declararam atuar há mais de 15 anos. Para efeitos desse texto, trabalharemos apenas com os dados dos 60 docentes iniciantes na carreira.

Análise de dados

Utilizamos o Excel para digitar as respostas dos questionários que foram separadas por escola e por sujeito, e o tratamento dos dados foi realizado por meio do *software* de estatística SPSS.

Entre os respondentes, 53 são mulheres e apenas 7 são homens. A predominância feminina corrobora os dados do estudo que traçou o perfil dos professores brasileiros (BRASIL, 2009). Na Educação Infantil e anos iniciais do EF, as mulheres representavam 91% do total de docentes do país.

No que diz respeito à formação acadêmica, todos os respondentes têm curso superior. A maioria, 56 professores, cursou Pedagogia e 4 docentes cursaram o Normal Superior.

Quantidade de escolas nas quais os professores iniciantes atuaram

No que diz respeito à quantidade de escolas nas quais atuaram desde a admissão na RME, apenas dois professores iniciantes declararam a opção “apenas uma escola”. Um total de 11 sujeitos declarou a atuação em duas unidades escolares e 47 professores declararam ter atuado em três escolas ou mais.

Ao se examinar os dados que apontam que apenas dois docentes permaneceram na mesma escola por três anos, conclui-se que os demais professores passaram por uma situação profissional bastante dificultadora do DP e da socialização profissional.

A carreira é um processo de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Para Tardif e Raymond (2000) são essas equipes que exigem que os indivíduos se adaptem às práticas e rotinas e não ao contrário:

> [...] do ponto de vista profissional e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores e regras (TARDIF; RAYMOND, p. 217).

Sendo assim, a alternância por diversas escolas exigirá do professor um maior esforço para compreensão e adaptação ao modo próprio de organização de cada unidade escolar. Uma vez que o funcionamento da escola se configura nas interações que são produzidas no seu interior entre os alunos, professores, funcionários e comunidade. Também, os modos de gestão são construídos justamente nas relações estabelecidas e, assim, são sedimentados modos próprios de fazer "uma educação", que caracteriza a cultura da escola. A escola, enquanto instituição social responsável pela formação dos indivíduos desenvolve e reproduz sua cultura específica que é definida por Pérez-Gomez (2001, p. 131), como:

> [...] o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se reforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.

As ideias, princípios, normas e práticas (tradições, rituais, hábitos), modos de pensar e de atuar, na definição do autor, elaborados ao longo do tempo pelos agentes escolares (gestão, funcionários, professores), constituem a cultura da escola.

A atuação em várias escolas exigirá do docente modos próprios de compreender e lidar com os diferentes estilos de gestão, características próprias dos professores e dos alunos, bem como da própria comunidade escolar. Além disso, os significados, comportamentos, modos de pensar e agir que de certo modo, marcam as características da escola e seu funcionamento, também exigirão do professor uma aprendizagem.

Outrossim, o trabalho em educação exige uma regularidade e necessita de tempo para ser construído. Se colocado diante de situação de rotatividade, o professor vivenciará de modo objetivo, uma infinidade de características organizacionais das escolas para as quais for destinado. O sentimento de pertença a um grupo profissional pode ficar comprometido, e o docente pode permanecer com "uma sensação de recomeço".

A condição de ter que começar, muitas vezes, em escolas diferentes pode ser extremamente nociva para o DP dos iniciantes. Primeiro porque as oportunidades de DP, para serem eficazes, devem considerar a continuidade e a progressão (DAY, 2001), e isso só é possível com um processo contínuo de trabalho. Se o professor permanece numa escola por pouco tempo, essa possibilidade é anulada. Em segundo lugar, levando em conta que a avaliação das necessidades de DP deveriam estar sintonizadas com as necessidades da escola (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2006; DAY, 2001), torna-se muito difícil atingir esse objetivo diante da condição de rotatividade que fragmenta e fragiliza o trabalho docente.

Características das atividades formativas ofertadas pela RME

A RME tem uma política de formação permanente que está organizada em três dimensões: cursos, formação continuada e eventos.

Os curso**s** visam ao desenvolvimento de atividades temáticas de diferentes áreas do conhecimento (trânsito, saúde, educação ambiental, letramento e outros) de línguas (inglês, espanhol e italiano), Libras (Língua Brasileira de Sinais) e de artes (canto, dança, artes plásticas, teatro e contação de histórias). Os professores podem participar voluntariamente, mediante inscrição fora do horário de trabalho ou aos finais de semana.

A formação continuada está ligada ao fazer na sala de aula, é organizada e oferecida pela RME, levando em consideração o tempo de vida dos educandos (crianças, jovens e adultos). Nessa dimensão encontram-se: a formação dos coordenadores pedagógicos (Programa Saberes em Rede); o Encontro com gestoras (diretoras de escolas); o Encontro integrado de Educação Infantil; a Formação de professores das salas de apoio pedagógico, a formação de professores da Educação Fundamental e formação de professores da EJA; a formação /acompanhamento de uma equipe da rede às escolas e à aprendizagem dos educandos e Formação de Iniciantes (FI), que busca contemplar os educadores iniciantes na rede. A FI não tem um formato fechado e acontece apenas em período de recesso ou de férias escolares, portanto, a depender do período em que o professor é admitido na rede, ele pode não participar dessa ação.

No que diz respeito ao nível de concordância em relação à participação nas ações formativas ofertadas pela RME, foi reduzido o número de professores que declarou não ter participado de nenhuma atividade de formação. Dentre os que ingressaram em 2013 e 2015, foram apenas dois docentes. Entre os iniciantes no ano de 2014, todos declararam ter participado de alguma ação formativa.

Em relação à participação na FI antes de serem direcionados para a primeira escola, apenas 13 professores declararam a participação. A participação na FI alguns meses após o ingresso na rede foi a resposta de 41 professores iniciantes.

Os dados revelaram que a grande maioria dos professores foi direcionada à escola, sem nenhum tipo de orientação/formação/acompanhamento por parte da rede de ensino. Ou seja, sem conhecer a proposta pedagógica, o modo de funcionamento das escolas, e as questões relacionadas à carreira. Apesar de a rede de ensino contar com uma proposta de formação para os iniciantes, contemplando questões de apresentação e contextualização da RME, com especial destaque à discussão das concepções presentes na proposta curricular, a depender do período de contratação do docente, ele só poderá

participar da formação, meses depois ou até não participar. Se a escola, representada pelo trio gestor, especialmente, não contar com uma proposta de “acolhimento” do iniciante, este terá que descobrir sozinho, com os outros professores que se dispuserem a auxiliá-lo ou até mesmo com os próprios alunos. Esse é um fator bastante nocivo para o DP do iniciante.

O ingresso à escola e o aprendizado das regras, normas, rotinas e principalmente do modo de funcionamento das questões pedagógicas, ocorreu para a maior parte dos sujeitos participantes desse estudo de modo assistemático, cabendo ao docente, conforme escreveu García (2009), nadar ou afundar ou aterrissar como puder. Essa constatação corrobora a literatura revista, que apontou que a inserção à escola é marcada por ausência de apoio.

Os poucos professores que tiveram a oportunidade de participar da FI antes do ingresso à escola, podem ter chegado a ela muito mais situados, menos perdidos, menos estrangeiros, e com mais possibilidades de iniciar a docência com recursos mínimos para um razoável engajamento no trabalho, o que é um fator facilitador do DP.

Não é uma prática da maioria das escolas brasileiras dispor de recursos voltados à diminuição das principais dificuldades da fase de iniciação e essa negligência é muito perversa se considerarmos que o professor atua com seres humanos e que os alunos serão “[...] os grandes afetados pelas evidentes e inescapáveis dificuldades que caracterizam o início da docência” (LIMA et al, 2006, p. 99).

Quando questionados se as atividades de formação continuada oferecidas pela RME levavam em conta as necessidades do professor iniciante, 33 sujeitos concordaram parcialmente e 16 não concordaram.

Apenas 11 docentes concordaram plenamente com a afirmação de que as atividades formativas oferecidas pela rede levavam em conta as necessidades do professor iniciante.

Quando indagados se “as formações os ajudavam a enfrentar os desafios da sala de aula” houve um alto número de docentes que não concordaram ou concordaram parcialmente, somando 47 professores.

A maioria dos respondentes concordou parcialmente ou não concordou que as ações formativas oferecidas pela RME levam em conta as necessidades dos iniciantes ou ajudam a enfrentar os desafios da sala de aula. Apesar de a rede contar com uma política de formação permanente composta por várias frentes fica claro que, ainda, é preciso pensar em ações específicas para o momento da inserção. Ou seja, a partir do conhecimento das características das fases da carreira, identificar as carências e necessidades dos professores, para consolidar ações de aprimoramento e superação de desafios. Ao que parece, os conteúdos de formação oferecidos não levam ou levam

parcialmente em conta esses aspectos, deixando uma lacuna importante. Compartilhamos da ideia de Imbernón (2006) que afirma que a aquisição de conhecimentos por parte do professor deve estar ligada à prática profissional e situada no local onde esta é exercida.

> Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. (IMBERNÓN, 2006, p.16-17)

Além disso, o autor defende que cada pessoa tem um estilo próprio de aprender e processar a informação recebida e que aprender para colocar em prática uma inovação presume um processo bastante complexo, que pode ser superado “quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende” (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

Assim, entendemos que a implicação do professor na atividade de formação, bem como um exame minucioso de suas necessidades pode dotá-lo dos instrumentos necessários para superação das dificuldades e desafios experimentados na fase de iniciação e assim facilitar o seu DP.

Um grupo menor de docentes (13) concordou plenamente que as atividades de formação ofertadas pela RME levam em conta as necessidades do professor iniciante. Essa resposta pode revelar momentos distintos de entrada na RME, características específicas das ações dos horários de trabalho coletivo, da própria formação inicial do sujeito e das jornadas de trabalho, que condicionam a participação contínua em atividades de formação. Também é preciso considerar a disponibilidade dos sujeitos, a abertura para a inovação, a busca de alternativas e a implicação com o próprio desenvolvimento profissional.

Conclusões

Os dados evidenciaram que o início da docência na rede investigada foi marcado por uma diversidade de fatores que ora podiam ser facilitadores, ora dificultadores do desenvolvimento profissional docente.

Uma característica bastante complicada na inserção dos professores iniciantes foi a rotatividade de escolas. Não permanecer muito tempo em uma escola pode trazer uma dose maior de complexidade ao trabalho, dificultando as tarefas referentes ao planejamento escolar; ao conhecimento dos alunos e do próprio contexto de atuação; ao estabelecimento de vínculos com os pares de trabalho, abalando as possibilidades da efetivação de ações formativas, situadas na escola, que contribuam com a aprendizagem da docência.

Entre os fatores facilitadores do DP está a permanência em uma só escola. Um grupo pequeno de professores iniciantes declarou ter permanecido de 1 a 3 anos em uma mesma escola e, por este motivo, podem ter experimentado uma condição de iniciação muito mais facilitadora do DP, pois implicou na continuidade do trabalho, menos instabilidade e a possibilidade de pertencer a um coletivo profissional, conhecer a cultura da escola e a comunidade escolar.

Embora a RME tenha sido cuidadosa em incluir em sua política de atuação um componente de formação dos iniciantes, revelando sua preocupação com a incorporação e socialização de seus novos membros, essa ação além de ser bastante pontual, não conseguiu abranger todos os iniciantes antes que fossem direcionados às escolas. A maioria dos professores acessou a rede sem conhecer o seu funcionamento administrativo e pedagógico. Assim, muitos docentes tiveram que começar seu trabalho sem os conhecimentos necessários e apropriados para exercer a profissão, o que ser revela um fator muito dificultador do DP.

Um número bem pequeno de docentes concordou plenamente com a afirmação de que as atividades formativas organizadas pela rede levam em conta as necessidades do professor iniciante. A maior parte dos respondentes concordou parcialmente ou não concordou. Essa constatação confirma a necessidade de desenvolver um processo formativo respeitando os ciclos de vida profissional, que contemple aspectos que possam favorecer o trabalho docente, com foco principalmente nos desafios enfrentados na prática profissional.

Sem partir do levantamento de necessidades, as ações formativas muito pouco podem contribuir para que o professor enfrente os desafios típicos do início da carreira. Apenas 13 professores concordaram plenamente que a participação em ações formativas ofertadas pela rede os ajudaram a enfrentar os desafios da docência. A maioria, não coaduna com essa ideia.

Nos documentos que tratam da política de formação da RME, coloca-se um acento de que a formação é um eixo na busca da qualidade da educação pública, porém entendemos que é necessário dar uma atenção especial ao iniciante e levar a formação para dentro da escola. Nóvoa (2009); Imbernón (2006); Day (2001); García (1999) asseveram que a escola é o local propício às experiências mais eficazes de DP, pois uma vez que a prática educativa é contextual, a formação deve ter as suas problemáticas como referência.

A partilha de saberes e o diálogo profissional a partir da implicação dos docentes em tarefas concretas de ensino seriam a forma mais adequada para facilitar o DP dos professores iniciantes e, também, para o desenvolvimento da escola.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**, 2007. Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf.>. Acesso em: 06 de maio de 2017.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CORRÊA, Priscila Monteiro.; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012.Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 7 jul. 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagempermanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In:____. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Portugal: Porto Editora, 2009. p. 73-92

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto:Editora Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n.08, p.7-22, jan.abr. 2009.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil:um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GONÇALVES, Glaucia Signoreli Queiroz. **Inserção Profissional de Egressos do PIBID: Desafios e Aprendizagens no Início da Docência**, 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação).Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e aincerteza. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

LIMA, Emília Freitas de et al. (Org). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber livro,2006.

MARIANO, André Luis Sena **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do Endipe. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRA, Marilia Marques; ROMANOWISKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professoresiniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à docência. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014,
Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, out. 2014. p. 1-19.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.
A. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:
<http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 08 ago. 2013.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PAPI, Silmara de Oliveira.; MARTINS, Pura Lúcia. As pesquisas sobre iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PÉREZ-GOMEZ. A. L. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. **O apoio ao docente iniciante**: Experiências e Pesquisas relatadas no “Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesionala la docência” - 2008, 2010 e 2012. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-
97, 2013. Disponível em:
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/524/489>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação.** 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de
Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.
Educação & Sociedade, Campinas, ano 21, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. O **trabalho docente:** elementos para uma teoria da docênciacomo profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de umaaprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Kênia Leandro Silva, Aparecida de Fátima Andrade da Silva, Universidade Federal de Viçosa - UFV, Eixo Temático 2 - Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, CAPES.

1. Introdução

No presente trabalho, procurou-se fazer um mapeamento dos estudos realizados recentemente no Brasil sobre a Iniciação Científica Júnior, uma área ainda incipiente. É notável a boa influência que a Iniciação Científica Júnior (IC Jr) exerce na formação em conhecimentos científicos dos estudantes, principalmente, para os alunos que ainda não fizeram suas escolhas profissionais, pois desperta o interesse e o engajamento pela prática científica. Essa experiência possibilita aos alunos fazerem ciência “fazendo”, tornando-os capazes de refletir e adquirir novas visões sobre a relação do homem com a Ciência e a Tecnologia.

Partimos da leitura histórica sobre a temática da Iniciação Científica Júnior (IC Jr) com intenção de compreender de que maneira foi discutida ao longo dos anos e como essa proposta de pesquisa pode ser caracterizada como atividade investigativa no ensino de Ciências colaborando para alfabetização científica e desenvolvimento de pensamento crítico.

Em seguida, procuramos conhecer os elementos que destacam as contribuições e desafios das atividades de pesquisa na IC Jr como motivadoras e potencializadoras do interesse dos estudantes pelo ensino de Ciências e por carreiras científicas.

Por fim, a partir da revisão da literatura, apresentamos as discussões realizadas sobre como as atividades experimentais da IC Jr tem contribuído para que os alunos tenham a possibilidade de explorar procedimentos, materiais e equipamentos científicos, elaborarem e discutirem ideias, opiniões e refletirem acerca de um problema de pesquisa, sob supervisão de professor orientador, que incentiva seu engajamento e a resolução do problema de pesquisa, a fim de trabalharem conceitos, teorias e aplicá-las à prática, dando caráter social ao ensino de Ciências.

O ensino de Ciências atualmente, parece não despertar o interesse e o engajamento dos alunos do século 21 em seu ambiente, seus conteúdos e suas atividades, tal como ainda são oferecidos, através de uma proposta pedagógica conceitual e conteudista, distante da realidade do aluno. Partindo da premissa de que a

Educação e o ensino de Ciências é para todos e todos devem aprender alguma ciência, como ressalta Martins (2020):

> As razões para a inclusão de ciências (ou das ciências) nos currículos assentam em dois pressupostos. O primeiro é que o conhecimento científico faz parte do patrimônio cultural da humanidade e, portanto, a formação em contexto escolar deve incorporar princípios, leis e conhecimento factual relevante na história da ciência. (...) o segundo pressuposto é que o conhecimento científico capacita os indivíduos para melhor saberem compreender o mundo que os cerca e, portanto, melhor saberem tomar decisões sobre situações-problema de dimensão científico-tecnológica. (MARTINS, 2020, p. 16 e 17).

Novas propostas para o ensino de Ciências, como a perspectiva de Jay Lemke, em seu artigo publicado em 2006, "*Investigar para el Futuro de la Educación Científica: Nuevas Formas de Aprender e Nuevas Formas de Vivir*", mostram a preocupação de tornar o ensino de Ciências mais interessante, prazeroso, flexível, motivador e engajado para os estudantes, nas mais variadas faixas etárias, e especialmente no ensino médio, em que o autor apresenta os seguintes objetivos a serem alcançados:

> Para o ensino médio: abrir para todos um caminho potencial para carreiras em Ciência e Tecnologia, fornecendo informações sobre a visão científica do mundo, que se revelaram úteis para muitos cidadãos, comunicando alguns aspectos do papel da Ciência e da Tecnologia, na vida social, que ajuda a desenvolver habilidades complexas de raciocínio lógico e o uso de múltiplas representações. (LEMKE, 2006, p.6, Tradução nossa).

O autor ressalta a importância de pensar o ensino de Ciências na perspectiva não somente de aquisição e memorização de conteúdo, mas conferindo-lhe um caráter social com suas implicações humanas, e que tenha valor real para o estudante, contribuindo assim para sua formação, suas escolhas vocacionais, e oferecer a oportunidade de desenvolver habilidades que auxiliem na melhoria da sua vida e das pessoas em geral, ou seja, que promova uma aprendizagem que proporcione uma percepção mais autêntica e crítica da Ciência e Tecnologia, através do contato com a pesquisa de maneira sistematizada, possa se apropriar de uma linguagem científica.

Com isso, Ferreira (2003) no seu trabalho "Concepções da Iniciação Científica Júnior no Ensino Médio (IC Jr): uma proposta de pesquisa", descreve a grande importância para o ensino de Ciências, da IC Jr, pois, de uma maneira geral, o estudo do pioneiro e notório Programa de Vocação Científica (PROVOC), criado em 1986, na Fundação Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro (FIOCRUZ), evidenciou que:

> Ao incentivar a iniciação científica como forma de aprendizagem e produção de conhecimento, o PROVOC demonstrou que pode desempenhar um papel fundamental na formação profissional de

> estudantes do nível médio de ensino. A despeito do que se possa induzir, ao despertar o interesse dos jovens pela pesquisa científica e tecnológica, o Programa contribui, de forma contundente e eficaz, não só para que cada um desses estudantes possa entender a ciência e a tecnologia como um conjunto organizado de conhecimentos, mas também como um processo pelo qual o homem se relaciona com a própria natureza e a sociedade. (FERREIRA, 2003, p. 118)

Baseado nas contribuições desse programa, com experiência de cerca de 30 anos, e atuação também em outras regiões do Brasil, pode-se conceber que a experiência da IC Jr. possibilita aos alunos fazerem ciência “fazendo”, por meio de atividades de pesquisa que envolvem conhecimentos da cultura científica e da rotina de um cientista, e provam que fazer ciência não é só para cientistas, pois desenvolvem importantes habilidades, que os tornam capazes de refletir e adquirir novas visões sobre a relação do homem com a Ciência e a Tecnologia que podem ir além das vocações acadêmicas.

Segundo Conceição (2012) diversos artigos publicados sobre IC Jr se referem ao Programa de Vocação Científica (PROVOC), da Escola Politécnica de Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, do Rio de Janeiro. De acordo com os dados e informações dos artigos o programa influenciou diretamente nas políticas públicas dos programas de financiamento.

Assim, investigou-se como a IC Jr pode contribuir potencializando propostas pedagógicas e curriculares, que permitam aos alunos a construção de conhecimento científico promovendo pensamento crítico, mediante metodologia própria da Ciência, o Ensino por Investigação.

2. Fundamentação teórica

Incialmente, direcionamos o olhar para a temática das atividades de pesquisa na Iniciação Científica Júnior (IC Jr), por meio de uma breve contextualização histórica de sua inserção na Educação Básica, bem como o conhecimento dos respaldos na legislação, a respeito desse programa, de acordo com as perspectivas para o Ensino Médio.

Em seguida, procuramos justificar como os autores ressaltam que a atividade de pesquisa proporcionada pela IC Jr, potencializa o aprendizado e a construção do conhecimento científico com uma abordagem socioconstrutivista.

Finalmente, exploramos como a IC Jr. identifica-se com as propostas do Ensino por Investigação, que é um otimizador da alfabetização científica, e pode ser uma estratégia de suma importância para medrar o protagonismo dos alunos, como afirma

Zoller e Nahum (2012) em seu artigo “De Ensinar a Saber para Aprender a Pensar na Educação Científica” promove a manifestação de habilidades cognitivas de alta ordem.

2.1 Breve Contextualização histórica

O primeiro modelo de mapeamento da IC Jr no Ensino Médio foi realizado por Arantes e Peres (2015) em “Programas de Iniciação Científica para o Ensino Médio no Brasil: Educação Científica e Inclusão Social” que apresenta um panorama do levantamento do conjunto desses programas a fim de, segundo os autores, discutir os objetivos, modalidades de ingresso e caracterização dos estudantes inseridos, evidenciando que nos ambientes formais de pesquisa estão sendo construídas estratégias didáticas para a educação científica e inclusão social de jovens.

A origem da Iniciação Científica Júnior (IC Jr) foi apontada nos estudos de Bessa e Lima (2019), “A história e os objetivos da IC no Ensino Médio: uma análise a partir dos programas do Estado do Rio de Janeiro”, e por meio de seus desdobramentos e de outros autores, realizou-se esta breve descrição do contexto histórico.

Até 1930 o estudante que queria se dedicar à carreira científica deveria conviver em espaços científicos e ter laços pessoais estreitos com pesquisadores renomados, como afirma Neves (2001), e entre 1940-1950 se inicia de forma incipiente o envolvimento dos alunos de graduação na realização de pesquisas, limitados muitas vezes à atividade de alunos ajudantes (BARIANI, 1998).

Com a criação, em 1951, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), uma entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações para incentivo à pesquisa no Brasil, se inicia o financiamento das atividades científicas por meio da concessão de bolsas anuais na graduação, segundo Massi e Queiroz (2010), e foi também criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil com objetivo de promover a melhoria das condições de ensino e pesquisa no Ensino Superior e na Educação Básica.

Com o fortalecimento dos cursos de pós-graduação entre 1970 e 1980, foi criado em 1988 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o objetivo de conceder bolsas de IC nas instituições de Ensino Superior e aos Institutos de Pesquisa. Assim, ficava a cargo das instituições de Ensino Superior criar mecanismos administrativos próprios e a consolidação dos programas de IC, sua valorização e

crescimento ocorre em 1990 em todo país, com a visão de formar novos pesquisadores e ênfase na pesquisa em detrimento à docência (BESSA e LIMA, 2019, p.26).

A IC Jr. foi institucionalizada com a criação de bolsas de iniciação científica aos estudantes do ensino médio PIBIC-Jr. que de acordo com o CNPq tem como objetivo de "Despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado." A IC Jr. consolidou-se no Anexo V da RN-017/2006 (alterado pela RN-027/2008), que destina à Rede Pública de ensino o financiamento de bolsas de fomento à pesquisa (ARANTES e PERES, 2015).

2.2 Panoramas da legislação sobre a pesquisa e o ensino de Ciências no Ensino Médio

Nos documentos oficiais de Ensino brasileiros, encontram-se amparadas considerações sobre a importância de estimular precocemente as atividades que envolvem a pesquisa científica na Educação Básica, e em especial no Ensino Médio, evidenciadas na análise de Costa e Zompero (2017), em "A Iniciação Científica e sua propagação no Ensino Médio", e afirmam que há indícios de que a Iniciação Científica deve ser inserida na matriz curricular do Ensino Médio por meio de projetos que ofereçam a possibilidade de participação aos alunos, sejam eles nos contraturnos ou inseridos dentro do planejamento curricular pertinente a disciplina aplicada.

Na Lei das Diretrizes da Educação Básica LDB, Lei nº 9.394/1996, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece e normatiza as diretrizes e bases da educação nacional, na seção IV da Educação, no seu Art. 35, item IV, cita que uma das finalidades do Ensino Médio etapa final da Educação Básica, é a "compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina". (BRASIL, 1996, p. 14)

Com isso, espera-se que o estudante seja capaz de apreender os conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada, buscando múltiplas interpretações acerca dos fenômenos da natureza, da ciência, da tecnologia e suas implicações sociais e ambientais. Para isso, é necessário buscar recursos e estratégias de ensino aprendizagem que motivem a curiosidade, o pensamento crítico e a curiosidade dos estudantes.

A IC Jr. contribui para dar significado aos processos de produção científicos e tecnológicos, através do fazer ciência "fazendo", pois o desenvolvimento das práticas em sala de aula, deve considerar aquilo que é próprio das ciências (SASSERON, 2018).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Novo Ensino Médio, na resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais DCN, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017, tem por objetivo geral garantir a oferta de Educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Considerando essa nova organização curricular mais flexível, proposta no DCN do Novo Ensino Médio (2018), Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018, contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, por isso é urgente repensar o ensino de Ciências, no Ensino Médio, tornando-o mais atrativo e interessante para o aluno, onde ele possa participar efetivamente do processo de ensino e de aprendizagem que tenha valor real para sua vida.

2.3 Ensino por investigação com abordagem CTS

Ao promover o ensino por investigação, o estudante da IC Jr participa da definição do problema de pesquisa e pode intervir nas etapas da busca de sua solução, podendo trabalhar conceitos e práticas das ciências, como explica Ferraz e Sasseron (2017) “Espaço interativo de argumentação colaborativa: condições criadas pelo professor para promover argumentação em aulas investigativas”, fazendo com que os alunos possam, ao mesmo tempo, construir entendimento sobre os fatos, leis, modelos e teorias científicas e tomar consciências dos aspectos que circundam e influenciam a prática científica.

Para tal, Sasseron (2018) em “Ensino de Ciências por Investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular” descreve que, “não é recente a ideia de que o ensino das disciplinas, deva ocorrer por meio de um papel ativo dos estudantes,” considerando que “os campos disciplinares que são ensinados na escola advêm de áreas de conhecimento consolidadas na sociedade”.

A autora salienta que cada disciplina possui suas especificidades culturais e epistemológicas, ou seja, possuem limites e singularidades, além das características trazidas pelo conhecimento pregresso dos alunos e de suas experiências cotidianas.

Não obstante, tanto na Educação Superior quanto na Educação básica, o acesso à IC favorece, sobretudo, a fundamentação teórica e a familiarização com a metodologia voltada à pesquisa, complementando a formação acadêmica dos jovens estudantes, em processo de construção de conhecimentos, o que fortalece a relação ensino-pesquisa, desafiando os jovens a tornarem-se pesquisadores (BIANCHETTI; SILVA; OLIVEIRA, 2012).

A IC Jr se configura como estratégia de ensino motivadora, pois se constitui de atividades experimentais investigativas, onde o “fazer ciência, fazendo”, permite aos alunos, aliar a teoria à prática, analisar e comparar conhecimentos científicos, de modo cooperativo entre professor e aluno, verificando e refletindo as implicações sociais.

O aluno que ingressa no programa tem a possibilidade de transformar sua vida pessoal e acadêmica, como relatam Ferreira e Peres (2015) em seu trabalho “Programas de Iniciação Científica no Ensino Médio no Brasil: educação científica e inclusão social”, que atualiza o primeiro modelo de mapeamento da IC Jr. no Brasil, trazendo como resultado a influência positiva do programa com relação a repercussão sobre a trajetória escolar, profissional e pessoal na vida do aluno, como uma abordagem pedagógica inovadora que reconhece a relação necessária entre juventude, trabalho, cultura e ciência.

O método investigativo oferece a possibilidade de resultados melhores no ensino de ciências, pois nas suas atividades, o aluno tem envolvimento ativo e é o foco do processo de ensino aprendizagem. Esse método, “tem mostrado eficácia em desenvolver aspectos fundamentais para a educação científica, entre os quais, a possibilidade de expor o aprendiz em atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de observação, formulação, teste, discussão, entre outros.” (SUART e MARCONDES, 2009, p.52)

A IC Jr. além de ser uma atividade experimental investigativa possível para potencializar o ensino de ciências, pode promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e outras importantes na formação dos alunos, como cita Oliveira (2019) em seu trabalho “Contribuições da IC nos cursos técnicos de nível médio no Instituto Federal do Acre, para os alunos:

> [...] a IC melhorou a sua forma de se expressar oralmente e na escrita, o trabalho em equipe e a leitura, mostrando que o programa, além de estimular cientificamente o aluno, desenvolve capacidades diferenciadas nas expressões escrita e oral e nas habilidades manuais. (OLIVEIRA, 2019, p.7)

Nesse contexto, a perspectiva do protagonismo do aluno no programa, precisa considerar: as especificidades das suas atividades de pesquisa, dos seus conteúdos, das suas estratégias de ensino e aprendizagem, da distinção que se deve fazer, entre saberes populares da experiência cotidiana dos alunos e dos saberes científicos, integrado ao contexto social nos quais o conhecimento científico se torna relevante.

3. Procedimentos Metodológicos

Este estudo buscou realizar uma revisão de literatura, com intuito de atingir os objetivos suscitados e sustentar a pesquisa, reunindo textos para compor a fundamentação teórica, por meio do levantamento de informações em publicações científicas, onde foi feito um mapeamento do estado do conhecimento na investigação qualitativa, utilizando o método MAECC®, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico®, que segundo Cardoso, Alarcão e Celorico (2003, p. 295) é um caminho inédito e pioneiro, entre outros possíveis para mapear e trilhar a investigação.

4. Resultados obtidos

Nosso levantamento bibliográfico indica que os estudos relacionados a Iniciação Científica Júnior no Brasil ainda são incipientes. Verificamos que a maior parte dos artigos, teses e dissertações se referem a Iniciação Científica no Ensino Superior e a implantação da Iniciação Científica na Educação Básica, representa grande desafio curricular, embora seja uma estratégia de Ensino de Ciências por Investigação, que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da alfabetização científica.

Sobre a temática em questão, a Iniciação Científica Júnior, foram localizadas duas teses de doutorado, cinco dissertações de mestrado, dez artigos em revistas nacionais. A maior parte dos estudos foram publicados em artigos de revistas científicas nacionais e abordam aspectos gerais e não estão relacionados a um curso específico, e apresentam como objetivos principais do programa de IC Jr: despertar vocações para carreiras científicas e vivenciar o fazer científico. Percebeu-se uma lacuna nos estudos referentes ao desenvolvimento de habilidades cognitivas de argumentação e pensamento crítico pelos estudantes participantes do programa.

As teses de doutorado encontradas foram publicadas no ano de 2015, as dissertações de Mestrado nos anos de 2003, 2007, 2012, 2015 e 2020, os artigos de revistas científicas entre os anos de 2006 e 2007 e entre 2012 e 2019. Os trabalhos foram realizados na Escola Politécnica da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ

(FERREIRA, 2003) na Universidade Federal de Londrina (CONCEIÇÃO, 2012), Universidade Federal de Santa Catarina (OLIVEIRA, 2015), Instituto Federal do Acre (OLIVEIRA, 2019), Instituto Federal Goiano (FERREIRA, 2020) e pertencem a instituições públicas.

A lista completa dos artigos publicados encontra-se no quadro 1 em ordem cronológica:

QUADRO I

ARTIGOS PUBLICADOS SOBRE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR NO BRASIL

Autor e Título	Publicação e Ano
FERREIRA, A.C. Concepções da Iniciação Científica no Ensino Médio: uma proposta de pesquisa.	Revista Trabalho, Educação e Saúde**,** vol.1 n.1, p.115-130, 2003.
MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão.	Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010.
BIANCHETTI, L. et al. A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores.	Educação, v. 37, n. 3, p. 569-584, 2012.
ARANTES, S. L. F, PERES, OS. O. ARRUDA, G. S. Programas de iniciação científica para o ensino médio no Brasil: educação científica e inclusão social.	Revista pesquisas e práticas psicossociais, UFSJDR, vol.10, n.1, pp. 37-54, 2015.
DA COSTA, W.; ZOMPERO, A. A Iniciação Científica no Brasil e sua propagação no Ensino Médio.	Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 8, n. 1, p. 14-25, 7 abr. 2017
OLIVEIRA, A. BIANCHETTI, L. Iniciação Científica Júnior: desafios à materialização de um círculo virtuoso**.**	Ensaio vol.26, n.98, pp.133-162, 2018.
DE OLIVEIRA, R. B. et al. Contribuições da Iniciação Científica nos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal do Acre.	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 16, p. 7741, 2019.

BESSA, E. G. A história e os objetivos da iniciação científica no ensino médio: uma análise a partir dos programas do Estado do Rio de Janeiro.	Revista Sobretudo, vol. 8, n. 2, 2019.
FREITAS, R. A. M, MARTINS, P. B. **A história da educação e da pesquisa científica no Brasil.**	Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 12, Vol. 08, pp. 127-138. Dezembro de 2019

5. Considerações Finais

Os trabalhos investigados revelaram significativas contribuições acerca da boa influência que a Iniciação Científica Júnior exerce na formação dos estudantes em conhecimentos científicos e tecnológicos e na aquisição de competências e habilidades para o exercício da pesquisa na educação básica. A análise do conjunto dos estudos concorda que, os estudantes participantes do programa, têm a possibilidade de vivenciar a rotina de um cientista, refletindo sobre um problema de pesquisa e buscando soluções, de forma autônoma e engajada, despertando o interesse para carreiras científicas, embora não tenha sido evidenciado nos estudos dados que comprovem efetivamente essa predisposição. Por isso, percebeu-se que, por ser uma área ainda incipiente de estudo, há necessidade de investigar de maneira mais aprofundada essa influência na escolha por carreiras científicas, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas de alta ordem, de pensamento crítico e criativo. As instituições onde se desenvolvem a IC Jr são em sua maioria, públicas e federais, no ensino médio e na área técnica. Assim, faz-se necessário ampliar o desenvolvimento de investigações que possam preencher essas lacunas e enriquecer as discussões sobre essa temática.

6. Referências Bibliográficas

ARANTES, S.; PERES, S. O. Programas de iniciação científica para o ensino médio no Brasil: educação científica e inclusão social. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 10, n. 1, p. 37-54, 2015.

BARIANI, I. C. D. et al. Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica. 1998.

BESSA, E. G. A história e os objetivos da iniciação científica no ensino médio: uma análise a partir dos programas do Estado do Rio de Janeiro**. Revista SobreTudo**, vol. 8, n. 2, 2017.

BIANCHETTI, L. et al. A iniciação à pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. **Educação**, v. 37, n. 3, p. 569-584, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**.Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**.** Brasília, 9 de maio de 2012. Disponível em: http://ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-E_CEB-06_2012.pdf. acesso em: 05 de novembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996, p.14. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf acesso em 05 de novembro de 2021.

CONCEIÇÃO, A. J. da. **Contribuições do programa de iniciação científica júnior na Universidade Estadual de Londrina (UEL): a formação de um habitus adequado ao campo científico.** 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá.

DA COSTA, W.; ZOMPERO, A. A Iniciação Científica no Brasil e sua propagação no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 1, p. 14-25, 7 abr. 2017.

FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. Espaço interativo de argumentação colaborativa: condições criadas pelo professor para promover argumentação em aulas investigativas. **Ensaio Pesquisa ema Educação em Ciências.** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 19, e2658, 2017.

FERREIRA, A.C. Concepções da Iniciação Científica no Ensino Médio: uma proposta de pesquisa. **Revista Trabalho, Educação e Saúde,** vol.1 n.1, p.115-130, 2003**.**

LEMKE, J. L. Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, p. 5-12, 2006.

MARTINS, I. P. Revisitando Orientações CTS| CTSA na Educação e no Ensino das Cências. APEduC, Revista- **Investigação e Práticas em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 13-29, 2020.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão**. Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010.

NEVES, R. M. C. das. Lições da iniciação científica ou a pedagogia do laboratório. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 8, n. 1, p. 71-97, 2001.

OLIVEIRA, F. A. S. **Iniciação Científica no Ensino Médio Integrado: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinho,** Tese de Mestrado Instituo Federal Goiano – Campus Morrinho, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2020.

SASSERON, L. H. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1061-1085, 2018.

SUART, R. DE C.; MARCONDES, M. E. R. A manifestação de habilidades cognitivas em atividades experimentais investigativas no ensino médio de química**. Ciências & Cognição**, v. 14, n. 1, p. pp.50-74, 29 mar. 2009.

ZOLLER, U.; NAHUM, T. L. From teaching to KNOW to learning to THINK in science education. In: **Second international handbook of science education**. Springer, Dordrecht, 2012. p. 209-229.

DA AUTONOMIA AO SILENCIAMENTO: A QUEM INTERESSA A SAÚDE DOCENTE?

Amanda Sarmento MIRASIERRAS; Maria Candida Varone de Morais CAPECCHI; Vivili Maria Silva GOMES; Patricia da Silva SESSA, Universidade Federal do ABC
Eixo Temático 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Agência Financiadora CAPES
amanda.mirasierras@ufabc.edu.br

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados obtidos a partir de uma revisão da literatura realizada sobre profissionalização docente e desenvolvimento profissional no sentido da autonomia e da emancipação. Com base em um levantamento bibliográfico, o objetivo deste trabalho foi analisar os estudos que vêm sendo realizados na atualidade sobre a construção da identidade docente à luz de autores de referência nesta área, destacando-se Paulo Freire, Maurice Tardif e José Contreras, e sob uma perspectiva formativa. Para o levantamento dos dados foram realizadas buscas por artigos publicados entre 2015 e 2021 na Plataforma de Periódicos da CAPES, de forma pareada e cruzada, utilizando os descritores Profissionalização Docente, Desenvolvimento Profissional Docente, Autonomia Docente e Emancipação Docente. Os artigos selecionados foram analisados por meio de abordagem descritiva. Os resultados encontrados indicam obstáculos para uma construção docente autônoma e emancipatória em decorrência do caráter mercadológico no qual está inserida a educação na atualidade. A capitalização da educação e a perda de protagonismo do professor em sua própria formação culminam em um silenciamento docente. Os resultados apontam, também, para uma correlação entre a perda da identidade e o adoecimento dos professores. Infere-se, assim, ser necessário intensificar os ainda escassos estudos sobre a saúde dos docentes. Os estudos encontrados sobre saúde dos docentes estão concentrados nas áreas de medicina e psicologia. Mostra-se fundamental construir pontes entre estas áreas de estudo e a educação para que os pesquisadores da educação e os professores possam se apropriar de tais dados na direção de uma formação docente nova, adequada e efetivamente transformadora.
Palavras-chave: Autonomia docente; Saúde dos professores; Revisão da literatura

Introdução

Este artigo é produto de uma revisão da literatura realizada em levantamento bibliográfico para a disciplina “Formação de professores de Ciências e Matemática: tendências investigativas contemporâneas” do Programa de Pós-graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática (PEHCM) da Universidade Federal do ABC. A proposta inicial do levantamento foi a busca pelo tema “profissionalização e desenvolvimento profissional docente (autonomia e emancipação)” na Plataforma de Periódicos da CAPES e, em segundo momento, a correlação dos resultados com o assunto que está sendo estudado para dissertação de mestrado – educação em saúde na escola.

O campo de estudo sobre identidade e desenvolvimento de autonomia docente vem sendo, há muito tempo, explorado por pesquisadores da educação. O permanente questionamento acerca das bases do trabalho docente perpassa as idas e vindas nos campos político e econômico brasileiros; ao mesmo tempo em que se reforça o caráter epistemológico do fazer docente, perdura a luta constante pelo aceite social da docência como profissão.

É notório que o processo de construção profissional docente encontra desafios. Para além dos desafios, o reconhecimento de uma prática pedagógica autônoma e reflexiva necessita da edificação da identidade docente. E reside, aqui, uma grande provocação: como compreender a docência como profissão se, em diferentes extensões, estão todos contaminados pelas memórias discentes? Ou, em outras palavras: como firmar a profissão docente num contexto em que todos, por terem passado pelos bancos escolares, consideram-se conhecedores dos meandros da educação, em um processo, estudado por Contreras (2012), de desvalorização do papel do professor e precarização da docência?

Apesar das intensas discussões sobre valorização docente e da ação concreta de grupos de professores na luta por tal reconhecimento, a consolidação de uma educação mercadológica vem promovendo um efeito de silenciamento dos professores. O termo “silêncio docente”, cunhado por Possa e Naujorks (2013) e construído com base no estudo das relações de força de Foucault (1984), refere-se a um modo imperativo e autorizado de dizer sobre a educação. Nesse sentido, os professores passam a ser objetos e agentes que projetam aspectos da educação neoliberal na mesma medida em que são subjetivados por ela. Encerra-se, assim, um contínuo de perda de identidade, em movimento contrário ao assentamento da docência como profissão.

A partir de revisão da literatura feita no banco de dados da Plataforma de Periódicos da CAPES, o presente artigo tem como objetivo buscar trabalhos contemporâneos sobre profissionalização e desenvolvimento profissional no sentido da autonomia e da emancipação docente para, a partir de então, refletir e discutir sobre os processos que permitem tal construção ou que a impedem, em um esforço de apagamento e silenciamento dos professores.

Fundamentação teórica

Em sua obra “Pedagogia da autonomia”, Paulo Freire (2015) lança um olhar sobre a dimensão social da prática docente, exemplificando diferentes aspectos da construção humana no âmbito escolar sob uma perspectiva dialética: enquanto reflete sobre seu

saber-fazer, o professor desperta a criticidade do discente ao mesmo tempo em que se refaz, em um processo de práxis do saber-ser.

Retomando a ideia de uma pedagogia reflexiva, Schön (1992) propõe um modelo de formação profissional baseado na reflexão sobre a ação. Para o autor, esta esquematização se dá através de uma reconstrução mental sobre a ação; por meio de uma análise retrospectiva, o professor reconhece os imprevistos em suas ações e reflete sobre as tomadas de decisões diante do inesperado. Ultrapassando teorias e pressupostos curriculares, o professor se torna autônomo ao tomar para si a autoria do seu processo de ensino e ao reconhecer o caráter inacabado de desenvolvimento do fazer educativo.

Tardif e Raymond (2000) aproximam os saberes docentes de outros ofícios ao assinalarem a importância e a influência de fatores familiares, sociais, ambientais e temporais para o domínio do trabalho. Nesta perspectiva, os autores vão de encontro às ideias de Freire (2015), ao assumirem que o conhecimento concreto do trabalho (ensino-aprendizagem) está ligado à relação entre um aprendiz (aluno) e um trabalhador experiente (professor). Ainda, nos estudos de Tardif, o tempo e a experiência reflexiva dele advinda forjam a identidade do docente, em um processo de autoformação contínua e de amadurecimento profissional por meio do domínio progressivo de seu trabalho.

Engendrando conexões entre as características das práticas, as motivações docentes, os contextos de atuação e a influência dos fatores de entorno, Contreras (2012) apresenta uma análise apurada e crítica sobre os processos arquitetados para a perda da autonomia docente. O autor traz o conceito de proletarização docente como a manutenção e/ou transformação das condições de trabalho e dos próprios trabalhos realizados para atender aos interesses mercadológicos da educação e, dessa maneira, manter o professor à margem de sua própria atuação.

A partir dos autores de referência nesses campos de estudo, pesquisadores em educação continuam refletindo, na atualidade, sobre o processo de construção da identidade docente e da afirmação da carreira do professor na atualidade (POSSA; NAUJORKS, 2013; RIBEIRO; GONÇALVES, 2018; VILLANI; BAROLLI; NASCIMENTO, 2020). Essas novas pesquisas trazem reflexões importantes acerca de empecilhos contemporâneos no processo da profissionalização docente, e podem ser compreendidas como uma possibilidade para a releitura dos programas de formação ao se considerar que o professor deve tomar para si o protagonismo de sua composição profissional.

Procedimentos metodológicos

Diante do extenso universo de informações disponíveis, a revisão da literatura é um meio de análise que permite ao pesquisador e aos leitores ter conhecimento acerca dos avanços investigativos nas áreas de estudo. Para Figueiredo (1990), a revisão da literatura é uma etapa da pesquisa que fornece informações para contextualizar a extensão e a significância do problema em estudo, bem como aponta e discute possíveis soluções para problemas semelhantes já estudados. É, ainda, uma ferramenta para conhecimento de alternativas de metodologias comumente utilizadas nos estudos sob determinado problema. Segundo a autora, a revisão de literatura possui uma função histórica, que se constitui em parte integral do desenvolvimento da ciência, e uma função de atualização, que fornece aos pesquisadores informações sobre seu desenvolvimento atual.

A revisão de literatura contribui para uma discussão crítica e fundamentada a partir de pesquisas documentais já realizadas. Posiciona-se como uma das etapas fundamentais para estudo, uma vez que fornece a contextualização teórica do trabalho em uma grande área de pesquisa e possibilita a construção do conceito que dará suporte ao desenvolvimento da pesquisa (MORESI, 2003). Desse modo, a revisão de literatura permite situar o trabalho a partir da citação de estudos prévios da mesma área.

Considerando a relevância da revisão da literatura para compreensão das tendências investigativas atuais acerca dos temas delimitados (a saber: profissionalização e desenvolvimento profissional docente – autonomia e emancipação), foram realizadas, durante a primeira quinzena de outubro de 2021, sucessivas buscas na Plataforma de Periódicos da CAPES. A partir da revisão bibliográfica encontrada, e com a finalidade de delinear um esboço do panorama atual, foram selecionados trabalhos que tivessem referência à identidade docente e que abordassem aspectos subjetivos da formação do professor.

Os descritores foram definidos em pares: “profissionalização + desenvolvimento docente”, “autonomia docente + emancipação”, “profissionalização + emancipação docente” e “profissionalização + autonomia docente”. Dos resultados encontrados em cada busca, foram selecionados aqueles revisados por pares. As buscas foram ordenadas por relevância a fim de se analisar trabalhos de maior impacto. Os resultados de todas as buscas foram filtrados para data de publicação entre 2015 e 2021 e foram lidos os resumos de, pelo menos, cinco primeiras páginas – o que totalizou, pelo menos, 50 resumos de cada par de descritores. Com a finalidade de tentar compreender um cenário atual mais amplo, não foram selecionados para leitura trabalhos que apresentassem estudos de caso ou que se referissem às áreas específicas da educação.

Na primeira busca foram utilizados os descritores “profissionalização + desenvolvimento docente”. Esta busca retornou 383 resultados. Dentre estes, foram selecionados para leitura trabalhos cujos resumos fizessem referência à formação continuada e prática reflexiva. Mantendo os mesmos filtros de busca, foi realizada uma segunda busca com os descritores “autonomia docente + emancipação”, que retornou 271 resultados. Aqui, com base no sentido dos descritores, foram selecionados para leitura trabalhos cujos resumos apresentassem referência à importância dos contextos político e social no processo formativo. Houve, nesta busca, a repetição de alguns trabalhos e autores já encontrados com os primeiros descritores; estes trabalhos foram selecionados para leitura e análise.

A terceira busca foi feita com cruzamento dos descritores das buscas anteriores. Os descritores aqui utilizados foram “profissionalização + emancipação docente”, e retornaram 67 resultados. Novamente, houve repetição de trabalhos que já haviam sido selecionados para leitura. Uma quarta busca, novamente com cruzamento dos descritores, foi feita com “profissionalização + autonomia docente”. Foram obtidos, aqui, 233 resultados. A repetição dos trabalhos de Freire (2018) e Penteado (2018) foi o ponto de partida para a seleção final das leituras; a análise do conteúdo desses artigos orientou a escolha dos demais.

Resultados e discussão

Em linhas gerais, ao analisar o teor dos trabalhos encontrados nas buscas, os resultados citaram, principalmente, a formação continuada. A maior parte dos trabalhos se referia aos estudos de caso ou às áreas específicas da educação, com destaque para educação popular e área da Educação Física. Foram encontradas recorrentes referências ao conceito de práxis de Marx e de Freire, o que indica uma reafirmação dos princípios de uma educação libertadora e emancipadora na formação docente no sentido de rompimento com as condições históricas de opressão e exclusão.

Os estudos de José Contreras foram reincidentes nos resultados. Nos artigos, comumente o trabalho do professor é defendido como uma atividade técnica e especializada, visão esta que fundamenta a autonomia. A autonomia do trabalho docente é posta como precedida da autonomia moral e individual: a docência permitiria ao professor, através de sua prática, questionar as condições nas quais vive e exerce seu ofício.

Especificamente, na primeira busca realizada na Plataforma de Periódicos da CAPES, destaca-se o trabalho de Ribeiro e Gonçalves (2018). Os autores, baseados nos saberes de Tardif e em pesquisas similares de outros autores, defendem que a produção

acadêmica nacional acerca de saberes docentes é realizada em contextos educacionais diferentes da realidade brasileira. Esse trabalho indica a permanência do distanciamento entre a escola e a academia, apesar dos esforços contínuos em aproximar as pesquisas em educação dos trabalhos realizados na escola e na sala de aula. Os autores atentam para a necessidade de desenvolvimento de pesquisas embasadas na realidade escolar brasileira, considerando sempre a indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores. Ao trazer um olhar mais crítico no sentido dos saberes, esse trabalho aponta para uma necessária reflexão sobre a formação docente.

Considerando que a universidade se estabelece sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão, e que este tripé há muito vem envidando esforços para a construção de pontes úteis e reais com o professor e a escola, é preciso questionar: os caminhos estudados para desenvolvimento e profissionalização docente refletem, de fato, a realidade e as necessidades dos professores? E, a partir daqui: aceitando a existência da dicotomia pesquisa-prática, de que maneira os professores poderiam se apropriar das pesquisas em profissionalização e desenvolvimento docente?

Na segunda busca, ressaltamos o encontro de diversos trabalhos com menção à educação digital e ao ensino remoto, fato que revela o caráter atual das pesquisas que vêm sendo realizadas. Chama a atenção o trabalho de José Carlos da Silveira Freire (2018), que já havia aparecido na primeira busca. O autor traça um paralelo entre a autonomia docente e o contexto sócio-histórico e tece críticas ao modelo mundial capitalista, posicionando-o como um empecilho a ser superado na construção de uma práxis emancipatória. De acordo com Freire (2015), a emancipação docente, no sentido de emancipação humana, está diretamente ligada a um processo de emancipação social. Partindo deste ponto, é possível inferir que o processo de construção da identidade docente não é individual. Para além das experiências vivenciadas e da composição dos pares, o desenvolvimento da profissionalização e de uma consequente emancipação profissional é um caminho a ser percorrido pela sociedade. O despertar da consciência acerca da docência estaria diretamente atrelado ao contexto – e, em um momento em que a educação se faz cada vez mais a serviço do capital, a expectativa de uma remodelação social no sentido da emancipação docente se torna distante.

A terceira busca retornou 67 resultados. Além dos artigos já citados anteriormente, muitos trabalhos, aqui, se referiam à educação do campo e aos aspectos femininos da docência. Os resultados foram mais específicos e se afastavam do objetivo central desta pesquisa. A quarta busca retornou 233 resultados. Apesar do número elevado, as buscas anteriores proporcionaram uma direção para a seleção dos trabalhos e permitiram uma escolha mais adequada aos objetivos propostos.

A partir das duas últimas buscas realizadas, ressalta-se o trabalho de Villani, Barolli e Nascimento (2020), que investigam sobre os fatores que podem influenciar a trajetória docente no sentido de torná-la geradora de inovações educacionais. Com base em relatos de professoras, o trabalho demonstra que as carreiras construídas foram influenciadas por características individuais, por políticas institucionais e por eventos ocasionais, estabelecendo uma ligação com os capitais descritos na teoria sociológica de Bourdieu (1986). É possível, aqui, estabelecer um paralelo entre os capitais de Bourdieu e os saberes de Tardif (2000). Tal perspectiva de análise emerge como oportuna ao se pensar, especialmente, em trajetórias docentes na construção de uma identidade profissional: a composição dos capitais nas trajetórias individuais se funde na direção da caracterização da composição social do grupo docente, o que se torna um fator importante na definição da posição ocupada pela classe dos professores.

Outro trabalho que se destacou, no contexto do que esta pesquisa se propôs, intitula-se “Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil”, de Katia Regina Teixeira Vasconcellos e Elisangela da Silva Bernado (2016). O artigo mostra-se relevante, principalmente, pelas referências nele utilizadas, que consideram os saberes de Tardif e os aspectos de formação docente estudados por Candau, Nóvoa e Perrenoud. As autoras apresentam um histórico legislativo do trabalho docente e o utilizam para corroborar a discussão acerca da ausência de amparo legal para o estabelecimento de diretrizes ao trabalho pedagógico, uma vez que a formação pedagógica é extremamente ampla e carece de especificidade que assegure campos exatos de atuação. Ao tratarem da formação inicial e continuada, Vasconcellos e Bernado (2016) apresentam indícios ao desenvolvimento da identidade profissional do professor sob a ótica de Contreras. Pode-se considerar que este trabalho é adequado para um contato inicial com os conceitos tratados e, possivelmente, é condizente se analisado como um ponto de partida para estudos mais específicos e aprofundados.

Merece salientar-se que as quatro buscas trouxeram o trabalho de Penteado (2018) intitulado “Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente”. A autora apresenta uma interessante concepção sobre autonomia docente relacionada a cuidados centrados no professor, relacionando os processos de precarização e desvalorização com a saúde. Diversos aspectos de saúde são correlacionados às situações intrínsecas e extrínsecas ao trabalho docente; respectivamente, situações do âmbito escolar institucional e de esferas de órgãos e instâncias superiores. Este trabalho faz referência a outros estudos que apontam para a desconstrução do profissionalismo como uma causa importante para o adoecimento mental do professor. Tais estudos indicam que os altos índices de Burnout, depressão,

estresse e ansiedade apresentados pelos docentes estão ligados a problemáticas da educação, a condições em que os professores trabalham, ao status profissional, à instabilidade das instituições, à sensação de solidão e ao modo de ser e estar em relação ao mundo em que vive e atua profissionalmente.

De fato, os processos de saúde (e de adoecimento) dos docentes indicam forte conexão com a construção da identidade e da autonomia. Apesar de se tratar de um campo pouco estudado, a docência já era considerada uma atividade de alto risco desde 1984, conforme apresentado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT; UNESCO, 1998). Barros *et al*. (2019) destacam a escassez de pesquisas epidemiológicas sobre o afastamento por depressão em docentes e reforçam a necessidade de estudos sobre a temática com a finalidade de implementar melhorias aos profissionais. Os autores evidenciam, em seu trabalho, altos índices de absenteísmos por depressão entre professores e citam Gontijo, Silva e Inocente (2013) ao afirmarem que quanto mais elevado é o tempo do professor em sala de aula, maior é o sentimento de desgaste emocional e menor é o de realização com o trabalho. Uma vez que a permanência do professor em seu local de trabalho, a sala de aula, revela insatisfação e descontentamento, merece atenção o aprofundamento de estudos que correlacionam o fazer-docente com o mal-estar docente.

Costa e Silva (2018) estudaram os níveis de ansiedade e depressão de professores de uma rede pública paulista com mais de uma formação superior e/ou pós-graduação. Os resultados demonstraram que mais da metade dos sujeitos estudados apresentavam sinais de adoecimento mental. Nos questionários, os professores relataram elevado desgaste mental, descontentamento com os salários e confusão cultural dentro da educação, elementos que indicam a sensação de desvalorização da profissão. É interessante notar que esses professores apresentam boa base formativa e, ainda assim, relatam a desvalorização. Tal fato retorna, mais uma vez, à necessidade de rever os processos formativos, já que somente o acesso a níveis mais elevados de formação não denota mudanças na construção identitária. É preciso, ao se pensar em formação docente, questionar de qual maneira os processos formativos são úteis no sentido de superação do conteudismo e do didatismo para uma prática que seja, de fato, práxis.

Apesar da defesa da escola como local de construção social e do encontro de pares, muitos docentes não estabelecem relações interpessoais satisfatórias devido às disputas profissionais e à falta de integração no ambiente de trabalho. Essa sensação de solidão acarreta em experiências de sofrimento, com presença do sentimento de competitividade e ausência de solidariedade. Considerando que a autonomia docente

envolve as relações com os trabalhadores e pares, e que tais relações estão ligadas ao poder, é de se questionar de qual maneira seria possível estabelecer uma identidade emancipatória se o próprio ambiente escolar e o sistema no qual se insere parecem perpetuar forças contrárias. O sofrimento psíquico resultante da perda da autonomia e da possibilidade de construção profissional constitui-se em sentimentos de angústia, desgosto, raiva, desesperança, desmotivação, cansaço e estresse, e que podem culminar em transtornos mentais transitórios ou duradouros (BRASIL *et al*., 2016).

É imperativo que a lacuna existente entre autonomia docente e saúde seja ocupada por estudiosos da educação, em parceria com pesquisadores das áreas da saúde. Além da evidente ausência de ações voltadas à saúde docente, ainda que se contemplem os aspectos de educação em saúde na escola, os trabalhos realizados nesse âmbito estão nas áreas de medicina e psicologia. O evidente processo contínuo de adoecimento docente carece de um olhar da educação, para que se considerem os aspectos crônicos de perda da autonomia, desconstrução da identidade e apagamento profissional atrelados ao adoecimento.

Considerações Finais

A revisão de literatura é o momento em que se arquiteta o arcabouço teórico sobre o qual se desenvolverá a pesquisa. Além de fornecer bases históricas para fundamentação, a revisão da literatura permite o diálogo com outros trabalhos que vêm sendo realizados no campo das áreas de estudo. O presente artigo apresenta os resultados da revisão de literatura feita na Plataforma de Periódicos da CAPES com o tema “profissionalização e desenvolvimento profissional docente (autonomia e emancipação)”, que foi desmembrado em pares de descritores. Realizada em quatro buscas com cruzamento dos descritores, a revisão selecionou artigos que apresentavam contextos atuais sobre formação e autonomia docente, e que indicavam os aspectos subjetivos que permeiam tais processos.

A partir de análises descritivas dos artigos selecionados, verificou-se o caráter multitemático da construção da autonomia docente em um sentido emancipatório. Apesar da defesa constante da formação como uma via para tal construção, observa-se que a formação inicial e a formação continuada carecem de discussões que permitam a compreensão do desenvolvimento profissional para além dos domínios técnicos e curriculares, em adição a uma evidente ausência do protagonismo docente em seu processo formativo.

A revisão da literatura permitiu uma aproximação entre a autonomia docente e a saúde docente, da mesma maneira que possibilitou correlacionar a perda da autonomia

ao adoecimento. Submetida a condições de trabalho insuficientes e, muitas vezes, precárias, a prática docente está inserida em uma visão mercadológica que visa aos interesses capitais. Os professores respondem a essa situação, que lhes é imposta descensionalmente, evidenciando um forte sentimento de frustração. O cerceamento da liberdade e da autossuficiência da ação perpetuam a prática docente como reprodutora de interesses que não os dos professores, na contramão de todas as propostas de uma educação emancipatória. Como esperar que os professores possam mediar o despertar cidadão crítico em seus alunos, uma vez que eles próprios não detêm as diretivas de suas ações? O contínuo esvaziamento da função docente promove o silenciamento da classe, em um processo que acarreta, notoriamente, em perda de saúde.

Em meio a um contexto pandêmico, em que muito foi visto e discutido sobre educação, torna-se imperioso analisar a construção da autonomia e da identidade docente à luz da promoção da saúde, bem como identificar os processos contrários que ligam o adoecimento do professor à perda de identidade e da autonomia. Parece lógico inferir que o silenciamento docente gerado pela ausência da saúde interessa à manutenção do *status quo* – e é preciso refletir sobre como construir um novo caminho.

Referências

BARROS, Amanda Oliveira *et al*. Afastamento do trabalho por depressão em docentes da rede pública. **Debates em Psiquiatria**, v. 9, n. 1, p. 6-17, jan./fev. 2019.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: Richardson, J. G. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. Westport: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BRASIL, Christina Cesar Praça *et al.* O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do ensino fundamental. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 29, n. 2, p. 180-188, 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Rodney Querino Ferreira; SILVA, Nelson Pedro. Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 23, n. 4, p. 357-368, out./dez. 2018.

FIGUEIREDO, Nice. Da importância dos artigos de revisão da literatura. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, José Carlos da Silveira. Autonomia docente na contemporaneidade: fundamentos, condições e possibilidades. **Revista Observatório**, v. 4, n. 2, p. 321-345, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GONTIJO, Érica Eugênio Lourenço; SILVA, Marcos Gontijo da; INOCENTE, Julieta Nancy. Depressão na Docência - Revisão da Literatura. **Vita et Sanitas**, v. 7, n. 1, p. 87-98, 2013.

MORESI, Eduardo. Metodologia da pesquisa. **Brasília: Universidade Católica de Brasília**, v. 108, n. 24, p. 5, 2003.

OIT; UNESCO. Organização Internacional do Trabalho; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **A condição dos professores**. Recomendação Internacional de1966: Um Instrumento para a Melhoria da Condição dos Professores. Tradução de Rita Carolina Vereza Bruzz (1998). Genebra, 1984. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/a%20condi%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

PENTEADO, Regina Zanella. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 234-254, 2018.

POSSA, Leandra Boer; NAUJORKS, Maria Inês. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Educação** (UFSM), v. 38, n. 2, p. 319-328, mai./ago. 2013.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Os saberes docentes na dinâmica pela profissionalização do trabalho docente**. Revista Thema**, v. 15, n. 3, p. 991-1006, 2018.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VASCONCELLOS, Katia Regina Teixeira; BERNADO, Elisangela da Silva. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 208-222, 2016.

VILLANI, Alberto; BAROLLI, Elisabeth; NASCIMENTO, Wilson Elmer. Revisitando trajetórias docentes: uma sinergia entre contextos e disposições. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 3, p. 270-299, 2020.

DO PLANEJADO AO INESPERADO: A IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES FORMATIVAS MOBILIZADAS A PARTIR DA LEITURA DE UM TEXTO LITERÁRIO

Rodnei PEREIRA, UNIP
Lisandra PRÍNCEPE, UNIP
Walkiria RIGOLON, UNIP
Laurizete Ferragut PASSOS, PUC SP

Eixo 2: Políticas e Práticas de formação continuada de professores da educação básica.
msrodneipereira@gmail.com

Introdução

No texto são discutidos resultados parciais de uma investigação de pós doutorado, desenvolvida por três pesquisadores, cujo objetivo é elaborar, executar, de forma coletiva, uma proposta de formação, e analisar os indícios de suas contribuições para as práticas de dois grupos de educadores que se inter-relacionam no movimento de suas atividades profissionais: coordenadores pedagógicos e professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como da Educação de Jovens e Adultos, que atuam em uma Diretoria Regional de Educação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Esta proposta se justifica, porque conhecemos a situação profissional dos professores e formadores e observamos, empiricamente, que há necessidade de se criar condições profícuas para o fortalecimento de momentos de formação articulados entre si e que tenham a função social da escola – como instituição que se compromete com a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos e com a formação humana integral -, como objetivo essencial de suas ações. Considerando a complexidade dessa função, urge que os processos formativos sejam pensados de maneira articulada e situacional e que estejam contextualizados no trabalho pedagógico que os educadores realizam cotidianamente.

A metodologia de pesquisa adotada é a pesquisa-formação, uma modalidade de pesquisa-ação que articula, dialeticamente, investigação e ação formativa, com o objetivo de produzir conhecimento científico, ao mesmo tempo em que procura contribuir com a construção de conhecimentos práticos, no contexto no qual a pesquisa é realizada (PEREIRA, 2017).

Fiorentini (2009) explica que pesquisas desse tipo começam, comumente, em uma relação de cooperação, podendo ou não se constituir uma relação colaborativa. Segundo ele, quanto mais colaborativa for a relação entre pesquisadores e participantes, mais se avança em direção às mudanças que estão em jogo em uma pesquisa-ação.

Discutiremos, aqui, os resultados de um dos encontros de formação que teve como objetivos a identificação e análise das necessidades formativas de coordenadores pedagógicos.

Fundamentos teóricos

A formação continuada de profissionais do quadro do magistério vem ganhando cada vez maior espaço no interior das políticas educacionais desde a década de 1980, e deve ser entendida como um direito profissional, sendo também a principal alternativa à garantia de uma educação que pretenda contribuir com a autonomia das pessoas. Todavia, faz-se necessário, em primeiro lugar, levar em conta a complexidade da tarefa docente, que demanda uma série de conhecimentos, capacidades e práticas específicas, exigindo que as ações de ensino sejam consideradas também como um importante aspecto da profissionalidade docente. Em segundo lugar, é essencial levar em conta a necessidade de refletir sobre os processos de formação inicial e/ou continuada, visando analisar até que ponto estes priorizam o conhecimento como objeto de estudo, pois como afirma Mills:

> O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício (2009, p. 9).

Partimos da premissa de que os professores são profissionais intelectuais, portanto, de acordo com Contreras (2002), eles devem alcançar a “autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente” (p. 32). Segundo Giroux (1997), faz-se necessário investir nos saberes construídos ao longo de seu desenvolvimento profissional, e este não deve pautar-se estritamente na racionalidade técnica. Tardif (2003) corrobora a análise, ao afirmar que as ações no campo da formação de professores é um fenômeno complexo e multifacetado, uma vez os seus saberes são plurais e heterogêneos:

> Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2003, p. 61).

Desse modo, levando-se em consideração que os profissionais da educação – professores, coordenadores, orientadores, gestores e supervisores – constituem suas identidades e suas aprendizagens práticas no exercício de suas funções, propostas de formação continuada voltadas para os contextos escolares e organizadas com a participação desses sujeitos, podem impactar tanto na capacidade de reflexão e de desenvolvimento profissional dessas equipes (IMBERNÓN, 2006; SACRISTÁN, 1999; MARCELO, 2009; VAILLANT, 2006; NÓVOA, 2009), quanto na resolução ou atenuação de problemas por eles enfrentados nos processos de ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Assim, faz-se fundamental, criar condições objetivas para que essas ações formativas promovam a constituição de experiências coletivas que favoreçam o desenvolvimento profissional docente (DP). Pois como afirma Nóvoa (2017) é preciso criar estratégias que favoreçam “uma re-novação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo” (p.1126). Dessa maneira, é preciso, segundo o autor que novos estudos se detenham na realidade concreta das unidades escolares e da atividade docente.

O conceito de DP estamos indica uma “ação de compor”, progredir, evoluir, de algo que ainda não está pronto e que pode ser modificado ou aprimorado. Indica uma evolução, um aperfeiçoamento, um vir a ser: a ser melhor, a ter qualidades, a lidar com situações profissionais difíceis e complexas de maneira mais situada e contextualizada.

Em qualquer profissão, desenvolver-se é um processo. Um processo que é marcado por várias fontes de experiências, sejam as de vida, as formativas e do próprio trabalho que vão provocando um movimento na direção do aprimoramento profissional e que precisa ser compreendido na perspectiva de um direito na esfera profissional

Uma das vias facilitadoras de DP para os profissionais da educação: formadores e professores, é a formação continuada. Esse tipo de formação deve levar a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional (GARCÍA, 1999), e deverá ter como horizonte plena convergência com finalidade da escola e, essencialmente, a aprendizagem dos alunos.

Quando a formação continuada é pensada e executada em uma perspectiva de desenvolvimento profissional - como um direito a ser garantido - ganha importância a ação dos formadores, visto que tal ação pode ser facilitadora do DP dos professores. Nesse sentido, legitima-se a força e a relevância da criação de cadeias de formação que possam fortalecer e contribuir para que todos os envolvidos no trabalho escolar – formadores e professores - tenham espaços e tempos para pensarem e repensarem suas práticas, com vistas à aprendizagem dos estudantes, construindo coletivamente novas experiências. Tratamos aqui da constituição de experiência profissional da forma como

esse conceito foi forjado por Thompson (1984). Para o autor, uma experiência se constitui no coletivo e, portanto, compreende a classe como sujeito de sua história – exercendo, deste modo, uma dimensão basilar na formação dos profissionais.

Esse processo precisa relacionar-se a um movimento de mudança nas práticas de ensino. Imbernón (2006) lembra que há um risco em considerar o DP como sinônimo de formação continuada. Para ele, isso significaria um reducionismo, pois seria o mesmo que dizer que a formação é o único meio de promover o DP dos professores. O autor lembra que a formação é um dos componentes do desenvolvimento profissional, que, além de processual, é multicausal. A formação, em sua perspectiva, pode contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, do conhecimento do "si mesmo" do professor, do desenvolvimento cognitivo/teórico, mas é também constituído por outros fatores, como o salário, o mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção ao longo da carreira e a própria estruturação da carreira em si. Desconsiderar essas condições, pode levar a se incorrer no risco de atribuir apenas ao professor e ao formador, individualmente, a responsabilidade por "tornar-se uma versão melhor de si mesmo".

Imbernón (2006) ainda reitera que também é arriscado considerar o DP como uma ação destinada exclusivamente à melhoria de "habilidades, atitudes, significados ou da realização de uma função atual ou futura" (p. 44). Concordando com o autor, faz-se necessário considerar as inúmeras dimensões que constituem a atividade docente, que envolvem aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos, além dos aspectos da prática didático pedagógica.

Destarte, para evitar uma compreensão de DP como sinônimo de "melhora" individual no repertório de comportamentos de um profissional, que aumentem a eficácia do ensino, é importante ressaltar que falar em DP significa algo muito mais amplo, que envolve a melhoria das práticas profissionais, que só pode acontecer coletivamente e quando expressa um compromisso com as necessidades presentes e futuras e que pretendem transformar todos e cada um e as escolas, enquanto organização, como um todo. Isso implica em um cuidadoso trabalho de identificação e análise de necessidades profissionais. No entanto, considerando que as necessidades profissionais são cambiantes e variadas, a formação pode ser um elemento importante para DP, quando tem como horizonte as práticas cotidianas e a análise das aprendizagens próprias da profissão. Assim, há uma relação de movimento e dialeticidade entre formação e DP.

Procedimentos metodológicos

Realizmos quatro encontros de formação (de agosto a dezembro de 2019), com um grupo de 44 coordenadoras pedagógicas (CPs) que atuam em escolas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e da EJA, de uma Rede municipal de Educação de São Paulo. Os objetivos dos encontros foram identificar e analisar as necessidades formativas das CPs.

Utilizamos, para a produção dos dados, um questionário para caracterização das participantes, um roteiro semiestruturado, contendo questões abertas, para registro dos desafios profissionais enfrentados, e um quadro para registro de uma rotina semanal de trabalho. No planejamento das pautas formativas, contemplamos uma leitura de texto literário, com o objetivo de disseminar o comportamento leitor e trazer maior leveza aos encontros, e a discussão de casos de formação, que deram sustentação às discussões. Consideramos casos de formação (PEREIRA, 2017), um tipo de caso de ensino, que se configuram narrativas de experiências dilemáticas ou problemáticas vividas por educadores. Os casos de formação abarcam situações vividas por formadores de professores e são assim denominados quando exigem um duplo movimento de reflexividade: um formador refletindo sobre a própria prática ao mesmo tempo em que precisa refletir sobre a prática de ensino dos professores pelos quais é responsável. Na ação formativa em questão, a cada encontro formativo, um caso de formação era posto em discussão com o grupo. Todos os encontros foram gravados em áudio e transcritos.

Ressaltamos que, a cada encontro, demos início à ação formativa com a leitura de um texto literário. Tal ação é desenvolvida com intuito de ampliar o repertório leitor dos participantes, compartilhar textos bem escritos, apresentar novos autores da literatura nacional e internacional, e fomentar o desejo de ler novas obras e apreciar diferentes gêneros da esfera literária como: crônicas, contos, trechos de romances, biografias, poemas, entre outros. Como afirma Petit (2010) - ao tratar sobre a importância da literatura – “os textos agem em vários níveis, sejam eles lidos em voz alta ou ouvidos no segredo da solidão: através de seus conteúdos, das associações que suscitam, das discussões que promovem; mas também das melodias, seus ritmos, seu tempo”(p.61).

O texto literário lido no segundo encontro, analisado neste artigo, foi extraído do livro “Diário de escola”, de Daniel Pénnac (2008), escritor francês que, nesta obra de cunho literário, coloca foco em suas memórias sobre os percalços, descobertas, conquistas e agruras vividas durante seu percurso escolar e, posteriormente, como professor. No texto específico que foi lido no início da formação, a história trata de uma professora e no seu papel na regência da classe.

A leitura do texto de Pénnac (2008) disparou uma discussão inesperada, fomentou uma série de análises, por nós imprevistas, por parte dos coordenadores pedagógicos, evidenciando que o texto literário teve papel crucial na tomada de consciência das participantes a respeito dos desafios que os professores enfrentam na escola de hoje. E são os dados dessa atividade formativa, que serão discutidos a seguir.

Análise de dados

O objetivo da leitura inicial era disseminar a literatura com intuito de ampliar o repertório leitor das CPs e iniciar o encontro com maior leveza, no entanto fomos surpreendidos pela envolvente e provocativa discussão que ela fomentou e que durou 39 minutos. O trecho instigante do livro Diário de escola, de Daniel Pennac, coloca foco na professora e no seu papel na regência da classe e esse foi o disparador das reflexões.

Os participantes externalizaram comentários a respeito do olhar que o professor deve ter para as diferenças em sala de aula:

> "Eu entrei na Rede Municipal de Educação e peguei diferentes grupos, né? Muitas vezes você encontra ali, naquele grupo, aquela criança que você desacredita um pouco no que ela pode oferecer. E essa questão, sempre acha que é o violino quem faz, nem sempre é o violino, outros instrumentos também são importantes e aquele aluno dentro da sala de aula, por mais que ele considere que não tem contribuição, ele tem muita contribuição. E é uma coisa que a gente tem que estar o tempo todo atento, porque às vezes, aquele aluno que está muito deslocado, ele tem tantas coisas a fazer e a gente acabada deixando de lado, né? (CP).

> "Como é difícil fazer alguns professores entenderem a heterogeneidade da sala de aula, o que a criança tem, o que não tem, que um é bom num assunto, o outro é bom na oratória, não existe o melhor. A gente foi criado, tivemos um conceito de escola de que havia os melhores alunos e mais ninguém. Distinguia os alunos em níveis, hoje em dia não pode mais existir essa questão. A gente está num processo de estudo, de aprofundamento que cada um tem como se desenvolver de forma diferenciada e infelizmente ainda há muitos professores que enxergam "aquele lá é ótimo", aquele vale a pena incentivar". Infelizmente muitos professores, principalmente os mais novos (iniciantes) que entram na Rede Municipal de Educação, vêm com uma visão de escola, de estudante. A gente vê mais isso no fundamental II, essa questão do amadurecimento do professor ainda é muito árdua. Eles ainda querem os alunos perfeitos" (CP).

A concepção de educação constituída pelos professores e no que ela acarreta para o trabalho pedagógico foi outro ponto de destacado pelas participantes:

> "Isso me lembrou [o horário de trabalho pedagógico coletivo] da segunda-feira que o ex dirigente foi até a escola e foi fazer uma conversa pra falar da concepção de educação do professor e cai nessa questão. Se o professor não gosta do que faz, ele entra na sala com raiva. Ele já carrega um ódio naquilo. O sinal toca duas, três vezes depois do intervalo e não é para o aluno, é para o professor, né? [...] E a professora

> fala (se referindo ao texto da leitura inicial): “nunca falar mais alto que eles e acontece o contrário, para manter o silêncio, eu grito e vira uma relação complicadíssima. A grande sacada do sucesso da educação seria mexer na concepção de educação do professor, estar aberto a isso e investir na questão da relação professor-aluno, num vínculo afetivo muito positivo e não dessa coisa de raiva, desse embate, dessa busca que não leva a nada”. (CP)
>
> “Eu não vou falar sobre o professor não! Eu acho que isso cabe pra gente como CP. Quem é esse CP? Quem é que toca mais alto alí. Se o professor é o coração, o CP tem que estar afinado com ele. Se tiver um conjunto a coisa flui. Flui para as crianças, flui para o CP, flui para a comunidade. (CP)

A leitura também provocou uma CP a relatar um modo de trabalho com os professores, famílias e alunos em sua escola:

> “Na nossa escola a gente tem trabalhado o processo de escuta e por essa escuta tanto das famílias, quanto dos professores e dos alunos a gente tem estabelecido alguns parâmetros e caminhos para que a gente de fato alcance as crianças. A gente percebe o resultado quando em uma reunião tínhamos 90 pais e em outra tinha 270. É um processo e aos poucos a gente vai conquistando e trazendo essas famílias, trazendo esses alunos pra sala da CP e eu brinco com eles e falo “aqui virou um point”, porque eles vão lá, falam bom dia, conversam, voltam pra sala. Isso tem melhorado o comportamento deles, a participação nas atividades e às vezes o aluno precisa disso. Desse momento que ele sai um pouco, espairece um pouco e depois volta pra sala de aula” (CP).

A CP recupera, em seu depoimento, a importância da escuta e do estabelecimento de vínculos, tanto com as famílias quanto com os estudantes. No que diz respeito aos estudantes, ainda que possa causar estranheza o fato de os estudantes saírem das salas para procurar a coordenação, há um indício importante de que há espaço para escuta e diálogo naquele espaço. Analisar como tal relação se estabelece talvez seja promissor para pensar em como os professores podem lidar com os estudantes em sala de aula. Por isso, o apontamento da coordenadora parece fecundo para pensarmos em processos formativos dialógicos.

Foi possível perceber que as leituras realizadas no começo dos encontros suscitaram inúmeros aspectos que permeiam as inter-relações na esfera do mundo do trabalho nas instituições escolares. Nesse sentido, a literatura sensibiliza, desarma, refina a escuta e favorece o compartilhamento de afetos que, muitas vezes, são silenciados nos espaços formativos, abrindo espaços para “outros dizeres”. O texto literário, nos ajuda a encontrar novas formas de expressar. E essa é uma importante contribuição para os espaços de formação de professores e coordenadores pedagógicos que precisam estabelecer a relação dialógica, para que possa vir à tona aquilo que “é difícil calar, mas é possível não dizer”(CYRULNIK, 2012, p. 2).

Outra participante comentou sobre a importância e o cuidado com a própria postura, pois o CP precisa ser um “espelho” para o professor:

> “Eu vejo a importância do CP como um espelho. Não adianta numa formação você falar do acolhimento do aluno e aí no dia a dia você destrata a comunidade, destrata o aluno, então você é o espelho. Como CP a gente tem um papel importantíssimo nesse sentido. Como você trata o professor, como você trata a família, isso vai contaminando, contaminando todos ali que trabalham naquela unidade” (CP).

Uma coordenadora fez um depoimento sobre a importância de se valorizar e desenvolver as relações interpessoais na escola, de ter “jogo de cintura” e trabalhar em equipe. Relatou sobre a necessidade de o CP compreender o professor, ter um olhar atencioso e entender as dificuldades enfrentadas junto aos alunos, especialmente, os dos anos finais do EF. O docente dos anos finais, acaba por vivenciar uma situação um pouco mais complexa, pois a aula tem 45 minutos, o tempo com o estudante é pequeno para criação de vínculos e para o conhecimento aprofundado das necessidades de cada um e, além disso, a depender da disciplina ministrada, o docente tem um número muito maior de alunos e mais demandas efetivar.

Outra participante também se referiu à importância do CP não esquecer como é o trabalho em sala de aula com todos os seus condicionantes, no momento de ouvir e atuar nos desafios compartilhados pelos professores, revelando uma necessidade de se colocar no lugar do outro, enquanto profissional que tem o papel também de acolher e auxiliar no encontro de caminhos para atuação nos problemas vivenciados na instituição escolar:

> “Eu também sou designada a pouco tempo como CP, mas não esqueço nunca do trabalho que eu fiz em sala de aula e o que a gente faz em sala de aula é uma coisa que muitas vezes existem pessoas que entram no cargo e esquecem. [...] Então o professor vem com um monte de coisas e o coordenador “Ah, peraí”.. parece que muda sua visão. E não dá pra mudar, você não pode esquecer nunca do que você já vivenciou. É diferente de uma pessoa que nunca entrou numa sala de aula e pega uma coordenação. Pra gente que vivencia muitos anos uma sala de aula, eu tô há mais de 35 anos dentro da sala de aula. A gente sabe o que é. De repente tá aquela confusão e o professor precisa sair da sala pra dar aquela abafada. Então eu não posso dizer “não, não pode sair, aguenta aí”. Você também tem que ter esse olhar, porque a gente já viveu tudo isso. Não dá pra falar: “agora eu tô coordenadora e você tem que agir de tal forma” (CP).

Conclusões

Diante desta experiência, faz-se necessário destacar o potencial do texto literário nas ações de formação continuada. Ou seja, como as narrativas literárias exploram as tensões, contradições, desafios e percalços com os quais nos identificamos e favorecem o processo de reflexividade crítica tão necessário de ser desencadeado nos encontros de formação e abram espaço para o aprofundamento coletivo da reflexividade crítica, qualificando as discussões, bem como os inúmeros relatos que, muitas vezes, são desqualificados pelos formadores, quando estes afirmam que os momentos coletivos de formação se tornaram verdadeiros “muros de lamentações”.

Cabe mencionar, também, as reflexões de Petit (2009). Ao discorrer a respeito do papel da leitura em situações de crises intensas (guerra e violência, fluxos migratórios intensos, períodos de recessão econômica etc.), a autora nos lembra que, nessas situações, a leitura tem um duplo papel: ajudar os sujeitos na reconstrução de si ao mesmo tempo em que auxilia na promoção da saúde mental.

A autora (PETIT, 2009) é, por isso, defensora da literatura, dada a capacidade que esta possui de explorar as experiências humanas. Para ela, os mediadores de leitura têm um papel igualmente essencial, pois têm a tarefa de auxiliar outras pessoas na compreensão da literatura como instrumento de organização e transformação da própria história dos leitores.

Nesse sentido, quem atua como mediador de leitura assume o papel de criar “abertura psíquica” (p. 50), na medida em que apresenta o universo dos livros e da literatura aos leitores. Quando faz isso por meio da leitura em voz alta, o mediador desempenha um papel imponderável.

Participando de situações de leitura, o ser humano pode modificar seu interior – sobretudo em contextos de crise -, passando a recuperar sentimentos que lhe permitem seguir em frente. A literatura se configura, então, um suporte discursivo que o leitor oferece a si, dada a sua capacidade de oferecer representações simbólicas imprescindíveis à existência. Afirma a autora:

> Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos. (PETIT, 2009, p. 115).

Podemos empregar as palavras da autora para estabelecer analogias com as situações adversas vividas pelos profissionais da educação nas escolas que, por diferentes razões, desempenham seu trabalho em contextos de crise, que os faz,

muitas vezes, sentirem-se impotentes ou sem saber encontrar respostas aos desafios que enfrentam. A literatura estimula o diálogo encorajando as pessoas a se manifestarem mais, no lugar de praticarem o silêncio para se proteger.

No grupo de CPs que participou da atividade objeto de análise do presente texto, verificou-se que a leitura de textos literários auxiliou o grupo a estabelecer vínculos, a enfrentarem os temas que fizeram parte da ação formativa e a construírem, coletivamente, sentidos positivos para tal ação.

Um fator a ser considerado refere-se a importância dos encontros de formação serem desenvolvidos por meio de uma verdadeira relação dialógica, onde todos se sintam à vontade para expressar seus desejos, necessidades, a compartilharem suas dúvidas e problemas, a externalizarem suas crenças e valores. Pois, para que a formação possa gerar transformação, é preciso que se amplie o grau de autonomia e emancipação dos participantes e nada disso é possível sem que todos pratiquem nestes momentos uma escuta atenta e respeitosa do outro.

Compreendemos que a construção de experiências profissionais coletivas só poderá ser desenvolvida se as ações formativas pautarem-se em princípios pedagógicos que envolvam a construção de relações dialógicas, valorização das experiências profissionais constituídas por quem participa de ações formativas, inserção dos problemas cotidianos escolares nas pautas de formação, unidade teórico-prática, identificação das necessidades formativas do grupo e mapeamento de seus conhecimentos prévios.

Esses princípios pedagógicos, uma vez considerados na ação formativa que originou o presente texto, auxiliaram a construção de vínculos entre os pesquisadores e o grupo de CPs, bem como permitiram sua adesão, participação e reflexão sobre as experiências vividas em suas unidades escolares.

Referências

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

CYRULNIK, Boris. **Dizer é morrer: a vergonha**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

FIORENTINI, Dario. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e formativa. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Celia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra (Org.). **Práticas de Formação e de Pesquisa de Professores que Ensinam Matemática.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 233-255.

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

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 08 ago. 2010.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 47, n. 166, p. 1106-1133,

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 251 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PETIT, Michèle**. A arte de ler ou como resistir à adversidade.** São Paulo: Editora 34, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: políticas em Latinoamérica. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.

ECO E NARCISO: A MÍDIA E O LEITOR

Lara Jatkoske LAZO, UNESP
Michelle de Souza PRADO, UNESP
Maria Rosa Rodrigues Martins de CAMARGO
Eixo 2
larajlazo@yahoo.com

1. O mito que devora os símbolos da tradição e a representação

O mundo virtual não seria um mito que devora os símbolos da tradição e a representação?

A deusa Eco tornou-se apenas voz, porque não teve o amor correspondido por Narciso, cujo ego excessivo não permitiu reverberar a materialidade de um outro ser. (OVÍDIO, 2017, III, vv. 339 – 510).

Como trabalhar a leitura na sala de aula se servindo da mídia, mas sem abdicar dos livros impressos?

Não se busca, neste artigo, reprovar a leitura na mídia, mas apresentar argumentos de que ler apenas nela pode não ser um ideal, visto que acrescenta, sim, novos estímulos à prática de leitura que podem se somar à leitura em plataformas impressas; porém, ao substituir completamente o impresso pelo digital, perde-se um estímulo importante, que leva em conta a ideia de limites físicos, e que marca uma impressão mais clara da *conclusividade discursiva* (BAKHTIN, 2016), já que, além do sentido visual, há, por exemplo, a percepção da conclusão pelas mãos, no caso de textos não audíveis.

Como a voz do professor no ensino básico, médio e universitário pode ecoar e apaixonar leitores diante da linguagem narcísica oferecida pela mídia e que se faz ecoar, por artifícios de repetição que inflamam o ego e que o cativam, a própria imagem do leitor, que deixa de ouvir o outro para se buscar na superfície irreal das "águas" nas telas?

Na universidade, por exemplo, o conhecimento se tece a partir de leituras em diferentes plataformas, e por elas a reprodução das tradições do conhecimento e a criatividade dos pesquisadores na articulação desse conhecimento depende do que leem, de como leem e de como articulam, pela memória e pela experiência própria, o conhecimento adquirido de outros estudiosos. Isso se refletirá, de alguma forma, a

maneira como o professor levará esse conhecimento e o modo de lidar com ele para a realidade prática de ensinar, por exemplo, na educação básica.

Como, na universidade, diante da *modernidade líquida* (BAUMAN, 2021) e da rapidez como a linguagem se comporta nas mídias, o estudante e pesquisador podem entender que não basta ler nas telas e nos livros, que é preciso tecer as vozes dos docentes, orientadores e teóricos estudados, a partir da própria *individualidade* (BAKHTIN, 2010), sem cair em uma "colcha de retalhos" (BARZOTTO, 2016, p. 146) da tradição, mas de reproduzi-la a partir de uma vivência concreta intelectual e profissional, que não imite a forma de ler da mídia, em que se salta de uma leitura a outra, muitas vezes, sem profundidade, e sem a noção de que "lugar" a informação veio e para que "lugar" irá. O estudante e pesquisador da universidade não pode, simplesmente, carregar as suas sínteses e paráfrases diretas e indiretas de teóricos estudados para o trabalho de ensinar. É muito mais do que isso. A palavra levada da academia para o ensino básico, por exemplo, precisa ter vida (BAKHTIN, 2011) pela experiência e articulação no enunciado concreto.

O desafio não é negar a realidade das mídias e de que há estudantes que, em vez de lerem seus teóricos de base, aprendem sobre eles apenas por vídeos no Youtube (como um estudante de graduação, a quem fiz uma revisão de texto, e que me dissera, tempos atrás, que, por não ter muito tempo para estudar e escrever seu TCC, estudou seus teóricos pelo Youtube e por leituras na Wikipédia), mas como ler na era da mídia, sem se abster dela e, também, das leituras nas plataformas impressas, o que, certamente, se refletirá de formas diferentes na universidade e em qualquer nível de estudo, pesquisa e produção científica, assim como na forma de ensinar a ler e escrever. A pesquisa parte da leitura de mundo e de como a ela se articulam todas as outras formas de leitura. Os vídeos são um acréscimo, algo positivo, mas não devem ser o único meio. A leitura dos teóricos se faz necessária, pela quantidade e nível de detalhes que são impossíveis de ser transmitidos por outras plataformas interpretativas, além da extensão dos textos e exigência de níveis altos de complexidade do trabalho mental.

A linearidade do texto e o âmbito sensorial são aspectos que envolvem a leitura e se refletem em tudo, assim como na universidade e no ensino básico e médio: "A qualidade com que lemos qualquer sentença ou texto depende, porém, das escolhas que fazemos quanto aos tempos que alocamos aos processos de leitura profunda, independentemente do meio." (WOLF, 2019, p. 55).

Ler, profundamente, na rapidez do mundo moderno, é uma realidade que precisa ser refletida, pois está na vida e, consequentemente, na vida acadêmica e nas pesquisas.

'Um pensamento passível de ser sentido' ~ é um bom gancho para um dos processos sensorialmente evocativos mais tangíveis da leitura profunda: nossa capacidade de formar imagens quando lemos.' (WOLF, 2019, p. 59).

2. Caminhos...

Este trabalho se apresenta em forma de ensaio, a fim de que possa falar de estética (BAKHTIN, 2011) de leitura, pela estética artística da escrita, a mostrar que é possível disseminar o conhecimento científico pelo trabalho artístico. Para tanto, a compor este ensaio, tem-se, como viés teórico-metodológico, principalmente Bakhtin (2011, 2015), no âmbito da estética do discurso, e Wolf (2019), quanto à leitura na mídia.

O tema desenvolvido neste estudo-ensaio parte da experiência de estudante da pós-graduação, da pesquisa de doutorado sobre estética do discurso, da experiência docente no Ensino Fundamental II e de observações a partir da prática de leitura e revisão de textos acadêmicos de graduandos e pós-graduandos.

Segundo a autora,

> [...] o físico da Universidade de Harvard John Huth escreve sobre a importância mais universal de sabermos onde estamos no tempo e no espaço e sobre o que acontece quando não conseguimos conectar os detalhes desse conhecimento num quadro maior. ' Muitas vezes, infelizmente, atomizamos o conhecimento em fragmentos que não têm lugar próprio num contexto conceitual mais amplo. Quando isso acontece, cedemos o sentido aos guardiães do conhecimento e ele perde o seu valor pessoal'. A questão que surge é se a diminuição desse conhecimento físico nos meios digitais - a sensação de estar ao mesmo tempo alhures e em lugar nenhum na tela - afeta negativamente o modo como os leitores captam os detalhes daquilo que leem e, num nível mais profundo, o modo como alcançam esse lugar quase palpável para onde a leitura pode transportar-nos. (WOLF, 2019, p. 105).

3. Eco e Narciso

Por base no mito, não poderíamos associar a deusa Eco à mídia, e os seus leitores, a um Narciso enfraquecido? Narciso só tinha olhos para si, portanto não compartilhava espaços. Eco estava apaixonada e buscava conquistá-lo pela linguagem. "E ela chama a quem a chama." (OVÍDIO, 2017, III, v. 382). Ele a chamou, mas imediatamente a rejeitou. Ela buscava se sintonizar com Narciso pelo afeto de suas

palavras. No mundo virtual, os olhos voltados a si se fragmentam na tela, em que a atenção é constantemente desfocada de um ponto a outro, sem tempo de atingir as profundezas das palavras e imagens, da introspecção e da reflexão (WOLF, 2019), ao perder-se na ausência de linearidade geométrica e temporal, na superfície da "fonte", em que o rosto de Narciso, ao olhar superficialmente aquilo que o atrai e que está em si mesmo, desfigura-se da sua irrealidade, de forma trágica, porque ele não compreende o que vê, persegue o que não existe e submerge, morto em si. No mito, nas regiões infernais, ele ainda "[...] se contemplava na água do Estige." (OVÍDIO, 2017, III, v. 505). As noções de limite desaparecem, e não se percebe a exatidão de um "lugar" delimitado do qual se sai e ao qual se retorna, quando se retorna. A atenção é fisgada pela atração por algo que está no próprio desejo. Eco, então, revela-se em vozes (BAKHTIN, 2015) poderosas de dominação, pela repetição, e atração de um ego leitor enfraquecido pela cegueira de facilmente satisfazer aos seus prazeres; vozes que reverberam em um espaço não definido em proporções geométricas (WOLF, 2019), e, muitas vezes, aos pedaços, como a voz da deusa, que repete apenas as palavras finais de uma frase, as quais o Leitor não acessa na totalidade, ou em que talvez nem se encontre com clareza, e então rende-se ao que a sua atenção capta irrefletidamente por uma sintonia cega e superficial apenas com o que satisfaz ao seu desejo.

"Segundo Piper, a dimensão sensorial da leitura do texto impresso acrescenta à informação uma redundância importante - acrescenta às palavras uma espécie de 'geometria' - e isso contribui para nossa compreensão global do que lemos." (WOLF, 2019, p. 106).

O Leitor lê textos breves de frases sintéticas. Essa linguagem, em gêneros de mídia, em "pedaços" flutuantes, com explosões de imagens simultâneas e *hiperlinks*, reverbera, e Narciso a "ouve", olha-a sem ver, sem lhe dar atenção profunda e contextualização, pois "pedaços" são mais facilmente digeríveis. Eco atrai, mas não é observada atentamente. As vozes dominam o alheio Narciso, o Leitor incauto, que por elas é assimilado, ao nelas espelhar seus desejos. Seria a mídia o espaço da voz de Eco e o da fonte, em que Narciso busca seu rosto sintonizado, mas, toda vez que tão rapidamente o encontra, a sua imagem logo se desfaz na superfície, o que é incapaz de perceber? Essa superficialidade e a velocidade na leitura, que diminuem o tempo de atenção e concentração em dado ponto, enfraquecem a memória e impossibilitam o esforço reflexivo e crítico profundo. (WOLF, 2019). Narciso foca a sua imagem que se desfaz rapidamente, mas, cego pela paixão egocêntrica, não percebe que busca a si mesmo. Seu rosto se espelha em um espaço menos palpável, mais fluido e inconstante:

a água. Enquanto fixa o olhar em seu rosto e o admira, antes de tentar tocá-lo, ainda vive, mesmo que cegamente; quando sua imagem se desfaz, ao tocar a realidade imaginária, seu olhar não se multiplica, simplesmente se desfaz em fragmentos inconsistentes que não lhe permitem identificar o real e viver. Essa leitura é captada por só aquilo que, em fragmentos narcísicos inconsistentes, atrai, o que não permite outras trilhas de novidades e frustrações, como em um texto longo. Quem realmente é Eco? Qual a qualidade desse ouvir de Narciso? Eco é só voz; Narciso, apenas olhar. Ambos sem tato.

As mitologias, pelos atributos simbólicos, armazenam narrativas internas inteiras que se relacionam com outras narrativas externas inteiras, e, assim, constituem um todo orgânico de força a tecerem-se no campo da memória. Na mídia, em geral, o simbólico da tradição e a representação perdem força para uma irrefletida noção de realidade, não percepção de símbolos e para *Fake News*, principalmente diante do conhecimento de fundo (WOLF, 2019) de muitos jovens que não tiveram tanto contato com narrativas de livros e de vidas e com as gêneses literárias e mitológicas da cultura ocidental, o que não permite que analogias em dados níveis simbólicos aconteçam (WOLF, 2019) e causa a perda de sentidos. Pois Eco passa a ser real, mas não de carne e osso, ao perder a força mítica e ao repetir, em um simulacro estimulante, noções de realidade. Deixa de ser mito, mas também não é humana e real. No transporte do real ao imaginário, e vice-versa, na leitura de um romance impresso, é possível detectar, com nitidez, o percurso da atenção, quando se está no espaço da leitura, quando se está no espaço do real, e quando os espaços se mesclam, por mais que entre ficção e realidade haja um limite tênue. Ao ler na mídia, esse limite fica difuso. Ao projetar-se no espaço virtual, em que não é clara a separação entre ficção e realidade, o Leitor se acanha e, para satisfazer a necessidade narcísica em perigo, inconscientemente arrastado pelo seu próprio *ritmo* (BAKHTIN, 2011), apega-se com falsa segurança - portanto não se salva -, ao que o chama avidamente: pertencer a sua imagem refletida na fonte, que não entende como representação, e pela qual se sintoniza com elementos que o fazem julgar pertencente a um mundo real prazeroso, mas que é um ideal seu, o espelho de si, por quem é apaixonado. Nada há ali, que a si mesmo, superficial.

Eco, de carne e osso, não atrairia o Narciso alucinado pela mídia; e a voz de Eco reflete o próprio Narciso. Ele está só! Arrastado pela força das águas, nelas desaparece, porque sua individualidade (BAKHTIN, 2011), seu posicionamento responsável, está diluído no infinito das telas...

4. Para finalizar...

A mídia, ao identificar os nossos desejos, oferece-nos apenas aquilo que nos apaixona. Nela, vozes específicas nos chamam. Outras vezes, cria um Nulo-Narciso que, ao buscar aquilo que lhe é interessante, se coloca em um mundo inferior à "realidade" da tela, e sente-se, portanto, depressivo, não pertencente ou infeliz. O mundo real deixa de ter força, para o mundo da mídia. Ali, o sujeito não cria, mas vive a sua ficção dada pelo outro: o Controle. A sua vontade só parece sua, mas é do outro.

Diante do mundo digital, como trabalhar a atenção do jovem para que se torne um leitor crítico, a fim de que o romance entre Narciso e Eco, pela empatia e profundidade (WOLF, 2019), possa acontecer?

Na universidade, como impedir que essa paixão narcísica não fragmente e/ou abafe a voz do estudante e do pesquisador, já, por vezes, opaca (AUTHIER-REVUZ, 2008, p.33 - p.63), pela necessidade de citar autores, sem que nem houvesse tido tempo para lê-los, devido, por exemplo, à própria realidade da exigência crescente de produção acadêmica de artigos científicos? Nesse caso, ler e escrever passam a se parecer com a forma de leitura das mídias, aos pedaços, e ao sofrer a influência da leitura dela? Como isso se reflete no ensino/aprendizagem no ensino fundamental e médio?

Como diz Wolf (2019), como evitar que a forma rápida, fragmentada, superficial e saltada, de ler da *internet,* contamine o modo de ler no mundo fora dela?

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. e 5. reim. 2020. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** 1. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2015.

BARZOTTO, H. Valdir. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

OVÍDIO. **Metamorphoses**/Metamorfoses. 1. ed. Tradução, introdução e notas de Domingos Lucas Dias; apresentação de João Ângelo Oliva Neto. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital:** os desafios da leitura na nossa época. Tradução de Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. São Paulo: Editora Contexto, 2019. (E-book).

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Gisele Coelho de OLIVEIRA, Universidade Federal Fluminense
coelho.gisa@hotmail.com

Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada
de professores da educação básica

1. Introdução

A partir da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, destacamos a necessidade da formação de professores para esta etapa da Educação Básica. Sem dúvida, a práxis do professor está diretamente relacionada à qualidade da Educação Infantil, sendo um princípio fundamental neste processo. Desta forma, a formação de professores é uma base que norteia os documentos e as políticas educacionais brasileiras atualmente. Com o propósito de estabelecer um suporte teórico/metodológico utilizaremos autores que são referências no campo teórico, assim como as políticas públicas da Educação Infantil. O presente texto tem como propósito abordar o histórico da formação de professores no Brasil, com destaque para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil.

O principal objetivo deste texto é investigar a formação em serviço dos professores de Educação Infantil em diálogo com as políticas educacionais e os resultados produzidos no processo de formação e profissionalização docente. Apresentaremos momentos importantes da história recente e da política da Educação Infantil no Brasil e seus reflexos acerca das políticas públicas que visam a formação da criança pequena e de seus professores. Sendo assim, vamos apresentar os antecedentes e o contexto histórico e legal das propostas de formação em serviço elaboradas a partir dos anos 90 até o momento atual no Brasil.

Procuramos relacionar de que maneira os antecedentes históricos influenciam atualmente as políticas de formação do profissional de Educação Infantil. Para esta finalidade, faremos uma breve narrativa da história e da política da Educação Infantil no Brasil, apresentando o contexto das políticas educacionais e algumas legislações responsáveis pelas ações e diretrizes da Educação Infantil, direcionadas para a formação dos professores e das suas crianças. Buscamos seguir o curso dos documentos oficiais e

programas de governo, com destaque para o Plano Nacional de Educação. Entendemos que investigar a formação de professores(as) e o seu trabalho significa estudar um problema social de grande relevância no tempo presente (Gatti et al., 2019).

2. Formação continuada de professores

No que se refere à formação dos profissionais que irão atuar ou que atuam na Educação Infantil, Corsino e Nunes (2010) apontam que a formação dos professores é um dos pontos frágeis desse campo, o que reforça a necessidade de uma maior consolidação e de políticas para a formação inicial e continuada.

Vários são os fatores que determinam a qualidade da Educação Infantil. Desta forma, podemos afirmar que é de suma importância que se pense no acesso e na garantia da oferta de vagas para a Educação Infantil, porém, igualmente importante é a qualidade da educação ofertada e, sem dúvida, está relacionada de forma direta e intrínseca à formação dos profissionais que atuam com as crianças.

Pesquisa recente de Gatti et al. (2019) constatou que as experiências de formação continuada de professores no Brasil, consideradas inovadoras, são aquelas que desenvolvem ações com o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo e em estratégias formativas que possibilitam o papel ativo do(a) professor(a), incentivam a participação coletiva e estabelecem conexões/coerência com os contextos escolares e com as políticas vigentes. Ainda, tais ações têm duração prolongada.

De acordo com Nóvoa (1995), a formação continuada precisa ser processual e envolver reflexão das práticas dos professores, e não um acumulado de cursos e formações estanques e deslocadas das necessidades e realidades pedagógicas, confirmando que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem determinado fim.

A formação continuada de professores precisa ser encarada como um desafio coletivo, um caminho de parcerias e apoios, em que todos os atores educacionais envolvidos no processo possam contribuir e cooperar. (Imbernón, 2009).

É necessário que o professor reconheça a importância e a participação efetiva no processo de formação e sua continuidade, buscando sempre qualificar-se com o objetivo de aprimorar sua prática docente e o seu conhecimento profissional.

A formação continuada pode dar novos rumos às práticas pedagógicas do professor de Educação Infantil. Assim, o mesmo pode achar novos sentidos ao planejar a ao executar as ações, além de ressignificar seus conhecimentos, levando em consideração suas reais necessidades e interesses, e garantindo o protagonismo das crianças.

Na esfera do Conselho Nacional de Educação (CNE), houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs), tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015 e outros documentos sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

3. Educação Infantil, LDB e formação de professores

Vale ressaltar que o contexto de produção da legislação mais recente, na área da Educação Infantil, foi constituído de grandes movimentos e organizações da sociedade civil, em que se realizavam muitas conquistas democráticas inclusive em outros setores da sociedade. Neste contexto, alguns dispositivos legais podem ser considerados como significativos avanços na área da infância.

Sem dúvida, um avanço fundamental para a educação de 0 a 5 anos na legislação brasileira foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, que estabeleceu as bases para um novo estágio na política de Educação Infantil. Por meio da LDB a Educação Infantil foi integrada à Educação Básica, sendo considerada como a primeira etapa da educação, tendo como principal finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade. A diferença entre creche e pré-escola está apenas na faixa etária, sendo as duas consideradas instituições de Educação Infantil, tendo o mesmo objetivo – desenvolvimento integral da criança, em seus diversos aspectos. A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, para Kramer e Nunes (2013) representou uma significativa contribuição para a reversão da desigualdade histórica da educação brasileira. Por tudo isso, podemos afirmar que a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica foi uma decisiva contribuição da LDB.

Ao situar a Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica a LDB estabelece um novo conceito acerca deste nível educacional, não apenas cronológico na pirâmide da educação, mas com maior responsabilidade do município sobre este setor.

A qualidade da formação docente oferecida se apresenta nesse momento como questão crucial e que merece análise e pesquisa permanente. O círculo vicioso - baixa remuneração e pouca qualificação - estabelecido na área requer investimentos para que seja superado. Na Educação Infantil, que atende as crianças de 0 a 5 anos de idade, é exigido que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, sendo o desafio da qualidade ainda maior, pois as propostas de formação inicial e continuada não contemplam estas duas funções. É necessário que as formas regulares de formação e

especialização sejam asseguradas e orientadas na política de Educação Infantil (BARRETO, 1994).

Contudo, podemos afirmar que a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, trouxe significativos avanços, como o rompimento com uma visão assistencialista do atendimento em creches e o acesso ao financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que permitiu o investimento em estrutura física e humana mais adequada à criança.

Também podemos citar como avanços a exigência de formação dos profissionais da Educação Infantil e o significativo aumento nas pesquisas e publicações que tem como foco a docência na Educação Infantil e as especificidades dos processos educativos com as crianças. O assunto é tão importante que a LDB 9394/96 traz a formação continuada como conquista legal, no seu artigo 67, onde garante ao docente o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim e o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Porém, não podemos deixar de citar que no decorrer das décadas após a implantação da LDB, os desafios se intensificaram, principalmente no que diz respeito à resistência para evitar retrocessos dos processos de formação inicial e em serviço dos professores da Educação Infantil.

4. O Plano Nacional de Educação e a formação de professores de Educação Infantil

Os maiores desafios que se apresentam nos últimos anos são a formação de professores e a universalização do acesso a todas as crianças de 0 a 5 anos, tendo em conta os debates realizados em torno do PNE 2014-2024. Neste sentido, questionamos o que ainda deve ser levado em consideração na formação de professores da Educação Infantil após a vigência da legislação e quais dificuldades ainda permanecem.

A despeito das dificuldades, temos alguns avanços neste percurso. Como exemplo podemos citar o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que determina diretrizes, metas e estratégias e tem vigência no período de 2014-2024. O PNE apresenta novas formas para a política de formação no Brasil, propondo novos desafios para a Educação Infantil e para a formação de seus profissionais. A meta 1 do referido plano propõe

> universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50%

> (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

O PNE estabelece 17 estratégias de ação para a meta 1. No que se refere especificamente à formação dos profissionais as estratégias 1.8 e 1.9 orientam:

> 1.8 promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; 1.9 estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014).

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, resultaram na Lei nº 13.005/2014, dando início a uma nova etapa para as políticas educacionais brasileiras.

> Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. As metas, especialmente as metas 12,15,16,17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (DOURADO, 2015, p.301).

Concordamos com Dourado (2015) ao destacarmos a importância das discussões sobre qualidade, avaliação e valorização dos profissionais como pontos importantes para a formação de professores.

5. Conclusões

Em diálogo com Dourado (2015) e Honório et al (2017), estudiosos sobre o tema das Diretrizes e Formação de Professores, podemos afirmar que na última década, a intensificação dos movimentos e debates sobre a ressignificação das políticas e práticas relacionadas à formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, vem contribuindo para que as políticas públicas repensem estratégias mais eficazes para a

formação em serviço dos professores de Educação Infantil. Por ser a educação da criança pequena a primeira etapa da Educação Básica, a formação de seus profissionais precisa ser considerada uma tarefa urgente a ser cumprida.

No contexto da Educação Infantil, isto implica em oportunizar aos profissionais espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. 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, conquista e direito da população por uma educação de qualidade.

As formações com os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam abordar temáticas como currículo, especificidades, organização, ressignificação, reflexões sobre as práticas pedagógicas, planejamento, avaliação e educação integral. As propostas de formação continuada precisam ter embasamento em princípios éticos, políticos e estéticos, e proporcionar ao educador ferramentas para a compreensão de teorias e práticas relacionadas ao rico cotidiano da Educação Infantil. As formações necessitam ter constante acompanhamento e avaliação, para serem revisadas e modificadas quando necessário.

As práticas precisam ser repensadas durante todo o trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil, e precisam dialogar com a criança capaz, potente e curiosa. Constituir-se como professor da Educação Infantil não é tarefa fácil. É um processo com avanços e retrocessos e requer disponibilidade e sensibilidade por parte do professor, em constante reflexão sobre a prática visando a ampliação de seus processos de formação. As formações precisam ser reflexivas e oportunizar o compartilhamento de conhecimentos, experiências, saberes e dúvidas, envolvendo escuta e valorização docente.

As propostas precisam difundir os contextos educativos, além da concepção de criança enquanto cidadão de direitos e reforçar a necessidade de educadores comprometidos com a infância. No que diz respeito à formação continuada para a Educação Infantil, é necessário que essas formações sejam pensadas a partir da singularidade que é atuar nessa etapa, que requer algumas especificidades.

Além disso, devem ter uma abordagem crítica, pois as crianças precisam ser estimuladas a desenvolver atividades que contribuam efetivamente para a formação delas, buscando incentivar a formação de cidadãos críticos e solidários.

A grandiosidade da formação continuada está no compartilhamento de saberes e fazeres, no aprofundamento de estudo, na multiplicidade de temáticas e olhares e na

construção de propostas pedagógicas significativas. As formações continuadas, portanto, atendem às necessidades docentes e contribuem para a garantia dos direitos fundamentais das crianças

6. Referências

BARRETO, Ângela M. Rabelo. **Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?** Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.**

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. 2014.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Políticas públicas universalistas e residualistas:** os desafios da educação infantil. Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 33, Caxambu, 2010.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica:** concepções e desafios. Educação e Sociedade, Campinas v. 36 nº 131, p. 299-324, abr.- jun., 2015.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; Maria do Socorro Leal LOPES; Francisca Lourdes Santos LEAL; Teresa Christina Torres HONÓRIO; Vilmar Aires dos SANTOS; As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul-set/2017.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação infantil:** formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31-47.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A PROFISSIONALIDADE DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR

Vanessa Vial Ricardo
Mestranda PPGEd UFSCar- So

Prof.ª Drª. Renata Prenstteter Gama
Orientadora PPGEd UFSCar- So

Eixo 02: Politicas e práticas de formação continuada de professores da educação básica

vanessavial@estudante.ufscar.br

1. Introdução

Como cerne do presente estudo e a indicação de sua relevância para a pesquisa em educação, apontamos a necessidade eminente de se buscar compreender a identidade do coordenador pedagógico seu fazer, seu o saber e sua formação e de que maneira esses elementos estão relacionados com a constituição de sua pofissionalidade, para tanto se recorre aos estudos de, Placco, Souza e Almeida (2012), segundo as autoras há uma necessidade latente a ser discutida no âmbito escolar partindo da compreensão do desafio que é promover a melhoria na qualidade do ensino, as dificuldades são gigantescas para conseguir planejar e realizar mudanças significativas na prática da educação escolar, sendo necessário dedicar atenção para profissionais de dentro da escola que não têm recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do coordenador pedagógico. O que se observa é que, por vezes, o investimento feito pelo governo para implementar propostas, projetos, formações, não resulta em avanços por falta de mediação dentro da escola – tarefa que poderia ser assumida pelo profissional que ocupa a função coordenadora.

Para Almeida (2005) a predominância das situações não previstas, existentes no cotidiano do coordenador pedagógico, demonstra que ele passa a ter dificuldades em planejar sua rotina de trabalho. No texto da pesquisadora os coordenadores relatam que fazem o planejamento de tarefas, mas, não conseguem cumpri-lo, causando uma sensação de incapacidade ou inaptidão para o exercício da função e assumem a responsabilidade pelo não-cumprimento de seu planejamento ou pelo desvio das tarefas inerentes à sua função que são deixadas de lado por causa das emergências que surgem no cotidiano escolar.

Corroborando com a autora Lima e Santos (2007) também apontam que é nessa tentativa de responder às demandas da escola, conforme as imagens cunhadas em seu

interior, que o coordenador pedagógico afasta-se de seu referencial atributivo, que não as nega, mas por meio de um trabalho imediatista acaba se afastando de seu referencial como coordenador de ações.

Dessa forma essa investigação tem como objetivos estabelecidos: identificar e analisar os principais elementos que constituem o conceito de profissionalidade da coordenação pedagógica. No desdobramento desse grande objetivo algumas ações podem ser citadas sobre a metodologia realizada nesse estudo como: mapear produções científicas que focalizaram a profissionalidade da coordenação pedagógica e num segundo momento, analisar a utilização dos termos e/ou conceitos de profissionalidade nas produções cientificas sobre a coordenação pedagógica.

Tendo o caminho metodológico de mapeamento sistemático como escolha para essa pesquisa, buscou-se mapear as informações apresentadas em produções acadêmicas armazenadas no repositório, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na sequência do mapeamento, a revisão bibliográfica sobre o conceito profissionalidade, a leitura dos resumos das produções encontradas, os seus fichamentos e análise dos dados coletados para que fosse possível estabelecer algumas categorias, assim como destacar elementos constituintes de um processo que podemos chamar de profissionalidade coordenação pedagógica escolar.

Com isso após a descrição dos dados coletados sua organização e síntese, a análise das informações permite identificar e analisar os principais elementos necessários para que o processo e movimento de constituição da profissionalidade da coordenação pedagógica aconteça.

2. Conceituando profissionalidade

Iniciamos o estudo sobre ***profissionalidade*** buscando sua definição etimológica e encontramos a seguinte descrição sobre o referido termo

> (pro.fis.si:o.na.li.*da*.de) substantivo feminino
> [F.: *profissional* + *-i-* + *-dade*]
>
> 1. Conjunto dos atributos inerentes à prática de uma profissão: "A profissionalidade é um processo de desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma profissão..." (Prof.ª. Drª. Betânia Leite Ramalho et alii, "Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada"). Dicionário on-line Aulete.

Complementando essa definição buscamos o significado e o uso do sufixo –dade no referido termo e a definição encontrada é a seguinte

> -dade
> (sufixo latino *-itas, -itatis*)
> Indica qualidade ou condição, geralmente para formar nomes abstractos (ex.: *dis ponibilidade; irmandade*). Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

Após conhecermos a etimologia do termo podemos apontar que se trata de um processo que envolve movimentos para desenvolver-se em determinada área profissional. Porém, faz se necessário aprofundarmos o conhecimento sobre esse conceito e seus processos para o enriquecimento desse estudo e para a melhor compreensão de seu uso nas produções a serem encontradas no mapeamento sistemático das pesquisas.

A partir da busca nas produções científicas encontra-se dentre os referenciais teóricos sobre o conceito de profissionalidade os estudos sobre identidade profissional do autor Dubar (2005) que sob uma perspectiva sociológica fala sobre o processo de constituição da identidade e da identidade profissional, movimento esse que se torna essencial para iniciar as discussões sobre profissionalidade, sendo assim o autor afirma "a identidade humana não é dada, no ato do nascimento constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida" (p.25) e o autor ainda sobre a identidade profissional acrescenta que o grupo profissional é portador, verdadeiramente, de uma identidade coletiva.

Logo no início desse processo de pesquisar a definição, o conceito e o uso da terminologia profissionalidade, tanto para docentes quanto para as outras funções dentro do âmbito escolar, nesse caso específico da coordenação pedagógica, constatamos posicionamentos variados dos pesquisadores e estudiosos do assunto, essa variedade não significa divergências propriamente ditas, mas mais como complementações de percepções.

As pesquisadoras Davis e Gorzoni (2017) realizaram investigação bibliográfica, documental sobre o conceito de profissionalidade docente e, com os dados realizaram um panorama sobre os apontamentos que autores como Ambrosetti e Almeida (2009), André e Placco (2007), Sacristán (1995), Roldão (2008) trazem sobre esse termo.

Davis e Gorzoni (2017, p. 1396) apontam sobre o resultado de sua pesquisa,

> Os resultados mostraram que a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor. Finalmente, observou se a necessidade de se reportar ao termo "profissão", cuja origem é sociológica e polissêmica, de difícil definição unívoca.

Retomando mais uma vez a justificativa de utilizarmos os estudos e discussões da profissionalidade docente para falar sobre profissionalidade da coordenação pedagógica, o coordenador pedagógico, orientador pedagógico, supervisor pedagógico e finalmente o professor coordenador pedagógico (todas essas nomenclaturas podem ser encontradas na literatura para referir-se a coordenação pedagógica escolar) é a princípio um professor (docente) que passa da gestão da sala de aula para a gestão pedagógica de uma escola (ou seja, de todas as salas de aula).

Continuando no aprofundamento teórico sobre o termo profissionalidade paraSacristán (1995), a profissionalidade se dá na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos, as habilidades e está ligada a um tipo de desempenho e de conhecimento específicos. Para esse autor a função da profissionalidade é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade associando assim, a definição de profissionalidade à caracterização do pensamento pragmático capaz de articular ideias, intenções e ações e avaliar as condições em que essas foram aplicadas.

Nesse sentido, para Sacristán (1995) a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor, traduzidos pela ação de ensinar, orientar o estudo do aluno individualmente e/ou em grupo, regular as relações em sala de aula, preparar materiais, avaliar, organizar espaços e atividades. O mesmo autor ressalta que o conceito é passível de modificações, de acordo com o momento histórico e a realidade social a ser legitimada pelo conhecimento escolar.

Sacristán (1995) se refere também a formação relacionada à profissionalidade docente, indicando dois pilares estão intimamente articulados, envolvendo condições psicológicas e culturais dos professores, e essas condições devem ser consideradas nos programas de formação inicial e continuadas. Essa última modalidade de formação não deve ocupar-se somente da técnica e dos conteúdos, mas promover mudanças pedagógicas e levar ao aperfeiçoamento dos professores em direção ao desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo.

Outra autora que se dedica ao assunto, a professora e pesquisadora Roldão (2008), que entende os termos desenvolvimento profissional e profissionalidade, como similares. Para ela a profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor, e afirma ainda que existam quatro descritores de profissionalidade, e todos estão em permanente reconstrução e seriam os descritores: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo. A especificidade da função

docente refere-se à clara identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social.

Para Roldão (2008), a maior fragilidade encontra-se no saber específico, o professor entendido como aquele que detém um conhecimento dominado exclusivamente por ele já é algo ultrapassado, mais concebê-lo como aquele que sabe levar os outros, a saber, faz mais sentido. O docente exerce uma função ativa, mediadora entre o saber e o aluno, pois orienta seu esforço e tem como resultado a apreensão do saber, e, esse é um saber especifico do docente, a validação e reafirmação dessa premissa individual e coletivamente legitimam a profissionalidade docente (DAVIS E GORZONI, 2017).

Continuando com o exercício de relacionar os apontamentos sobre profissionalidade docente para a discussão sobre profissionalidade da coordenação pedagógicaa autora Roldão (2008) ao indicar quatro descritores de profissionalidade: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo, e, na mesma indicação afirmar que se trata de um processo que requer movimentos contínuos progressivos de formação e constituição, fortalecendo a ideia de que os elementos que integram a profissionalidade podem ser elencados como, por exemplo, saberes específicos e objetivos da função, a identificação subjetiva do sujeito com a especificidade da função, as decisões serem tomadas a partir de consenso do coletivo de pares da profissão. Roldão (2008) também fala sobre a desconstrução da ideia do professor detentor do conhecimento e da verdade, para a constituição do professor mediador, orientador, da mesma forma que há a necessidade dessa desconstrução, para a coordenação pedagógica não se faz tanto quanto necessária, ou até mais urgente, pois se considera a coordenação pedagógica como a função que facilitará e articulará esse processo no interior das escolas.

Finalizando os apontamentos dos estudos sobre o termo profissionalidade recorremos as autoras André e Placco (2007) que reconhecem, na profissionalidade docente, a busca da especificidade da profissão docente, sendo assim os conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o professor, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho, as autoras pontuam, se a profissionalidade é desenvolvida, a profissionalização é conquistada.

Segundo as autoras (op.cit) a atuação do professor pode ser analisada em quatro dimensões inter-relacionadas: subjetiva, institucional, pedagógica e sociocultural. A dimensão subjetiva abrange a história de cada educador, seus valores, sentidos, significados, atitudes e modos de agir. A dimensão institucional está vinculada aos processos formativos e às práticas escolares. A dimensão pedagógica relaciona-se às

situações de ensino e à relação que o professor estabelece com os alunos e com o conhecimento. A dimensão sociocultural abrange o contexto sociopolítico e cultural.

Portanto, ancorando o conceito de profissionalidade sob as palavras das autoras André e Placco (2007), a profissionalidade não é algo dado, mas sim processo, desenvolvimento de alguns movimentos identitários dos quais podemos citar; conhecer-se, formar-se, conhecer as práticas, compreender quais são os saberes específicos de seu fazer, localizar-se no mundo, como também compreendê-lo.

Conforme os apontamentos das André e Placco (2007), que profissionalidade docente uma busca da especificidade da profissão, pode-se estabelecer a necessidade dessa busca também para a especificidade da coordenação pedagógica, partindo do resultado de estudos sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicas e concluindo a eminente necessidade de delimitar a especificidade da função. Tanto quanto os conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores específicos que definem o professor, contribuindo para a construção de uma identidade profissional, para os coordenadores pedagógicos da mesma forma se faz imprescindível estudo, investigação, discussão, formação para que se fale e se divulgue quais são seus conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores específicos que dêem alicerce para a constituição de uma identidade profissional da coordenação pedagógica. Se para as autoras a profissionalidade docente não é algo dado, mas um processo de desenvolvimento de movimentos identitários, igualmente à coordenação pedagógica a profissionalidade não será algo dado, mas sim desenvolvido a partir de movimentos individuais no interior de uma coletividade a ser firmada.

Como ponte facilitadora para a constituição da profissionalidade e dialogicamente relacionada à profissionalização docente Nóvoa (2017) coloca a formação como esse espaço/tempo para que os movimentos e os elementos necessários aconteçam para que possamos de fato falar em profissionalidade e profissionalização, conforme esse autor

> A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Com esta reflexão, fecho um ciclo, que iniciei no período 1987-1992, sempre marcado pelo reforço mútuo entre a formação e a profissão. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Ao finalizar essa breve conceitualização de um termo recente e essencial para a validação e legitimação dos saberes, técnicas, valores, do fazer docente que pauta em nosso estudo a estrutura para a discussão da profissionalidade da coordenação pedagógica escolar nos reportamos às indicações do professor Nóvoa (2017) que nos

alerta para a importância do espaço/tempo da formação contínua propiciando que os movimentos do processo de constituição da profissionalidade aconteçam tanto se estivermos falando sobre os docentes como se estivermos nos referindo aos coordenadores pedagógicos.

3. Metodologia da pesquisa

Com o seguinte descritor profissionalidade *and* coordenador pedagógico e profissionalidade *and* coordenação pedagógica buscou-se, primeiramente, no repositório Portal de Periódicos – (CAPES), e infelizmente não retornou nenhum resultado nessa busca. Em continuidade da pesquisa os mesmos descritores foram inseridos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) retornando 12 dissertações de mestrado, reunidas essas produções foi necessário estabelecer alguns critérios para a definição do *corpus* do trabalho.

Sendo assim, o primeiro critério estabelecido foi uma leitura atenta e cuidadosa dos títulos dos trabalhos para levantar possíveis exclusões do corpus por se tratarem de produções que fogem do foco da pesquisa ou que apenas tangenciam o assunto. Com isso quatro dos trabalhos foram assinalados como possíveis exclusões, e uma dissertação foi excluída do corpus por não termos acesso a produção, na sequência a leitura dos resumos das dissertações definiu-se a exclusão dessas cinco produções, portanto o quadro das pesquisas foi fechado em sete trabalhos.

Diante do corpus selecionado duas observações se fazem necessárias a primeira sobre a concentração das pesquisas na região sudeste, especificamente no estado de São Paulo e na instituição ensino superior PUC-SP, e a segunda observação pertinente sobre o significativo aumento das produções sobre o tema a partir de 2010. Como explicitado anteriormente todas as produções se tratam de dissertações de mestrado acadêmico.

Com relação a fundamentação teórica metodológica em 5 dissertações os autores se definem sob a perspectiva qualitativa, em 1 das dissertações o autor se anuncia numa abordagem qualitativa fundamentada no materialismo histórico dialético e em 1 das dissertações o autor se fundamenta na abordagem histórico-dialética.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados; em 6 das 7 dissertações estudadas foram usadas entrevistas, em 3 pesquisas a observação foi usada para coleta de dados, o questionário usado em 1 dissertação, grupo focal em 1 dissertação e história de vida também em 1 dissertação.

Profissonalidade dos coordenadores pedagógcios nas pesquisas acadêmicas brasileiras

Partindo para uma descrição mais analítica dos dados encontrados ao olharmos para a justificativa dos autores das dissertações constatamos que das 7 produções pesquisadas 6 dos autores eram/são coordenadores pedagógicos, e, em apenas uma das pesquisas a autora nunca havia exercido a coordenação pedagógica, esse dado nos parece essencial partindo do pressuposto teórico de que a profissionalidade está estreitamente ligada com a subjetividade do sujeito que a constitui num processo que exige movimentos individuais de formação, conhecimento, autoconhecimento, como também propicia e fortalece os processos de desenvolvimento entre o coletivo dos pares que se encontram na mesma função. Retomando o conceito anteriormente exposto pelas autoras Ambrosetti e Almeida (2009) em que a profissionalidade está intrinsecamente ligada ao contexto, a experiência e a vivência estabelecendo relação com processo biográfico do sujeito seu universo psicológico com a identificação de sua profissão.

Ainda sob ótica de que a profissionalidade estabelece relações primordiais entre a objetividade da profissão e a subjetividade do sujeito, destacamos a seguir os objetivos explicitados nas pesquisas organizados no quadro abaixo.

Quadro 1- Síntese dos objetivos indicados nas pesquisas

TITULO/ AUTOR/ANO	OBJETIVO DA PESQUISA	FOCO
A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores. PEREIRA, R. (2010)	Analisar como os professores coordenadores pedagógicos da rede estadual de São Paulo compreendem e descrevem sua atuação como formadores de professores.	Formação para os professores / identidade profissional
As representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho. GOMES, S.V.F.(2011)	Qual a imagem e quais as expectativas do coordenador pedagógico de uma instituição de ensino a respeito de sua carreira docente? Como ele pensa e como relata o cotidiano do coordenador pedagógico?	Identidad e profissional
O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche). ZUMPANO, V.A.A. (2010)	Investigar o papel do coordenador pedagógico no processo de formação continuada em serviço do professor da de educação infantil que atua em creche.	Formação para os professores de creche
De supervisor à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional. TEIXEIRA, C.S.M. (2009)	Objetivo compreender o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares e as possibilidades dessa identidade se caracterizar pela autonomia.	Identidad e profissional
Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia. ARAUJO, S.C.L.G. (2007)	Este trabalho investiga as transformações ocorridas na gestão e na organização escolar nas últimas décadas e suas consequências para a identidade e a profissão docente, analisando a emergência da função do Professor Coordenador	Identidad e profissional

	pedagógico no Projeto político pedagógico Escola Plural da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.	
Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. MEDEIROS, D.M. (2017)	Este trabalho analisa os elementos instituídos e instituintes identificados nas horas-atividades na jornada de trabalho da Rede Pública do Distrito Federal/Brasil, dividida em período de regência e atividades extraclasse e quais suas influências na construção da profissionalidade docente	Identidade profissional
A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. PEREIRA, J. R. (2014)	Investigar o trabalho da coordenação pedagógica e apreender a sua relação com as práticas pedagógicas docentes, apreendendo as perspectivas das professoras e da coordenadora pedagógica.	Função do Coordenador pedagógico

Ao analisarmos os objetivos estabelecidos pelos autores das dissertações e mais uma vez retomando a conceitualização do termo profissionalidade por Sacristán (1995) baseada nos saberes, no saber-fazer e na formação, dois pilares, que conforme o autor estão intimamente articulados, ainda o mesmo pesquisador (op. cit) declara que o desenvolvimento de uma profissionalidade, também envolve as condições psicológicas e culturais, e essas condições devem ser consideradas nos programas de formação inicial e continuada.

Voltando o olhar novamente para os dados sobre a identificação dos pesquisadores com a problemática da pesquisa, na qual citamos anteriormente das 7 dissertações mapeadas e estudadas, 6 foram realizadas por profissionais que estiveram/estão na coordenação pedagógica, resgatando novamente as indicações teóricas sobre profissionalidade agora com o apoio das autoras André e Placco (2007) quando afirmam que a constituição da profissionalidade se remete a busca da especificidade da profissão, seus conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores próprios que definem o profissional, pressupondo uma construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho, ao mesmo tempo que se reconhece que a função principal da coordenação pedagógica é a de articulação e facilitadora da formação continuada docente em serviço, se reconhece também a escassez de estudo e reflexão sobre a necessidade de formação para esses formadores de professores, como também a carência de estudos que reflitam sobre o processo de constituição da profissionalidade do próprio coordenador pedagógico.

Tal apontamento que realizamos está baseado no quantitativo de pesquisas retornadas na busca com os descritores mencionados, como também na análise dos dados encontrados, das 7 dissertações estudadas apenas 3 colocaram a coordenação pedagógica para olhar para si mesma, essa constatação nos chama atenção e nos

sugere a reflexão: como a coordenação pedagógica/coordenadores pedagógicos irão articular, mediar, facilitar o processo de constituição de profissionalidade docente, ao passo que sobre seus próprios movimentos identitários e formativos ainda estão em um espaço/tempo não definidos e/ou explorados.

Ao se propor essa afirmação nos baseamos nos achados dos resultados das pesquisas analisadas como, por exemplo, em Pereira (2010)

> Percebeu-se que os PCPs vivenciam muitos conflitos que decorrem da falta de clareza a respeito de como devem agir, o que possibilita ou impossibilita a formulação de um conjunto de intervenções. Historicamente, delegou-se ao PCP um conjunto de atribuições que baseadas numa lógica de controle do Estado sobre suas ações, contribuíram para a indefinição e o descumprimento do seu papel pedagógico e que dificultam a construção da sua autonomia. (PEREIRA, 2010, p.81).

Outro exemplo que podemos citar para reafirmar tal apontamento encontra-se em Teixeira (2009)

> De acordo com os supervisores, a formação, tanto inicial quanto continuada, tem contribuído para o desenvolvimento da profissionalidade. Ou seja, para eles a formação não se restringe à da academia ou aos vários cursos que fazem, mas envolve troca de experiências com os outros, que podem ser: os professores, os colegas de curso, outros supervisores; envolve as experiências vividas anteriormente como professor ou no cotidiano da ação supervisora. Além desses aspectos, a formação ainda contribui para garantir ao supervisor o domínio de um repertório teórico, de atitudes e procedimentos necessários para o exercício da profissão. A mediação que a formação realiza, evidencia a dimensão social e política da constituição da identidade profissional do supervisor escolar, pois pressupõe assumir determinadas atitudes e procedimentos já estabelecidos pelos outros, mas ao reconhecerem que as experiências vividas e as trocas de experiências como processo formativo, os supervisores indicam que é possível construir uma identidade política, e por meio desta, a possibilidade de autonomia profissional, tendo em vista que continuamente novos saberes e novas práticas estão em construção.
>
> (TEIXEIRA, 2009, p. 127).

É necessário pensar em políticas públicas que possibilitem e criem espaços formativos para estudo, discussão e partilha de conhecimento, de experiências entre os profissionais determinadas especificidades que atuam nas escolas, em nosso caso de estudo defendemos essa necessidade para a coordenação pedagógica escolar que historicamente vem passando por importantes mudanças na concepção da função.

4. Conclusões

Ao finalizar esse breve estudo sobre a fundamentação teórica do termo profissionalidade, considerando os estudos de referência sobre profissionalidade docente, e visando estabelecer relações entre a necessidade de se reconhecer a especificidade do fazer/saber da coordenação pedagógica que necessita pensar sobre a sua profissionalidade,buscando investigar e discutir sobre a sua constituição identitária e sua formação específica para o exercício de sua função.

O profissional a assumir a função de coordenação pedagógica escolar necessita ser docente e ter experiência na docência, mas isso não significa que para exercer essa função serão requisitados os mesmos saberes, é possível apontar que serão necessários os saberes da docência e mais alguns conhecimentos específicos, como por exemplo, de ser o articulador das ações na escola, o de facilitador e mediador da formação continuada dos docentes, considerando que as práticas pedagógicas escolares a todo o momento recebem normativas, projetos, programas institucionais são justamente eles, coordenadores pedagógicos, que têm a função de implementar, adequar essas ações no currículo escolar.

À coordenação pedagógica compete, também, a articulação da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, em outras palavras, é o coordenador pedagógico com suas ações que propiciará ao grupo de funcionários (professores, funcionários de apoio, funcionários terceirizados, gestão) o momento de se pensar, discutir, planejar e construir o currículo escolar, o objetivo da escola.

Dessa forma pode-se indicar que sem um planejamento formativo pensado para os coordenadores (coletivo/institucional/individual) que inclua os espaços/tempos, ofertando momentos de discussão, estudo e partilha de conhecimento.

A probabilidade dos movimentos necessários para a constituição da profissionalidade não se desenvolverem é imensa, pois dificilmente se encontrará espaços/tempos com essa finalidade em meio à prática e a vivência dos coordenadores pedagógicos escolares.

Constatação é essa que apontamentos anteriormente ao citar que dentre as pesquisas encontradas nas quais se estuda o termo profissionalidade apenas 3 das 7 pesquisas buscaram investigar o tema a partir da perspectiva dos coordenadores sobre eles próprios, condição essencial para desenvolver os movimentos necessários ao processo de constituição de sua profissionalidade. Finalizando com a afirmação das autoras André e Placco se a profissionalidade é desenvolvida, a profissionalização é conquistada, se faz imprescindível a firmação de espaços/tempos para que a profissionalidade da coordenação pedagógica se desenvolva.

5. Principais referências

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3 ed. São Paulo; Loyola, c. 2, 21-46p, 2005.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; PLACCO, V. N. de S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. Contrapontos, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

DAVIS, C.; GORZONI, S. P. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/abstract/?lang=pt. Acesso em 21 jul.2021.

DUBAR, C. A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. 1ª edição, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** Educar e et educare: Revista de Educação,V.2n.4,p.77-90,jul./dez.2007.Disponível em:https://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicações/o-coordenadorpedagógico-na-educação-básica-desafios-e-perspsctivas. Acesso em 05 jul. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Fundação Carlos Chagas,Cadernos de Pesquisa, v. 47 n, 166, p. 1106 – 1133 out./dez. 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/329. Acesso em 10 jul. 2021.

PLACCO, V. M.N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 42, n. 147 p. 754-771 set./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 10 jul. 2021.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49. Disponível em: https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-

e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf. Acesso em 21 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. 2. Ed. Porto Editora, Portugal, 1995. p.63-92.

ESTRATÉGIAS E METODOLOGIAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA E FÍSICA NO MODELO REMOTO: PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES E DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Nayana Cristina Gomes TELES, ICET/UFAM
Laiz Stephane Veiga da SILVA, ICET/UFAM
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
FAPEAM
nayanateles@ufam.edu.br

1. Introdução

Discute-se, neste texto, dados de uma pesquisa conduzida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC), inserido em uma agenda de pesquisa mais ampla que inclui a formação de estagiários, a oferta de mentoria a professores iniciantes nas áreas de Biologia, Química, Física e Matemática e a formação continuada de professores da educação de jovens e adultos (EJA).

A pesquisa teve, como objetivo geral, analisar como vem se desenvolvendo o ensino de Física e Matemática nas escolas de ensino médio do município de Itacoatiara, formulando um diagnóstico e uma proposta de intervenção para a realidade investigada; e como objetivos específicos: 1. Identificar quem são e qual a formação dos professores que lecionam as disciplinas de Física e Matemática nas escolas de ensino médio do município de Itacoatiara; - Descrever as principais metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores que lecionam essas disciplinas; - Discutir os principais desafios que os professores enfrentam no ensino de física e matemática e as principais estratégias utilizadas pelos docentes para o enfrentamento das dificuldades.

Em virtude da Pandemia do Novo Coronavírus, que forçou as escolas de todo o mundo a adotarem, provisoriamente, a modalidade de ensino remoto, o questionário da pesquisa foi organizado em 3 blocos: O 1º de caracterização dos respondentes, o 2º com as questões voltadas as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem voltados ao ensino presencial, e o 3º bloco com as questões voltadas as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem voltados ensino remoto, além da avaliação da experiência do ensino remoto.

Trazemos, para a discussão deste artigo, as questões voltadas ao ensino remoto que reúnem uma importante avaliação dos docentes sobre a experiência, além da descrição das metodologias e estratégias por eles utilizadas durante as aulas remotas.

2. Definições teóricas.

Inicialmente, é importante operacionalizar os termos usados neste estudo. Segundo Libâneo (2006), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Em um ambiente de educação formal como a escola, pressupõe-se que o ensino acontece de forma planejada e sistematizada. Assim, "O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino." (LIBÂNEO, 2006, p.150).

Método é o meio para se chegar a um objetivo, e nesse caminho, o professor utiliza procedimentos, técnicas e recursos didáticos.

De acordo com Souza (2007, p. 111), "recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos".

Nos esclarece Luckesi (1994, p.97) que

> Os procedimentos são os modos específicos com os quais operacionalizamos o método. Os procedimentos, propriamente, são técnicas de ação que, se executadas, cumprem o método, sob a ótica técnico-metodológica. Por exemplo, o método expositivo, que é o meio pelo qual levamos ao educando os conhecimentos já elaborados, pode ser executado através de vários procedimentos (ou técnicas) expositivos: exposição oral pelo professor, exposição escrita através de um texto, demonstração de como proceder à execução de uma experiência em laboratório, a apresentação de um exemplo a ser imitado etc. o mesmo se dá com o método reprodutivo e assim por diante.

Esclarecida a terminologia utilizada, trataremos agora da metodologia adotada na condução deste estudo.

3. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que reúne aspectos de pesquisas exploratórias, descritivas e analíticas.

Segundo André (2013, p.97), as pesquisas qualitativas "[...] 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." Logo, a escolha pela abordagem qualitativa para a análise dos dados oriundos da pesquisa se dá pela necessidade de compreender os fenômenos humanos e sociais dentro de uma visão holística, contextualizada e historicamente situada. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite

apreender as interações nas quais os sentidos são produzidos e os significados construídos (ANDRÉ, 2013).

Gil (2019) classifica as pesquisas qualitativas em exploratória, descritiva e analítica, para esse autor, o objetivo da pesquisa exploratória é “Desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para formular problemas de pesquisas mais precisas ou testar hipóteses em outros estudos” (GIL, 2019, p. 26). Já a pesquisa descritiva busca estudar as características de um determinado fenômeno, procurando estabelecer relações e/ou associações entre variáveis.

Ainda de acordo com Gil (2019) a pesquisa analítica é aquela que envolve um maior grau de rigidez e complexidade, com o intuito de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para ocorrência dos fenômenos.

Classificações como a proposta por Gil (2019) são importantes para fins didáticos, principalmente no processo de iniciação científica. Entretanto, uma mesma pesquisa, como é o caso da aqui proposta, pode apresentar características exploratórias, descritivas e analíticas. Não se trata de “várias pesquisas em uma proposta”, mas de um aprofundamento progressivo na realidade investigada.

Nessa direção, para compreender os desafios educacionais da realidade investigada, acredita-se ser a abordagem qualitativa o melhor caminho metodológico.

3.1 Procedimentos da coleta de dados

A pesquisa, previa, no projeto original: aplicação de questionários, entrevista semiestruturada, observação em sala de aula, grupos de discussão, além da análise documental.

Entretanto, a suspensão das aulas presenciais em virtude da Pandemia do novo coronavírus, forçou a um redirecionamento do trabalho, com a coleta de dados realizada exclusivamente em ambiente virtual.

A coleta foi realizada entre os meses de março a julho de 2021, utilizando o aplicativo de questionários virtuais Survey Monkey. Compôs a amostra todos os professores que lecionam Matemática e Física nas escolas da zona urbana do município de Itacoatiara. Segundo dados fornecidos pela Coordenadoria Regional de Educação do Amazonas (CREI/SEDUC), aproximadamente 54 professores atuam na rede pública estadual. Responderam ao questionário 49 docentes das redes pública e privada.

3.2 Análise dos dados

Deve-se ressaltar que, a presente pesquisa de survey foi desenvolvida como método, assim a análise centrou-se nas seguintes premissas: os dados foram

interpretados de maneira cuidadosa através do pensamento lógico, isto é, explicou-se “as razões para” e “as fontes de eventos, características e correlações observados” (BABBIE, 2001); E assumiu-se uma postura determinística baseada nas relações de causa e efeito (BABBIE, 2001).

Justifica-se a escolha da pesquisa de survey pois, desejou-se entender a população maior da qual a amostra foi inicialmente selecionada de maneira não aleatória, os professores e professoras que lecionam Matemática e Física no Município de Itacoatiara.

O Survey Monkey, software de questionário, utilizou a Média Aritmética, também chamada de média simples, que é a soma das amostras dividido pelo número de amostras. Muito utilizada no cotidiano a média dos resultados pode determinar o direcionamento de ideias e preferências do público-alvo da amostra definida pela pesquisa.

4. Resultados e discussão

4.1 Identificação dos respondentes

Dos 49 professores que responderam à pesquisa, 57,14% são do sexo feminino e 42,86% do sexo masculino.

Questionados sobre o ano no qual concluíram a graduação, 28,57% concluíram entre os anos de 2000 e 2005; 22,45% entre os anos de 2015 e 2018; 18,37% entre os anos de 2011 e 2014; 14,29% entre os anos de 2006 e 2010; 12,24% nos anos de 2019 e 2020 e 4,08% entre os anos de 1995 e 2000.

Perguntamos aos respondentes há quanto tempo trabalham como docentes, conhecer o tempo de vida profissional dos professores é importante pois cada etapa do desenvolvimento profissional (DP) apresenta diferentes características e diferentes necessidades formativas.

A maior parte dos professores, 46,94%, têm acima de 10 anos de experiência profissional, e 26,53% têm entre 05 e 10 anos de carreira, ou seja, são docentes experientes.

Já 14,29% dos respondentes têm entre 1 ano e 1 mês a 3 anos de carreira, 6,12% tem entre 3 anos e 1 mês e 5 anos e outros 6,12% tem entre 1 mês a 1 ano de carreira, podendo ser considerados docentes iniciantes.

Diferentes estudos buscaram estabelecer relações entre o tempo de carreira e o ciclo de vida profissional do professor, o mais popular desses estudos foi conduzido por Huberman (1992, p. 31). O autor propõe 7 fases perceptíveis da carreira do professor.

A primeira fase ou entrada na carreira inclui as fases de sobrevivência e descoberta. Na segunda fase, marcada pela estabilização, o professor adquiriu um domínio básico sobre as técnicas de ensino e com isso adquire um sentimento crescente de competência pedagógica, fortalecido pelo pertencimento a um coletivo profissional.

Já na terceira fase, denominada experimentação ou diversificação, o docente busca novos desafios profissionais, ou, por outro lado, reduzir o investimento de tempo e esforços na docência, buscando outro foco de dedicação.

A quarta etapa representa a busca de uma situação profissional estável. Aqui se diferenciam dois grupos de professores, o primeiro, marcado pela serenidade e distanciamento afetivo, e o segundo pelo conservadorismo e lamentação, desprovidos de características construtivas.

A última etapa é a preparação da jubilação, que pode apresentar três padrões de reação positivos e um crescente interesse em se especializar mais, ou negativos, mostrando-se menos otimista e generoso, ou desencantado.

Huberman (1992) alerta para a importância de considerar que as fases, ou sequências perceptíveis no ciclo de desenvolvimento profissional do professor, representam tendências gerais de muitos professores, mas não necessariamente de todos, além disso a vivência de cada fase é marcada pelas expectativas sociais e de organização do trabalho.

Nesse mesmo sentido, o tempo de atuação na profissão não é suficiente para considerar um professor como experiente. Como afirma Marcelo (2010), faz-se necessário que o docente experiente possua um “elevado nível de conhecimento e destreza”, que não é adquirido apenas pelo passar dos anos e requer dedicação “pessoal e constante” do professor, adquirido pela reflexão sobre a sua prática e busca de inovação.

No que se refere ao espaço temporal, Huberman (1992) adota o limite de dois a três anos de atuação para caracterizar um professor como iniciante, já Marcelo (2010) estabelece, como um marco temporal possível para considerar um professor como iniciante, os cinco primeiros anos de atuação na docência. Adota-se, nesta pesquisa, o marco temporal de cinco anos para considerar o professor como iniciante, sem desconsiderar as situações que podem gerar desconfortos e desafios que reconduzem o docente, com mais tempo de profissão, à situação de iniciante. Analisando o tempo de atuação docente, identificamos 13 docentes com até 5 anos de experiência, 13 professores com 5 a 10 anos de experiência e 23 com mais de 10 anos de experiência.

Os docentes também foram questionados se cursaram ou estavam cursando pós-graduação. 61,22% dos respondentes afirmaram que sim, cursaram ou estavam cursando pós-graduação lato sensu, 16,33% afirmaram que cursaram ou estavam cursando pós-graduação strictu sensu e 22,45% responderam que não.

No que se refere ao nível de atuação, 73,47% dos professores atuam no ensino médio, 61,22% atuam no ensino fundamental II, 10,20% na EJA Ensino Médio e 8,16% na EJA Ensino Fundamental II. Lembramos que um mesmo professor pode atuar em uma ou mais etapas.

Encerramos a caracterização dos respondentes perguntando em quais redes de ensino atuavam, prevalece, entre os respondentes da pesquisa, a atuação na rede pública estadual (75,51% dos respondentes), seguido da rede pública municipal (16,33% dos respondentes), e das redes federal e particular (4,08% dos respondentes cada).

4.2 Estratégias, procedimentos, técnicas e recursos didáticos utilizados no ensino remoto.

Como previamente pontuado, a pandemia do novo coronavírus forçou as escolas e demais instituições de ensino a adotarem o ensino remoto.

É importante destacar que ensino remoto não é educação à distância (EAD). O ensino remoto caracteriza-se pela realização de atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas orientadas pelos princípios da educação presencial, ou seja, a aula presencial é transposta para o ambiente virtual sem muita preocupação com a adequação de suas metodologias e/ou sustentação teórica e epistemológica. Já a EAD, como define Elisabete Duarte (2021): "É uma modalidade de ensino consolidada teórica e metodologicamente. E possui uma estrutura política e didático-pedagógica que vai além dos momentos síncronos e assíncronos do ensino remoto".

Também devemos recordar que a adoção do ensino remoto não foi opcional a professores e alunos, constituindo-se a única alternativa diante da nova realidade. Assim, perguntamos aos professores como avaliavam a experiência de trabalhar com ensino remoto, 53,06% dos docentes responderam que a experiência foi razoável, 22,45% classificaram como ruim ou péssima, e 20,41% como boa.

Em seguida, perguntamos aos professores como avaliavam o suporte recebido pela rede de ensino/escola para trabalhar com ensino remoto (à distância). Trazemos as respostas na tabela abaixo.

Tabela 4 – Suporte recebido da rede de ensino para trabalhar com o ensino remoto

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
RUIM ou PÉSSIMO	22.45%	11
RAZOÁVEL	53.06%	26
BOM	20.41%	10
EXCELENTE	0.00%	0
Se desejar, comente esta questão.	4.08%	2
TOTAL		49

Fonte: Tabela gerada pela Plataforma Survey Monkey

É clara a insatisfação dos professores com o ensino remoto, mas cabe contextualizar que, no Amazonas, a Secretária Estadual de Educação e Desporto adotou o “Projeto Aula em Casa”. Consta no site do programa que

> O Projeto Aula em Casa é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) que em função da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (COVID-19), objetivam disponibilizar à comunidade escolar conteúdos didáticos pedagógicos para possibilitar a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar presencial.
>
> Nosso objetivo é ofertar estratégias pedagógicas que possam apoiar o ensino remoto/híbrido para todas as séries do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º Segmento) e Educação Infantil.

O Projeto Aula em Casa era transmitido por três canais da TV Encontro das Águas, canais no YouTube, além de contar com materiais disponíveis para download no site do projeto. Porém, não ouve contrapartida ou projeto do governo local para a disponibilização de equipamentos ou dados móveis para os alunos acompanharem as aulas, principalmente em municípios como Itacoatiara que não contam com a disponibilidade dos canais da TV Encontro das Águas.

Embora a SEDUC tenha oferecido formação continuada para instrumentalizar os professores, a modalidade adotada, encontros pontuais por videoconferência, não foram suficientes para uma parcela significativa dos docentes pouco familiarizados com o uso de tecnologias digitais e mídias na educação.

Além disso, aos alunos que moravam na estrada ou em áreas rurais e ribeirinhas sem acesso à internet, a estratégia adotada foi a impressão dos cadernos do Projeto Aula em Casa, que os alunos deveriam estudar e responder sozinhos.

A adesão dos alunos ao ensino remoto é um ponto nevrálgico na consecução dos objetivos de aprendizagem. Perguntamos aos professores como avaliavam a adesão dos estudantes ao ensino remoto e obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 5 – Avaliação da adesão dos alunos ao ensino remoto (à distância)

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
RUIM ou PÉSSIMO {adesão de 10% a 30% dos alunos}	30.61%	15
RAZOÁVEL {adesão de 31% a 50% dos alunos}	48.98%	24
BOM {adesão de 51% a 70% dos alunos}	18.37%	9
EXCELENTE {adesão de 71% a 100% dos alunos}	0.00%	0
Se desejar, comente esta questão.	2.04%	1
TOTAL		49

Fonte: Tabela gerada pela Plataforma Survey Monkey

Como se observa na tabela 5, para 48,98% dos professores a adesão dos alunos foi razoável, já 30,61% avaliam a adesão como ruim ou péssima e 18,37% como boa. Diante destes dados, cabe pontuar se é possível garantir os direitos de aprendizagem dos alunos em um cenário de profundas diferenças e dificuldades de acesso às tecnologias da informação e da comunicação, sem aprofundar as desigualdades sociais em períodos de ensino remoto.

Como afirmam Teles, Silva e Gomes (2021, p.17), “A demora na elaboração de ações afirmativa pelo Ministério da Educação, trouxe problemas estruturais e pedagógicos para o atendimento formativo nesta pandemia.”. A ausência de coordenação das ações e da elaboração e execução de políticas públicas de inclusão emergencial pelo MEC, somada a inércia do governo estadual, contribuíram para a precarização das condições de trabalho dos professores e de aprendizagem dos alunos. Ainda segundo os autores supracitados,

> a compreensão de política pública com a intencionalidade do coletivo, com vistas a atender os objetivos específicos devem ser colocadas em pauta no sentido de dizer que o sistema de educação, em sua esfera administrativa, deveria de forma intensa e desburocratizada atender as singularidades existentes em relação ao acesso à internet, entre outros recursos, para que o ensino remoto ocorresse de forma eficaz, garantindo a consolidação dos laços institucionais entre alunos, professores e sociedade. (TELES, SILVA E GOMES, 2021, p.17)

É neste cenário que os professores precisaram desenvolver as suas práticas pedagógicas, e diante da dificuldade dos alunos para ter acesso a internet de qualidade, o WhatsApp tornou-se a principal ferramenta de comunicação e de ensino, como revelam

as respostas a questão “Durante a suspensão das aulas presenciais, em consequência da Pandemia do Novo Coronavírus, quais recursos e estratégias você utilizou no ensino remoto (à distância) e com qual frequência?”. As respostas são apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 6 – Recursos e estratégias utilizadas no ensino remoto (à distância)

	MUITA FREQUÊNCIA	FREQUENTEMENTE	OCASIONALMENTE	RARAMENTE	NUNCA	TOTAL
Envio de material impresso para os alunos.	22.45% 11	24.49% 12	26.53% 13	14.29% 7	12.24% 6	49
Indicação de atividades do Livro Didático dos alunos.	32.65% 16	32.65% 16	18.37% 9	12.24% 6	4.08% 2	49
Textos, exercícios e etc, encaminhados pelo WhatsApp ou outras redes sociais.	69.39% 34	20.41% 10	0.00% 0	0.00% 0	10.20% 5	49
Áudios explicando o conteúdo para os alunos.	53.06% 26	26.53% 13	6.12% 3	4.08% 2	10.20% 5	49
Aulas gravadas pelo professor.	32.65% 16	28.57% 14	20.41% 10	4.08% 2	14.29% 7	49
Aulas ao vivo (on-line).	26.53% 13	24.49% 12	22.45% 11	4.08% 2	22.45% 11	49
Sugestão de aulas/materiais disponíveis no YouTube.	40.82% 20	40.82% 20	6.12% 3	0.00% 0	12.24% 6	49
Aplicativos de jogos, gamificação e etc compatíveis com o uso do celular.	6.12% 3	8.16% 4	28.57% 14	28.57% 14	28.57% 14	49
Google Formulários e/ou Google Sala de aula	40.82% 20	16.33% 8	22.45% 11	2.04% 1	18.37% 9	49

Fonte: Tabela gerada pela Plataforma Survey Monkey

A estratégia mais utilizada pelos docentes foi o envio de textos e exercícios pelo WhatsApp, seguido, respectivamente, da sugestão de aulas/materiais disponíveis no YouTube; áudios explicando o conteúdo para os alunos; indicação de atividades do livro didático; aulas gravadas pelo professor; Google formulários e/ou Google Sala de Aula; aulas ao vivo; envio de material impresso para os alunos; e, por fim, uso de aplicativos de jogos, gamificação e etc., compatíveis com o uso do celular.

Embora o uso da tecnologia, de jogos, gamificação, dentre outras metodologias ativas que utilizam celulares e computadores terem sido amplamente divulgadas, discutidas e, em determinados discursos, apontadas como o futuro do ensino, é

impossível utilizar este tipo de estratégia se os alunos não dispõem dos recursos necessários para tal. Nesta direção, é essencial uma leitura crítica do contexto e do público para o qual a educação pública é direcionada, principalmente na universidade, para não incorrermos no risco de formar jovens professores desconectados da realidade na qual possivelmente irão atuar.

5. Conclusões

Trazendo o recorte da pesquisa para o período de ensino remoto, destaca-se que a experiência foi descrita por 53,06% dos docentes como razoável e por 22,45% como ruim ou péssima, o que pode ser explicado pela inexperiência com o uso das tecnologias na prática docente, pelo próprio momento de vida dos docentes, diante de todas as dores e sofrimento que a Pandemia ocasionou, e pela pouca participação e interação dos alunos nas aulas.

Neste sentido, causa preocupação a adoção, pela SEDUC/AM, da proposta de “Contraturno Digital” para alunos de ensino fundamental e médio, primeiro por responsabilizar o aluno, individualmente, pela recuperação da aprendizagem, principalmente quando os estudos nacionais e internacionais apontam para a importância da ampliação da presença dos alunos nas escolas no pós-pandemia, para a recuperação da aprendizagem.

Um dos objetivos da pesquisa que originou os dados aqui discutidos foi a construção de um ementário de formação que pudesse nortear a elaboração e desenvolvimento das atividades de formação continuada da Coordenadoria Regional de Ensino (SEDUC/AM) em parceria com uma universidade federal. Porém, diante das dificuldades causadas pela adoção do ensino remoto emergencial, do desgaste físico, emocional, social e econômico que a pandemia ocasionou em professores e alunos, não foi possível aprofundar a coleta de dados como previsto no projeto inicial.

Optamos assim, não pela elaboração de um ementário de formação, mas de um relatório técnico que possa subsidiar a discussão das estratégias formativas da Coordenadoria Regional de Ensino de Itacoatiara para a formação continuada de seus professores no ano de 2022, cujas diretrizes gerais trazemos a seguir.

Partimos da premissa que a formação continuada (FC) de professores, passa, indispensavelmente, por um profundo conhecimento da realidade na qual se realizará e deve vir acompanhada de investimentos nas condições de trabalho e carreira.

Bem pontua Imbernón (2010) que a FC é uma importante dimensão do desenvolvimento profissional docente, mas é essencial considerar as demais dimensões

como o contexto político-histórico-social em que se concretiza à docência, as condições de trabalho e carreira, pois de nada adianta investir em grandes quantidades de formação (cursos, seminários ou jornadas), “(...) deixando o contexto laboral igualmente empobrecido (...)” (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

Assim, uma primeira orientação é a necessidade de investimento na estrutura física das escolas, priorizando a construção de laboratórios de ensino de ciências e matemática híbridos e funcionais, capazes de acolher a demanda de docentes de diferentes disciplinas.

Diante da realidade atual, na ausência destes espaços, os espaços físicos das universidades presentes no município podem e devem ser compartilhados com as escolas.

Não foi objetivo deste estudo identificar dificuldades conceituais dos professores das disciplinas de ciências, biologia, química, matemática e física, e não identificamos, nesta pesquisa, este tipo de necessidade formativa. Porém, é clara a necessidade de investimento na FC de professores para o uso de metodologias ativas de ensino, que incluem atividades investigativas nas aulas, dialogando com a teoria da aprendizagem significativa, método Stein, dentre outras abordagens.

No que se refere a estratégias de recuperação da aprendizagem, recomendamos a adoção do contraturno escolar, que poderá ser orientado por alunos das disciplinas de estágio supervisionado, Residência Pedagógica e PIBID, no papel de monitores.

Por fim, concluímos pontuando que as ações de formação continuada de professores reconhecidamente eficazes são aquelas centradas na escola, e que reúnem, dentre outras características, ser focada no conhecimento pedagógico do conteúdo, mas a ele não se resumir; adotar métodos ativos de aprendizagem; ser coletiva e colaborativa, construída com os professores e não somente para os professores; ter duração prolongada e ser coerente com a proposta pedagógica da rede.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA**, v. 22, n. 40, 2013.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 519 p.

DUARTE, Elisabete. IN: ROCHA, Roberta. **Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto.** Instituto Federal de Alagoas, 2021. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia. Acesso 30 de ago de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, António. **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO Garcia, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc**., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso 20 mai. 2021

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas".** Arq Mudi. 2007. Disponível em:http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf Acesso 28 ago 2021.

TELES, N.C.G, GOMES, T.P., & VALENTIM, F. (2021). UNIVERSIDADE MULTICAMPI EM TEMPOS DE PANDEMIA E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade,** 2(4), 1-24. https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8151
.

EXPERIÊNCIAS DE (RE)INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A PROFISSIONALIDADE EM FOCO

Maria Cecília Cerminaro Derisso
Emília Freitas de Lima
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

1. Introdução e fundamentação do tema

A construção da profissionalidade docente e a iniciação na carreira são temáticas amplamente estudadas, no entanto, a entrada na carreira em uma etapa do ensino diferente daquela na qual se tem experiência constitui problemática que merece especial atenção, uma vez que o processo de compreensão sobre a profissionalidade neste novo contexto apresenta aspectos singulares em que a experiência já adquirida dialoga – ao mesmo tempo em que entra em conflito – com a nova experiência. Esse movimento, em que um conjunto de aprendizagens consolidadas se mantém concomitantemente à construção de uma nova profissionalidade, a partir de um conjunto de aspectos que se refaz, constituiu nosso objeto de pesquisa.

Partimos da hipótese de que o(a) professor(a) que possui experiência em uma etapa da educação e inicia em uma nova etapa desenvolve suas ações a partir de um conjunto de aprendizagens consolidadas a partir da experiência que se conservam e transitam entre as etapas de ensino e, ao mesmo tempo, (re)constrói nova profissionalidade em um núcleo que se refaz, ou seja, de aprendizagens que se caracterizam a partir da especificidade da etapa em que atua. O termo “professor(a) experiente”, assim, não traria consigo a premissa de que a aprendizagem em um único momento da experiência profissional o torna apto e experiente de modo a transitar nas diversas etapas da educação básica, mas a de que, dependendo da etapa ou modalidade de ensino na qual o(a) professor(a) estiver se inserindo, estará se sentindo iniciante novamente em muitos aspectos.

Assim buscamos identificar como estes(as) professores(as) se inserem profissionalmente em diferentes etapas da educação básica, apontando a forma como a nova profissionalidade se configura, quais aspectos são conservados da experiência adquirida e quais se refazem a fim de oferecer elementos capazes de contribuir para o repensar de maneira crítica as concepções, motivações e estratégias que se configuram em torno dos processos de constituição da profissionalidade docente e nos permitam

compreender os diferentes desafios e motivações que têm se constituído em torno desta nova profissionalidade.

As referências teóricas para a construção do estudo, versam sobre a fase de início da docência no ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN, 1992) e as principais características da fase de início da docência (MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 1992; LIMA, 2004; GUARNIERI, 2005; MARIANO, 2006, entre outros) como um processo em que o docente se vê diante de inúmeros desafios, os quais geram incertezas, inseguranças, medos e frustrações. Problematizamos a definição de "professor(a) experiente" a partir do conceito de experiência – numa perspectiva de experiências significativas (Jonh Dewey, 1976) – apostando na conotação subjetiva desta e desassociando a experiência docente de uma perspectiva exclusivamente temporal. Acerca da profissionalidade apoiamo-nos nas buscas pela definição do conceito, apontando os elementos que a compõe evidenciados pelos principais autores que discutem a temática trazendo para a análise os dados construídos no estudo, identificando o conjunto de saberes advindos da experiência no Ensino Fundamental, os quais permitiram lidar com determinados aspectos da ação docente na Educação Infantil e o conjunto de saberes que se refaz no movimento de (re)construção da profissionalidade docente dada a especificidade do contexto da etapa de ensino. Temos na dimensão didática da profissionalidade o centro de nossa análise, entretanto, na busca por ampliação no entendimento do conceito analisamos ainda aspectos referentes ao contexto, aos conhecimentos, valores e atitudes docentes.

2. Aspectos Metodológicos

A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa foi dividida em duas etapas. A primeira foi desenvolvida por meio de questionário *online* dividido em duas partes: 1) caracterização dos sujeitos e 2) escala Likert com a finalidade de identificar o grau de concordância destas profissionais com relação a aspectos diversos que são característicos do início da docência, de acordo com a literatura da área. A análise dos dados de caracterização dos sujeitos neste primeiro momento nos encaminhou à definição dos sujeitos e a elaboração do instrumento para a realização do segundo momento da pesquisa. No segundo momento da pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas com vistas a aprofundar o entendimento acerca da construção e reconstrução da profissionalidade das professoras nos inícios da docência. Os dados foram organizados partindo do contexto mais amplo para o particular, favorecendo a microanálise, bem como a interpretação e explicação dos resultados.

As categorias teóricas da pesquisa foram definidas *a priori,* advindas do referencial teórico, e foram chamadas de "dimensões", sendo elas: motivação; solidão;

apoio; não-saber; trato com pais e familiares de alunos; choque da realidade; aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; disciplina; ensino; integração com a cultura escolar e socialização. A análise dos questionários foi precedida da tabulação dos dados e de sua representação em gráficos e tabelas e, num segundo momento foram feitas as análises estatísticas, no intuito de validar, isto é, localizar, no conjunto de dados da escala Likert,, as respostas coerentes mediante o par afirmação/negação relativas às características do início da docência a fim de aprofundarmos os entendimentos destas características – no contexto do novo início da docência – na segunda etapa de construção dos dados, por meio de entrevistas semiestruturadas.

O conteúdo das entrevistas, por sua vez, foi transcrito literalmente e separadamente por participante. Num primeiro momento as respostas passaram por um tratamento individual no qual buscamos, para cada pergunta da entrevista, sintetizar, por meio de um quadro as respostas de cada participante. A partir desta sintetização fizemos uma exaustiva leitura deste quadro, a fim de identificar as dimensões relativas ao início da docência presentes nas falas das professoras, por meio do uso de grifos em diferentes cores. Chegamos, então, à identificação dos aspectos recorrentes, presentes em diversos momentos de fala, os quais nos levaram à construção de 7 eixos de análise, sendo eles: 1) Trânsito entre escolas x Escolha de sede; 2) O que ensinar; 3) Como Ensinar; 4) Aprendizagem das crianças; 5) Disciplina; 6) Relação com os pais e familiares; 7) Condições de Carreira e Trabalho Docente. Dessa forma, as categorias teóricas definidas *a priori* e presentes na primeira fase foram, nessa segunda fase, reagrupadas a partir da leitura e organização dos dados construídos. As categorias teóricas gerais da pesquisa, por sua vez, são aquelas correspondentes aos seus conceitos-chave: a “profissionalidade” e a “experiência”, à luz das quais aprofundamos as discussões a que nos propomos na pesquisa a partir da análise dos dados construídos.

3. O que informam os dados: algumas considerações

No que se refere à discussão da experiência docente e da distinção entre professor experiente e professor iniciante, tivemos como ponto de partida a perspectiva temporal segundo a qual, de acordo com a literatura sobre início da docência, são considerados iniciantes professores com até 3 anos de exercício docente, podendo este prazo, segundo alguns autores, se estender até 5 anos. Assim, o critério para escolha dos sujeitos participantes da pesquisa teve por base essa delimitação, tendo sido considerados 5 anos como critério, uma vez que, não encontramos outra forma de selecionar os participantes. Nossa hipótese, entretanto, contempla o questionamento deste aspecto temporal na definição entre professores experientes e iniciantes, confirmada por nossos dados os quais mostraram que, embora as professoras atuassem

na docência há mais de dez anos, ao se iniciarem em uma nova etapa do ensino foram desafiadas por situações, vivências e sentimentos que as caracterizaram muito mais próximas a professoras iniciantes que experientes.

Para compreender o conceito de experiência, tomamos como referência o pensamento de Dewey (1976), segundo o qual a experiência não se associa exclusivamente ao aspecto temporal, mas à própria vivência de cada indivíduo e aos reflexos desta vivência naquilo que chamamos de aprendizagem, sendo, portanto, uma construção subjetiva. Diante disso, constata-se que a aprendizagem da docência é um processo diretamente influenciado pelas experiências subjetivas do professor. Desse modo, o autor não exclui a complexidade temporal que é inerente à experiência, mas considera que uma experiência, para ser considerada significativa, vincula-se ao princípio da continuidade, conduzindo à aprendizagem, ao conhecimento e à possibilidade de aquisição de conhecimentos novos, os quais nos preparam para novas experiências, em ampliação às anteriores.

Confirmando nossa hipótese inicial, verificamos que as participantes da pesquisa vivenciaram aprendizagens significativas em sua primeira experiência docente e estas contribuíram significativamente para a qualidade das experiências na nova etapa. Assim, identificamos a existência de um conjunto de saberes derivados de sua experiência que lhes permitem lidar com a nova situação, saberes estes que se mantêm; de outro lado, há o conjunto das que se refazem diante do novo contexto. Nesse sentido, a experiência inicial do professor e a profissionalidade construída a partir desta lhe dão subsídios para a atuação docente em determinados aspectos, e se refazem mediante as situações que são particulares a cada etapa da educação básica. Identificamos como conjunto de saberes que se mantém os saberes relacionais e disciplinares e, relativo àquilo que se refaz, situamos os saberes pedagógicos que por sua vez, constituem o ponto central da (re)construção da profissionalidade docente nos inícios da docência, visto que estes guardam características, conhecimentos, habilidades e competências específicas à etapa em que se atua, sendo diretamente influenciados pelo contexto.

Os dados construídos neste estudo nos permitem considerar, ainda, as dimensões relativas à influência dos contextos da construção da profissionalidade docentes (Sacristán, 1995), e a discussão acerca de conhecimentos, atitudes e valores que o exercício da profissão almeja (GIMENO SACRISTÁN, 1995; CONTRERAS, 2002). No que se refere ao contexto identificamos dois movimentos concomitantes: o novo início da docência no contexto institucional em que as professoras já atuavam anteriormente possibilitou-lhes o aproveitamento das aprendizagens advindas da experiência anterior na nova experiência, no que se refere aos aspectos de funcionamento e organização; por outro lado, no que se refere aos contextos específicos do Ensino Fundamental e da

Educação Infantil, a experiência em uma etapa mostra-se insuficiente para a atuação na outra, visto que os aspectos que são característicos de ambas diferem de tal modo que se coloca a necessidade de aprendizagens próprias concernentes à etapa de ensino em que se inicia, no movimento anteriormente caracterizado de (re)construção da profissionalidade docente.

Em relação aos conhecimentos as professoras indicaram que lhes faltam aqueles que são específicos à ação docente na Educação Infantil, o que indica a necessidade de repensar a formação inicial e continuada visto que identificamos que elas trazem da daquela primeira conhecimentos teóricos e a dificuldade consiste na transposição deles para a ação didática. De outro modo, a preocupação evidenciada pelas docentes no que se refere à apropriação destes conhecimentos e à transposição dos mesmos em suas ações didáticas, nos aproxima dos valores e atitudes que demonstram a seriedade e comprometimento com que encaram seu trabalho, uma vez que a percepção desta falta de domínio acerca do que é específico à etapa em que se iniciam gera angústias e evidencia a preocupação que têm com o desenvolvimento de seu trabalho, afastando-se de um comodismo em busca pela excelência no trabalho.

O exercício da profissão docente é comumente marcado por dificuldades relativas às condições de trabalho e carreira, e os inícios da docência não escapam destas dificuldades e especificidades dos contextos que impõem às professoras desafios referentes à falta de opção nas escolhas das turmas e escolas e o trânsito entre escolas, ambos dificultadores do processo de pertencimento a um grupo, do desenvolvimento da confiança nos pares e do estabelecimento de vínculos com estes. Soma-se ainda às condições de trabalho a dupla jornada docente, falta de insumos e materiais necessários ao desenvolvimento das práticas. Verifica-se a ausência de acolhimento aos(as) professores(as) iniciantes, de programas voltados à sua integração e ao apoio a suas dificuldades. Nos inícios da docência a conjunção destes fatores potencializa o abandono do trabalho por estas professoras, visto que são, inclusive, consideradas “experientes”. Dito de outro modo, nestes novos inícios, soma-se às dificuldades advindas da novidade, a cobrança (de si próprio e dos outros) de uma atuação docente pautada na segurança e domínio das competências e habilidades necessárias à ação de ensinar, o que vimos, não ocorre (e nem poderia ocorrer), uma vez que a profissionalidade nos inícios da docência se reconstrói no movimento entre o anteriormente experienciado e a novidade da etapa em que se encontra. Coloca-se, desse modo, a necessidade de um olhar sensível e atento a estes distintos inícios e às dificuldades e necessidades docentes nesta trajetória, a fim de não deixar as professoras à própria sorte e de construir um corpo de conhecimentos específicos que contemplem as particularidades dos inícios da docência, capazes de dirimir as dificuldades que se colocam nestes processos.

Esse estudo ratifica a necessidade de maior atenção e de se criar formas mais adequadas de “iniciações” à docência – considerando a particularidade desta fase da carreira – e amplia este entendimento – a partir da consideração da profissão docente em suas especificidades – tendo em vista que o início da docência não pode ser considerado como um momento único na profissão, e numa defesa dos “inícios” – no plural – da docência, uma vez que o tempo de experiência docente não garante, por si só, os conhecimentos e saberes específicos aos distintos níveis, etapas e modalidades de ensino, já que em cada novo início, o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade, num movimento em que vivencia as inseguranças, preocupações e aprendizagens intensivas características ao(a) professor(a) iniciante. Propomos, dessa forma, o início de uma nova elaboração nas formas de se considerar os inícios da docência e o professor iniciante.

Referências

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, p. 63-9. 1995.

GUARNIERI. Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), **Vida de professores (**2a. ed., p. 31-61). Porto, PT: Porto Editora.1992.

LIMA, Emília Freitas de. construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n.2, não paginado, 2004. Disponível em:<http://www.ufmi.br/ce/revista/reyce/2004/02/a6.htm-103k.> Acesso em: 06 abr. 2018.

_____; *et. al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista Educação & Linguagem** ano 10, nº 15, jan.-jun. p.138-160, 2007.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, PT: Porto Editora. 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso Acesso em 12 fev. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade.** Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf. Acesso em 11 nov. 2020

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEMIPRESENCIAL

Wilson Antonio Lopes de MOURA, PPGI-EA/USP
Taitiâny Kárita BONZANINI, ESALQ/USP
Eixo 02 – Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
CAPES
wilson.moura@usp.br

1. Introdução

Com a popularização e democratização do acesso à tecnologia crescente nos últimos vinte anos, ainda que compreendidas as desigualdades existentes, a Educação a Distância e Semipresencial se tornaram modalidades utilizadas por diferentes instituições para implementar o processo de formação continuada de professores da educação básica, levando a necessidade de pesquisas sobre o assunto. Como apontado por Mill et al. (2019), a expansão dos cursos envolvendo atividades a distância e semipresenciais, incluindo diversas sugestões de ensino aprendizagem, tornou-se um terreno fértil para investigação, principalmente ao se considerar a lacuna entre o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a formação de professores. Nestas lacunas, novas faces surgem para serem estudadas, sendo fundamental refletir sobre o desenvolvimento da Educação a Distância e Semipresencial na formação de professores, que neste trabalho em específico se associa à Educação Ambiental.

Nos estudos do tipo Estado da Arte, que apresentavam como objetivo analisar a Educação Ambiental no Brasil (REIGOTA, 2007; SOUZA; NASCIMENTO JR., 2014; PASQUINI, 2016; BACIC et al., 2017; LOBO-SANTOS; AIRES, 2017; SILVEIRA; KREUZ, 2018; LORENZETTI, 2021) e que foram consultados inicialmente para compreender como a EA se insere nos processos de formação continuada de professores, não foram encontrados dados e discussões mais aprofundados sobre as interseções entre essas temáticas (Educação Ambiental, Educação a Distância ou Semipresencial e Formação Continuada de Professores), demonstrando a possibilidade de contribuição deste estudo para as pesquisas em andamento ou que possam ser realizadas.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as propostas de formação continuada em Educação Ambiental para professores da Educação Básica por meio da Educação a Distância e Semipresencial. Os dados aqui

analisados foram obtidos a partir de um levantamento de teses e dissertações publicadas no Brasil entre os anos 2000 e 2020. Como parte de um recorte das diversas possibilidades de análise dessas pesquisas, buscou-se responder duas principais questões nesse caminho: quais as pesquisas acadêmicas que discutem a formação continuada dos professores da Educação Básica em Educação Ambiental na modalidade de Educação a Distância ou Semipresencial? Como essas pesquisas contribuem com as discussões sobre a formação continuada dos docentes da Educação Básica?

2. Fundamentação teórica

Com a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental pela Lei n° 9795/99, a Educação Ambiental passa a ser inserida como um componente essencial e permanente de forma articulada em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999). A PNEA, fruto de políticas públicas que visam a sustentabilidade ambiental e social do planeta e que passaram a ser mais discutidas após a Conferência de Tibilisi em 1977 (SORRENTINO et al., 2005), prevê e enfatiza a necessidade de se realizar a formação continuada em Educação Ambiental. Tozoni-Reis e Campos (2014) apontam para o fato de que a Educação Ambiental no contexto escolar precisa passar por uma formação de professores, que ao superar a racionalidade prática docente sobre os debates socioambientais, busca formar um sujeito que se apropria desse conhecimento, o articulando e instrumentalizando na realização de práticas sociais críticas e transformadora. A EaD neste sentido pode proporcionar novos espaços e tempos para essa formação, aproximando professores em um ambiente virtual para realizar diferentes reflexões sobre sua prática em Educação Ambiental.

A Educação a Distância e Semipresencial vem sendo incentivada e estruturada desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (GIOLO, 2008). Recentemente passou por um grande crescimento devido aos avanços proporcionados pelas TDICs, contudo como abordado por Kenski (2015), as mudanças sobre a prática docente ocorrem não apenas com o uso das tecnologias mais avançadas durante o processo de formação dos professores, mas no estabelecimento de vínculos que estimulem e desafiem os docentes no aprofundamento de seus conhecimentos. Para Silva e Prata-Linhares (2020) a formação de professores por meio da EaD necessita de processos que levem a construção de conhecimentos focados na expansão das potencialidades humanas de se comunicar, criar, interagir e problematizar.

Sobre essa formação, Nóvoa (2002) discute a importância de proporcionar aos docentes reflexões voltadas para o pensamento independente, desenvolvendo dinâmicas de autoformação participativa num processo interativo e dinâmico. Anteriormente, já argumentava que a troca de experiências e a partilha de saberes são elementos

importantes neste processo, os quais se relacionam com “desempenhar as funções de formador e formado ao mesmo tempo” (NÓVOA, 1992, p. 14). Além de prestar atenção aos professores no processo de formação, também é necessário considerar uma formação que estimule a investigação da realidade dos docentes, que é a base para a reflexão sobre suas práticas educacionais (TARDIF, 2003).

3. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sendo caracterizada como um Estado da Arte, realizada com o objetivo de mapear e analisar o conhecimento produzido por diferentes estudos que focalizaram a formação de professores à distância ou semipresencialmente com temas da Educação Ambiental. Para tanto, utilizou-se das etapas apontadas por Sampaio e Mancini (2007) para Revisão Sistemática da Literatura, um tipo de investigação onde os métodos são explícitos e sistematizados antes e durante as buscas, de forma a se conseguir uma apreciação crítica e de síntese das informações selecionadas. Para os pesquisadores, as etapas são organizadas em três principais momentos: planejamento, busca, análise e síntese. No primeiro deles, são definidas as questões de pesquisa, as bases de dados, palavras chaves, string de busca e os critérios de inclusão/exclusão dos trabalhos. Durante a busca, ocorre a comparação dos resultados e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, sendo seguida da análise crítica dos estudos incluídos, resumo dos trabalhos e apresentação das considerações.

As questões de pesquisa mencionadas anteriormente foram mantidas durante a busca, sendo utilizadas duas bases de dados e que apresentam possibilidade de acesso aberto com uma ampla variedade de dissertações e teses: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/ e a plataforma EArte, disponível em: http://www.earte.net/. Como palavras-chave foram utilizados os termos em português e inglês: Educação a Distância, Educação Semipresencial, Educação Ambiental e Formação de Professores. Os termos foram recombinados em diferentes momentos para o levantamento do maior número de pesquisas de interesse.

Os trabalhos em consideração foram selecionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão e exclusão, usando o período entre 2000 e 2020 como limite: (i) a pesquisa divulgada de forma aberta nas bases de dados; (ii) o objetivo do estudo estar relacionado a formação continuada de professores em Educação Ambiental por meio da EaD ou Ensino Semipresencial; e (iii) as pesquisas sobre professores da Educação Básica. Os critérios de exclusão foram: pesquisas centradas na formação inicial de professores, com foco apenas no processo presencial ou que não se utilizassem de recursos digitais no desenvolvimento das atividades de formação.

Após o levantamento inicial foi realizada a leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, chegando a 15 trabalhos que foram organizados cronologicamente em uma tabela, e submetidos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

4. Resultados e Discussões

Buscando responder a primeira questão apontada neste trabalho, foram encontradas 15 produções acadêmicas (Quadro 1) sobre a formação continuada de professores em Educação Ambiental por meio da Educação a Distância ou Semipresencial, destas, a maior parte delas (14), foram desenvolvidas durante o mestrado e uma no doutorado, sendo o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande o maior responsável pelas produções. Durante quase todos os anos, de 2000 a 2020, ocorreram pesquisas sobre a temática, e apenas em 2008, 2011 e 2018 não foram encontrados trabalhos. Os temas presentes nas dissertações e teses envolvem questões relacionadas as áreas verdes, currículo, recursos hídricos, políticas públicas, resíduos sólidos, pertencimento, comunidades de aprendizagem, tecnologias digitais da informação e comunicação, subjetivação, interações nos ambientes virtuais e os MOOCs (Massive Open On-line Courses).

Quadro 1: Dissertações e Teses levantadas sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental por meio da Educação a Distância ou Semipresencial, organizadas cronologicamente com indicação de autoria, título e instituição.

Artigo	Autor (data)	Título	Instituição e Programa
1	NOVELLO (2006)	Investigando as interações das professoras no Ambiente Virtual Mathemolhes	Universidade Federal do Rio Grande Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
2	SHIMIZU (2006)	Educação a Distância na formação de professores: o curso-piloto “Consumo Sustentável/Consumo Responsável – desenvolvimento, cidadania e meio ambiente”	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação
3	TROIANO (2009)	Educação a Distância na formação continuada de professores: o curso Áreas Verdes do Município de Alfenas - MG	Universidade de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Geografia Física
4	COUSIN (2010)	Pertencer ao naveg@ar, agir e narr@ar: a formação de educadores ambientais	Universidade Federal do Rio Grande Programa de Pós-Graduação

			em Educação Ambiental
5	FREITAS (2010)	A perspectiva da comunidade aprendente nos processos formativos de professores pesquisadores educadores ambientais	Universidade Federal do Rio Grande Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
6	LUCHIETTA (2010)	Análise da utilização de um Ambiente Virtual no aperfeiçoamento do professor como educador ambiental	Universidade do Vale do Itajaí Programa de Pós-Graduação em Educação
7	BERNAL (2012)	A formação de professores em educação ambiental por meio da Educação a Distância (EAD): registro crítico-analítico viabilizado pela pesquisa-ação em Mirassol D'Oeste (MT)	Universidade de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Educação
8	DUTRA (2013)	Especialista em Educação Ambiental – Constituição de subjetividades num curso na modalidade Educação a Distância	Universidade Federal do Rio Grande Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
9	BACARIM (2014)	Proposta metodológica para capacitação em Educação Ambiental por meio de oficinas temáticas e ambientes virtuais	Universidade de Caxias do Sul Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
10	CANEDO (2014)	Resíduos sólidos urbanos como tema ambiental: reflexões a partir de um curso de educação ambiental semipresencial para professores do ensino básico	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental
11	CARDOSO (2015)	Educação Ambiental utilizando a temática recursos hídricos para sensibilizar professores do ensino básico	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental
12	COSTA (2016)	Formação continuada de professores: um estudo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental no município de Moju no ano de 2014	Universidade Federal do Pará Programa de Pós-Graduação em Educação
13	FARIA (2016)	A transversalidade da Educação Ambiental no currículo da Geografia na educação básica: aprendizagens	Universidade Federal do Rio Grande Programa de Pós-Graduação

		potencializadas a partir de uma pesquisa-formação	em Educação Ambiental
14	NOGUEIRA (2017)	O ensino escolar e o contexto sociocultural e ambiental de comunidades ribeirinhas no interior do Estado do Amazonas	Universidade Federal do Amazonas Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos
15	BARRETO (2019)	Massive Open Online Courses: possibilidades para a formação continuada de professores em educação ambiental	Universidade de São Paulo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada

Fonte: arquivo do autor

A análise do conteúdo dessas pesquisas buscou focalizar as contribuições do processo de formação a distância ou semipresencial para a temática EA, a partir dos seguintes aspectos: (1) relevância dos recursos presentes nos AVAs – ambientes virtuais de aprendizagem - e atividades para a interação, colaboração e interdisciplinaridade no desenvolvimento das formações; (2) a relação espaço-tempo para na realização dos cursos, a importância das infraestruturas escolares, organização das atividades e valorização dos docentes, e (3) possibilidades de investigação e intervenção na comunidade onde os docentes atuam.

As pesquisas desenvolvidas por Novello (2006), Troiano (2009), Canedo (2014) e Dutra (2013) apontam a necessidade de articulação dos professores para a participação e diálogo permanente ao longo das atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Alguns recursos foram relevantes para que isso acontecesse, como os fóruns, chats, portifólios, tarefas e os encontros presenciais, possibilitando uma maior proximidade entre os docentes e deles com os estudantes. Além disso, os estudos descrevem que as interações precisam ser instigadas por meio de propostas práticas que visem articular os diferentes participantes e suas respectivas áreas de formação. Essa articulação também é discutida a partir das relações existentes entre os desafios socioambientais globais e locais, sendo esses mais um aspecto voltado a apresentação dos conteúdos e do desenvolvimento das práticas docentes.

Nas pesquisas salientam também que a interdisciplinaridade pode acontecer tanto nas relações entre os docentes, quando esses possuem formações anteriores diversificadas, como nos conteúdos apresentados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, que a partir dos temas abordados nos cursos ou projetos produzidos pelos docentes levam a redução da fragmentação disciplinar. Na pesquisa de Dutra (2013), por exemplo, a metodologia de ensino utilizada, com foco na investigação, tendo como etapas a

formulação de problemas, levantamento e teste de hipóteses e das propostas de intervenção, revelaram uma possibilidade de implementação da formação continuada em Educação Ambiental visando a interdisciplinaridade, já que os professores participantes são levados a refletirem sobre os desafios que encontram no contexto escolar e de forma conjunta propor soluções para os mesmos.

Nos estudos realizados por Shimizu (2006), Bacarim (2014), Barreto (2019), Cousin (2010), Luchietta (2010) e Nogueira (2017) as discussões enfatizaram a importância de considerar o tempo disponível pelo professor para participar de processos formativos e como isso pode interferir na realização de tarefas. Se um dos argumentos favoráveis à implementação da EaD é a flexibilização, ressalta-se a dificuldade existente quando ocorre um acúmulo de trabalho docente e a escassez de tempo destinado a formação, pois a restrição do tempo para os estudos faz com que muitos professores abandonem os cursos ou deixem de realizar a maior parte das atividades propostas. Os pesquisadores discutem, como forma de superar essa dificuldade, a redução das tarefas realizadas, o aumento do trabalho coletivo entre os docentes e da ampliação do tempo destinado a formação dos professores.

Outro aspecto importante apontado nessas pesquisas diz respeito a infraestrutura e recursos humanos para realização dos cursos de formação. São recorrentes nos estudos as menções sobre as dificuldades de recursos materiais para o desenvolvimento das atividades pelos professores nas escolas. Além disso, são mencionadas a importância de se preparar os docentes para utilizar essas novas tecnologias, habilidades que precisam ser desenvolvidas para que o professor consiga acessar, interagir e realizar as propostas presentes nos cursos.

Um relato de um participante, discutido no estudo de Nogueira (2017) ao abordar a formação de professores sobre questões socioambientais em comunidades ribeirinhas no interior do Estado do Amazonas, demonstra o quanto a Educação a Distância possui dois momentos para os docentes. Em um primeiro deles, onde o contato do professor se faz com os conteúdos ou professores que ministram os cursos, nota-se que deve haver uma preocupação com a realidade em que os participantes estão inseridos. Mesmo que se queira ampliar o conhecimento docente com questões globais, é preciso que o contexto em que as escolas onde os professores atuam sejam levadas em consideração antes e durante o desenvolvimento da formação. Posteriormente, é preciso também que na atuação do professor os conteúdos abordados possam ser utilizados para melhorar suas práticas e proporcionar novas aprendizagens aos estudantes, tanto quanto aos desafios locais e globais.

A pesquisa de Barreto (2019) acrescenta um grande receio dos docentes quanto o papel da tecnologia na formação e atuação. Os participantes do estudo demonstram

preocupação quanto a substituição do professor nas escolas por computadores, fazendo com que a educação seja algo massivo, com a redução das relações existentes entre professores-estudantes e da valorização docente. Mesmo assim, eles apontam a importância dos cursos abertos a distância para a ampliação e reflexão sobre as práticas docentes.

Por fim, os dados discutidos nas pesquisas de Bernal (2012), Cardoso (2015), Costa (2016), Faria (2010) e Freitas (2010), contribuem para a formação continuada de professores em Educação Ambiental na Educação a Distância ou Semipresencial ao demonstrar a possibilidade de que o contexto docente pode ser investigado e passar por intervenções mesmo que seja realizado a distância. Para que isso ocorra, o planejamento do curso precisa prever a possibilidade de ação dos professores nas comunidades em que as escolas atuam. Os estudos descrevem que as atividades que buscam essa reflexão sobre a prática docente e de intervenção podem ser contempladas principalmente por metodologias baseadas em projetos, onde os docentes a partir de uma realidade constroem possíveis ações a serem desenvolvidas com os estudantes.

Bernal (2012), em sua pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Ambiental Crítica por meio da educação a distância, mostrou que a educação nesses processos formativos deve incluir ferramentas interativas de comunicação e utilizar métodos participativos que estimulem o pensamento reflexivo. Segundo a pesquisadora, a proposta de aliar teoria e prática reconhece a capacidade dos educadores de construir conhecimentos teóricos e críticos sobre sua realidade. Em relação à abordagem baseada em projetos utilizada na pesquisa, o desejo de mudança local, o incentivo das estratégias de participação do professor e a construção de uma atitude ativa em relação ao ambiente escolar geram uma reflexão e ação na comunidade.

De forma geral, a análise realizada demonstra que a formação continuada oferecida por meio da Educação a distância ou Semipresencial contribui para a EA quando promove discussões sobre as principais questões socioambientais, ampliando o conhecimento docente com a definição e discussão de conceitos, a promoção de atitudes e valores. Mais do que disponibilizar conteúdos, a EaD ao flexibilizar locais e tempos de interação entre os professores, pode proporcionar diversas reflexões quanto ao contexto em que os docentes se inserem, não somente agregando novos conhecimentos, mas criando e estimulando a transformação local, um dos fundamentos da Educação Ambiental.

5. Considerações finais

As pesquisas aqui analisadas evidenciam que a Educação a Distância ou Semipresencial para a formação continuada de professores em Educação Ambiental é um tema já estudado desde os anos 2000. Apesar de serem poucas, apresentam discussões e contribuições para a área educacional, sendo relevantes principalmente para o momento pós-pandemia, já que nelas são descritos possíveis caminhos para a formação continuada de professores se utilizando de diferentes recursos digitais e metodologias. Nestas pesquisas é possível, por exemplo, conhecer diversas metodologias de ensino, que ao propor discussões de forma online busca realizar ações nos contextos em que os professores estão inseridos. Destaca-se o fato de que a formação desses professores não se restringe, nesses estudos, ao fornecimento de conhecimentos sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação ou específicos da EA, mas das possibilidades dialógicas existentes nas intersecções entre tecnologia, Educação Ambiental e prática docente. Essas relações podem ser observadas quando por meio dos recursos digitais presentes nos Ambientes de Aprendizagem Virtuais ao se abordar questões da Educação Ambiental se torna possível proporcionar mudanças nas práticas docentes.

5. Referências Bibliográficas

BACARIM, G. *Proposta metodológica para capacitação em educação ambiental por meio de oficinas temáticas e ambientes virtuais.* 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.

BACIC, Marcia Cristina; OGAWA, Nicia Regina; VIDAL, Emerson Pessoa. Estado da arte da pesquisa sobre conflitos ambientais–dissertações e teses do banco EArte. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – *Anais do XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, SC, 3 a, v. 6.

BARRETO, L. M. C. *Massive open online courses: possibilidades para a formação continuada de professores em educação ambiental.* 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada) - Ecologia de Agroecossistemas, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2019.

BERNAL, V. B. *A formação de professores em educação ambiental por meio da educação a distância (EAD): registro crítico-analítico viabilizado pela pesquisa-ação em Mirassol D'Oeste (MT).* 2012. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1999.

CANEDO, P. L. R. *Resíduos sólidos urbanos como tema ambiental: reflexões a partir de um curso de educação ambiental semipresencial para professores do ensino básico.*

2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CARDOSO, F. A. *Educação Ambiental utilizando a temática recursos hídricos para sensibilizar professores do ensino básico.* 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

COSTA, D. D. S*. Formação continuada de professores: um estudo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental no município de Moju no ano de 2014.* 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

COUSIN, C. S. *Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais.* 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) -Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

DUTRA, M. *Especialista em Educação Ambiental – constituição de subjetividades num curso na modalidade Educação a Distância.* 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

FARIA, S. C. S. *A transversalidade da Educação Ambiental no currículo de Geografia na Educação Básica: aprendizagens potencializadas a partir de uma pesquisa-formação.* 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

FREITAS, D. P. S. *A perspectiva da comunidade aprendente nos processos formativos de professores pesquisadores educadores ambientais.* 2010. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, v. 29, p. 1211-1234, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, mai./ago. 2015.

KREUZ, Angela Maria. *Estado da arte das produções na Revista Brasileira de Educação Ambiental de 2010 a 2016.* 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

LOBO-SANTOS, Vania; AIRES, J. L. O Estado da Arte das Pesquisas em Formação de Professores em Educação Ambiental: uma análise do perfil das publicações do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental-EPEA (2005-2015). *Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, v. 11, p. 1-11, 2017.

LUCHIETTA, L. H. *Análise da utilização de um ambiente virtual no aperfeiçoamento do professor como educador ambiental.* 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2010.

MILL, Daniel; DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José Antonio Marques. Subsídios para a Educação a Distância como campo investigativo. *Revista EducaOnline.* v. 13, n. 1, p. 79-98, 2019.

NOGUEIRA, M. N. L. *O ensino escolar e o contexto sociocultural e ambiental de comunidades ribeirinhas no interior do estado do Amazonas.* 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos) - Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara, 2017.

NOVELLO, T. P. *Investigando as interações das professoras no ambiente virtual Mathemolhes.* 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e formação docente. In: *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa, 2002.

PASQUINI, Nilton César. Estado da arte da educação ambiental. *Revista Tecnológica da Fatec Americana*, v. 4, n. 1, p. 14p.-14p., 2016.

REIGOTA, Marcos. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. *Pesquisa em educação ambiental*, v. 2, n. 1, p. 33-66, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. *Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, v. 11, p. 83-89, 2007.

SHIMIZU, R. C. G. *Educação a distância na formação de professores: o curso-piloto "Consumo Sustentável/Consumo Responsável - desenvolvimento, cidadania e meio ambiente.* 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SILVA, Katiuce Ferreira; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação? *Revista Educação e Políticas em Debate*, 9(1), p. 137-150.

SILVEIRA, Dieison Prestes da; LORENZETTI, Leonir. Estado da arte sobre a educação ambiental crítica no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. *Prax. Saber*, Tunja, v. 12, n. 28, pág. 88-102, abril de 2021.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 285-299, 2005.

SOUZA, Daniele Cristina; NASCIMENTO JR., Antônio Fernandes A pesquisa em educação ambiental nas dissertações e teses das Pós-graduações no Brasil: O que estudos do tipo “estado da arte” revelam. *Gaia Scientia*, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 429-447, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. *Educar em revista*, p. 145-162, 2014.

TROIANO, A. B. S. *Educação a distância na formação continuada de professores: o curso Áreas Verdes no município de Alfenas - MG.* 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO EM QUATRO ESCOLAS PÚBLICAS DO RJ

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
mgcanascimento@gmail.com

Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES
yrllaribeiro22@yahoo.com.br

Brenda Martins Xavier
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
brenda.xavier6@gmail.com

Eixo temático 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta alguns dos resultados da pesquisa "**A indução profissional e a formação continuada de professores[i] na rede municipal do Rio de Janeiro: ações desenvolvidas pelas escolas**" realizada no âmbito de uma universidade pública, entre os anos de 2018 e 2020.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as ações voltadas para a indução profissional e a formação docente em serviço de quatro escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Os sujeitos de pesquisa foram vinte professoras que atuavam como regentes ou gestoras em escolas que atendiam crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar apresentamos o problema, os pressupostos teóricos e metodológicos, e o contexto do campo da pesquisa – a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Em seguida, apresentamos uma síntese dos resultados da pesquisa e, finalmente, apresentamos algumas considerações finais a título de conclusões sempre provisórias.

2. O PROBLEMA: ORIGEM E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Em nossas últimas pesquisas, temos privilegiado um olhar para os professores em situação de inserção profissional. Assim, vimos analisando, desde 2012, as políticas e ações voltadas para o apoio e o acompanhamento dos docentes que iniciam suas carreiras nesse sistema de ensino. A partir de 2018, o olhar investigativo voltou-se para

ações de indução e desenvolvimento profissional promovidas no interior das escolas. Algumas questões orientaram esse trabalho: Que ações de acompanhamento intencional dos docentes ingressantes na rede são desenvolvidas pelas equipes pedagógicas das escolas (diretores, coordenadores)? Que ações de formação são desenvolvidas no interior dessas escolas? Quais estratégias são utilizadas para viabilizar essas ações? Quem coordena essas ações?

Ao pesquisarmos estratégias de formação continuada de professores em situação de inserção profissional, levamos em consideração a importância desse período da carreira docente que, segundo Marcelo Garcia (2010, p. 28), caracteriza-se por ser um período de "transição de estudantes para professores". Em consonância com a literatura, entendemos estes primeiros anos de docência como fundamentais, em especial na constituição das bases teórico-metodológicas desses profissionais.

Tomamos por inserção profissional o período que compreende os primeiros anos da carreira (HUBERMAN, 2000; IMBERNÓN, 1998). Esse momento foi descrito por Dubar (1997) como um período de imersão na cultura profissional e de questionamentos que configuram o "choque do real". Huberman (2000) defende que esse é também um período de grande aprendizagem da docência. Pela importância deste momento, a literatura tem apontado a necessidade de um cuidado especial com jovens professores que possa favorecer um processo coletivo de desenvolvimento profissional. Esse apoio e acompanhamento intencional e sistemático aos professores no momento de suas inserções profissionais, constitui o que muitos estudos veem denominando como programas de indução profissional.

Contudo, é possível constatar que ainda são poucas as experiências voltadas para esse apoio no início da carreira. Imbernón (2006, p. 44) assinala que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Tal cenário também é, sem dúvida, o do Brasil. Em pesquisa realizada em 2011, Gatti, Barreto e André, investigaram quinze secretarias de Educação pelo país (5 estaduais e 10 municipais), encontrando poucas experiências voltadas para esse apoio e acompanhamento aos professores que estreavam na profissão. Mais recentemente (2020), em levantamento feito a partir de revisão da literatura, Cruz, Farias e Hobold, identificaram apenas nove programas voltados para professores que ingressam em sistemas de ensino, no Brasil.

Concordamos com André (2014, p. 6) quando afirma que “a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira”. Como assinala Marcelo Garcia (2009), ser um bom professor pressupõe um longo processo. O desenvolvimento profissional docente tem sido compreendido como esse processo, de longo prazo, que integra diferentes tipos de

experiências, planejadas e oportunizadas de forma sistemática, de modo a promover o crescimento profissional e a aprendizagem da docência (MARCELO GARCIA, 2009).

Partindo do reconhecimento da importância de ações institucionalizadas de apoio e acompanhamento aos docentes em início da carreira (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011) e da constatação da carência de programas sistêmicos de integração de professores principiantes (IMBERNÓN, 2006) a pesquisa privilegiou a investigação de experiências desenvolvidas no âmbito da escola, compreendida aqui como *locus* privilegiado do trabalho docente.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, o estudo de caso coletivo se mostrou como um caminho metodológico mais adequado. O estudo de caso coletivo é aquele em que o pesquisador não se encontra num só caso, mas em vários (ANDRÉ, 2008). Como nossa intenção foi conhecer algumas experiências de escolas voltadas para o acolhimento e acompanhamento aos seus professores, consideramos como adequado acompanhar, no mínimo, quatro escolas que tivessem recebido professores ingressantes. Optamos por estas escolas a partir das indicações das CREs, da localização das escolas, da receptividade e disponibilidade para participarem da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram 20 professoras, sendo 4 diretoras, 2 diretoras adjuntas, 4 coordenadoras pedagógicas, 9 professoras e 1 professor regentes, ingressantes na rede municipal de ensino a partir de 2017. A nossa entrada nas escolas se deu no início do ano letivo de 2019 e todo o trabalho de campo foi realizado no primeiro semestre letivo desse ano.

A coleta das informações foi realizada através de consulta a documentos, de observações e entrevistas (individuais e coletivas). Os documentos consultados foram principalmente resoluções e normativas internas, emanadas do nível central do referido sistema de ensino, que orientam as ações das escolas voltadas para a inserção profissional e a formação em serviço. As entrevistas foram realizadas com a equipe gestora de cada escola e com as professoras regentes, como meio de se conhecer as estratégias utilizadas no acolhimento das novas professoras e no acompanhamento do trabalho pedagógico ali desenvolvido. Buscou-se ainda conhecer como os docentes viveram esse momento inicial da profissão, seus maiores desafios e o que as auxiliou nas superações das dificuldades.

Todas as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e foram gravadas em áudio, permitindo um registro fiel das contribuições.

As observações seguiram um roteiro, dividido em duas partes: uma voltada para a coleta de dados sobre a escola, sua infraestrutura e recursos, números de alunos, professores e funcionários, seu projeto pedagógico, sua relação com a comunidade etc. A outra parte voltada para os momentos coletivos de trabalho, seus sujeitos, cenário e

atividades desenvolvidas. Tais momentos coletivos foram, de forma privilegiada, os Centros de Estudos (CE)[ii] e conselhos de classe, entendidos como momentos constitutivos da formação em serviço. O grupo de pesquisadores acompanhou todos os Centros de Estudos (8 parciais e 1 integral em cada escola) realizados no decorrer do primeiro semestre letivo de 2019, além dos Conselhos de Classe no mês de julho.

As análises estiveram presentes em vários momentos da pesquisa, à medida em que o trabalho de campo foi sendo desenvolvido. Todavia, sua forma mais sistemática ocorreu após a coleta de dados, quando todo o material da pesquisa havia sido transcrito e organizado, lido e problematizado à luz dos fundamentos teóricos que orientaram o estudo.

3. O CENÁRIO DA PESQUISA

A rede de ensino municipal do Rio de Janeiro é uma das maiores redes de ensino da América Latina, possuindo 1543 unidades escolares em funcionamento e atendendo um total de 644.138 estudantes[iii].

Segundo dados que constam do site da Secretaria, 35,1% dos estudantes da rede municipal frequentam a escola em tempo integral (das 7h30 às 14h30) e 64,9%, em escolas que possuem 2 turnos[iv].

O coletivo de profissionais atuantes na rede conta com 38.671 docentes. Destes, a parcela que atua nos anos iniciais do ensino fundamental pode possuir diferentes regimes de trabalho: 22h e 30 min ou 40h. Isso é uma particularidade da rede municipal do Rio de Janeiro, que atualmente vem ampliando, progressivamente, a carga horária de seus docentes. Todos os últimos concursos realizados foram para professores com carga horária de 40 horas por semana.

A pesquisa aqui apresentada teve como campo quatro escolas localizadas na zona norte e na zona oeste da cidade. As quatro escolas encontram-se em áreas de favelas, em distintas regiões da cidade, com grande concentração de pobreza e violência. Quanto à organização do tempo escolar, temos duas escolas de turno único e duas de turno parcial.

As quatro instituições investigadas, independente do número de alunos, contavam com a mesma configuração de gestão: uma diretora geral, uma adjunta e uma coordenadora pedagógica.

Das dez professoras ingressantes participantes da pesquisa, seis já possuíam experiência docente em escolas da rede privada ou de outras redes públicas de ensino, o que configura que, apenas quatro, eram iniciantes na carreira. Observamos que, mesmo já possuindo experiência docente, ao ingressar nessa nova rede de ensino, as professoras se confrontaram com uma nova realidade, com características específicas,

tanto no âmbito pedagógico, como organizacional e vivenciaram uma nova situação de inserção profissional. Contudo, consideramos que as experiências anteriores contribuíram para a construção das novas práticas pedagógicas.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

A seguir, apresentamos alguns dos achados da pesquisa que se originaram das análises realizadas pelo grupo a partir dos dados levantados e construídos no decorrer da investigação.

4.1. O ingresso na rede de ensino: as orientações que emanam do sistema e as práticas observadas

No que se refere ao acolhimento e à formação dos professores ingressantes na rede de ensino, existe, desde 2012, uma instância da Secretaria de Educação – A Escola de Formação Paulo Freire – responsável pelo planejamento e a realização das ações voltadas para esse fim.

A Escola de Formação Paulo Freire (EPF), criada em 2012, é um espaço de produção de saberes e práticas pedagógicas para subsidiar o planejamento e a implementação da Política de Formação do Professor Carioca.

De acordo com o sítio eletrônico, a Escola é formada hoje (2021) por um gabinete e quatro gerências[v]. Interessou-nos particularmente a Gerência de Formação Inicial, por ser ela a responsável mais direta pelos professores que ingressam na rede. Essa equipe atua na implementação da Política de Formação de Professores da SME, tendo como objetivo fomentar ações de formação para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental recém-chegados à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. É essa equipe que realiza o processo seletivo e acolhe esses professores em um primeiro momento. Dessa equipe emanam ainda as orientações para o acolhimento desses professores nas Coordenadorias Regionais (CRE) e nas escolas.

Desde o início de 2018, todos os professores ingressantes na rede municipal de educação, antes de chegarem às CREs e às escolas, participam, durante 2 dias, de uma ação intitulada “Acolhimento”, promovida pela Gerência de Formação Inicial da Escola Paulo Freire. Essa ação de boas-vindas integra um conjunto de orientações voltadas para professores em situação de inserção profissional, com vistas a um atendimento especial a esses profissionais que chegam com tantas expectativas e demandas. De acordo com essas orientações, todo professor/a, ao ingressar na rede só entraria em sala de aula após 6 dias de acolhimentos nos diferentes níveis do sistema.

Sua dinâmica prevê dois dias presenciais com a equipe da EPF, nos quais são abordados temas como: o caráter formativo do Boletim de Avaliação do Estágio

Probatório, o currículo e as orientações curriculares, a Proposta Pedagógica e os Documentos Oficiais da Rede, a avaliação, entre outros (SME, Escola de Formação Paulo Feire, Circular E/EPF/GFI N.º 10, de 24/06/2019).

Após esses dois dias, o programa prevê a apresentação à CRE, onde deverá ocorrer a escolha da escola e uma reunião com os professores na qual seriam apresentadas sua estrutura organizacional, seus principais projetos e as características geográficas e socioeconômicas da região. Há ainda a previsão de uma visita a uma unidade escolar, referência da CRE.

Quanto à Unidade Escolar, o documento orienta que haja um momento dedicado ao contato com a escola e seus agentes e a designação de um professor mais experiente que acolha voluntariamente o ingressante (SME, Escola de Formação Paulo Freire, Circular E/EPF/GFI N.º 10, de 24/06/2019).

Pelos diferentes relatos ouvidos, verificamos que o acolhimento no nível central, na Escola Paulo Freire, se efetivou completamente. Contudo, aquele que se dá no nível intermediário (CREs), acontece com frequência, mas nem sempre da forma como prevista nas orientações. Constatamos que, no nível da escola, esse acolhimento acaba por se resumir ao acolhimento pessoal, não havendo tempo para uma ambientação sem turma por dois dias (como previsto), em virtude, sobretudo, da falta de professores e da urgência em suprir essa demanda.

Observamos como prática recorrente no acolhimento feito pelas CREs, ter um dia de reunião com os professores na própria CRE e uma visita a uma escola no segundo dia, como previsto nas orientações que emanam da EPF. Contudo, o que se viu foi que, embora o acolhimento junto a CRE tenha se dado conforme as orientações emanadas do nível central, no caso das dez professoras regentes que participaram da pesquisa as estratégias utilizadas nem sempre coincidiram com as suas expectativas.

Tanto as professoras que ingressaram quanto os integrantes da gestão afirmaram não existir um plano de ação específico para a recepção e acompanhamento de novos professores na escola. Foi constatada uma preocupação com a recepção dos recém-chegados, através do estabelecimento de relações amistosas e de diálogo e pela apresentação dos espaços e pela integração com os docentes do mesmo ano escolar. Não há, contudo, na maioria das vezes, tempo para que o acolhimento na escola se faça conforme as orientações, ou seja, por um período de dois dias antes do professor iniciar seu trabalho com as turmas. Em geral, há falta de docentes e o novato precisa assumir uma turma tão logo chega à escola. Todas as coordenações se mostraram disponíveis e participativas quando acionadas, mas parece que a interlocução com outros professores do mesmo ano escolar se mostrou um ponto de apoio mais relevante durante a inserção. Cochran-Smith e Lytle (2002) ressaltam a importância dessa dinâmica entre os membros

do corpo escolar destacando que a relação humana é fundamental para o crescimento profissional.

A ausência de uma formação institucionalizada por parte da escola, se choca com a necessidade de formação apresentada por Marcelo Garcia (1999, p.113):

> (...) o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores, é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

O autor defende que a escola seja o *lócus* da formação continuada e assinala que "a iniciação é uma atividade na qual a escola, enquanto unidade, desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes" (MARCELO GARCIA, 1999, p.113).

Quanto à atribuição das turmas a esses docentes que iniciam a vida profissional, contatou-se que, na maioria das vezes, eles assumem a/s turma/s que se encontram sem professores e, muitas vezes, essas são turmas difíceis em virtude, sobretudo, da descontinuidade do trabalho pedagógico anterior.

Em apenas uma das escolas, observamos uma estratégia explícita para a atribuição de turmas aos novatos. Pelos relatos, existe aí uma estratégia da direção que consiste em oferecer à iniciante o que a própria direção considera que seja uma ótima turma, o que foi confirmado pela professora quando descreveu sua turma como "muito boa", com a maioria já alfabetizada. E afirmou que se tivesse lidado de início com o que encontrou nos anos subsequentes teria desistido.

Conforme Nóvoa (2007, p. 14) já havia apontado há mais de uma década, a maneira como em geral cuidamos dos nossos jovens professores é a "pior possível", sendo comum que eles fiquem com as piores escolas, tenham os piores horários e turmas, sem qualquer tipo de apoio. No entanto, a experiência citada acima mostra o surgimento de estratégias que possam dar outra impressão inicial do caminho na carreira docente.

4.2. A formação em serviço e os centros de estudos

Outra importante característica dessa rede, diretamente relacionada com a formação dos professores, se refere aos Centros de Estudos. Cabe destacar aqui que essa é uma iniciativa voltada para a formação em serviço de todos os professores da rede e, não apenas dos iniciantes.

Os Centros de Estudos são uma estratégia da SME que atende, em parte, a exigência legal de que os professores tenham 1/3 de sua carga horária reservada para

atividades extraclasse: estudos, planejamentos, correção de trabalhos, organização das salas, participação em reuniões e tudo o que envolve o trabalho pedagógico para além da regência das turmas. O § 4o do artigo 2º da Lei no 11.738/2008 vincula o piso salarial profissional a uma jornada padrão, que não pode ultrapassar 40 horas semanais, sendo que, no máximo 2/3 (dois terços) desta são previstas para atividades de interação com os estudantes e, no mínimo 1/3 (um terço) para atividades extraclasse.

Segundo a SME, os centros de estudos são importantes para que as equipes das escolas possam refletir sobre o trabalho pedagógico com vistas ao replanejamento. Na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro, o calendário de 2019 mostrava que, pelo menos, uma parte dessa carga horária estaria garantida pelos Centros de Estudos em todas as escolas.

Além dos Centros de Estudos, existe uma orientação para que haja um tempo destinado ao planejamento dentro da carga horária dos professores. Nas escolas de turno único, com professores em regime de trabalho de 40h, existe a garantia de 1h e 30 min. após a saída dos alunos destinados aos trabalhos extraclasse. Contudo, nas escolas de turno parcial, com professores em diferentes regimes de trabalho, as estratégias para garantir esse tempo de planejamento não emanam da SME, ficando sua organização a cargo de cada escola e cada equipe.

Quanto à organização desses centros, o que estava previsto era que, como ocorriam dois em cada mês, um deveria ser planejado a partir de materiais enviados pela SME e o outro, a partir das demandas de cada escola. Contudo, cabe destacar aqui que esses materiais enviados pela SME não emanavam da Gerência de Formação Continuada da Escola Paulo Freire, como seria esperado, mas de um setor da Secretaria de Educação ligado à coordenadoria de Educação Básica, ligada por sua vez, à subsecretaria de ensino, o que evidencia que existem duas estruturas diferentes que atuam paralelamente na formação continuada de professores nessa rede de ensino.

Percebemos que as escolas participantes tratavam os CEs de forma diferenciada. Em três das quatro escolas notamos que as pautas dos CEs costumavam ser dominadas pelo que a SME enviava para ser discutido. Geralmente, estes materiais consistiam em vídeos ou apresentações prontas sobre determinados temas para a formação da equipe, caracterizando um modelo de formação pensado e proposto por especialistas de uma instância central a partir das percepções desses especialistas, o que foi denominado por Demailly (1992) de modelo escolar. Observamos que havia mais espaço para as demandas internas em umas escolas que em outras. Apenas em uma escola percebemos que os CEs eram constituídos predominantemente por demandas internas. Segundo a coordenação pedagógica desta escola, os materiais enviados pela SME eram

disponibilizados para os professores, mas o momento dos CEs era de formação a partir da demanda local.

Tal lógica de formação se opõe à anteriormente explicitada, visto que parte das demandas da própria escola para a resolução dos problemas cotidianos. No que se refere à concepção, está pensada na perspectiva de um modelo de formação que pressupõe iniciativas ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e formadores e uma ligação à situação de trabalho (NASCIMENTO, 1996).

Independente do modelo de formação adotado pela escola, todas as entrevistadas destacaram que os CEs eram importantes para as trocas e construções coletivas. Entretanto, nem todas tinham consciência do seu caráter formador pois, ao serem indagados sobre as propostas de formação continuada oferecidas pela rede municipal, poucos afirmavam que os CEs eram um desses espaços de formação.

Para além dos Centros de Estudos, uma segunda estratégia que muitas escolas utilizavam para garantir um tempo de planejamento para os professores que atuavam nos anos iniciais, era a utilização do período em que as turmas estavam tendo aulas de Educação Física, Artes ou Inglês, para reuni-los por série ou modalidade. É o que, nessa rede, vem sendo chamado de “blocagem”, quando a escola organiza as aulas com os professores especialistas em um único horário para todas as turmas de uma determinada série. Nesses tempos, os docentes regentes reunidos elaboravam seus planejamentos e discutiam sobre suas realidades. Nem todas as escolas conseguem organizar essa blocagem, seja pela falta de professores especialistas, seja pelo horário diferenciado destes profissionais, que não possibilita uma junção em um único dia e horário ou ainda pela dinâmica da escola.

Apesar desta ser uma estratégia valorizada pelos professores, é possível problematizar a utilização desses espaços para o planejamento coletivo, visto que os professores especialistas nunca podem dele participar, já que estarão com as turmas nesses tempos. Seria de se esperar que, por atuarem nas mesmas turmas, estes professores especialistas pudessem ter um tempo para criar um diálogo pedagógico profícuo com seus pares, regentes generalistas.

As professoras e gestoras destacaram que a SME oferece também formação continuada fora do espaço das escolas, através de cursos organizados pela Escola Paulo Freire ou outro setor da SME, ou ainda, através de parceria com outras instituições. Entretanto, todas apontaram que existe uma dificuldade de logística para que o professor seja liberado para realizar a formação, visto que todos entendem que as turmas não podem ser liberadas.

A situação descrita acima coloca em evidência uma tensão, suscitada pelo sistema, entre a oferta de formação docente e a responsabilização da escola e do professor pelas

estratégias para viabilizar a liberação dos docentes. Nesse sentido, caberia à SME implementar medidas para tornar possível a formação continuada dos professores, levando em conta as rotinas das escolas.

5. CONCLUSÕES

Apresentamos aqui algumas reflexões propiciadas pela pesquisa, a título de conclusões, sempre provisórias.

O acompanhamento do trabalho realizado nas quatro escolas nos permitiu entender, sobretudo, a diversidade dessa rede de ensino e a influência dos diversos modos de funcionamento no trabalho coletivo realizado em cada uma delas.

Nosso campo empírico envolveu quatro escolas que se inseriam em contextos bem diferenciados e funcionavam de formas também diversas. Duas escolas funcionavam em turno único e as outras duas em dois turnos, situação que afeta significativamente os tempos destinados aos trabalhos com as turmas, ao planejamento e à formação, o que tem implicações fortes sobre as condições do trabalho docente. Nas duas escolas de turno único ou integral, o que se viu foi que as professoras regentes, eram responsáveis por uma única turma que possuía uma carga horária de, no mínimo, sete horas diárias de aulas. Já nas duas escolas de turnos parciais, nas quais a carga horária diária de aulas é de quatro horas e meia, todas as professoras participantes da pesquisa eram responsáveis por duas turmas, uma em cada turno, excedendo assim sua carga horária de trabalho (40h semanais). Enquanto na primeira situação, as professoras tinham em torno de 1 hora diária para estudos, planejamento e/ou atividades voltadas para a avaliação da aprendizagem, na segunda, as professoras tinham todo o seu horário de trabalho à frente de uma turma, sem período destinado para as atividades acima mencionadas.

Com relação ao processo de inserção profissional, constatou-se que a política de acolhimento da Secretaria Municipal de Educação está parcialmente efetivada. No que se refere ao acolhimento dos professores recém empossados, verificou-se que o primeiro nível, previsto para acontecer na Escola de Formação Paulo Freire, durante dois dias, foi vivenciado por todas as professoras por nós ouvidas. Contudo, constatamos que no âmbito das CREs, esse acolhimento foi bastante diverso: enquanto em algumas das CREs, ele seguiu as orientações emanadas do nível central, em outras, ele ocorreu de forma aligeirada ou reduzida. No nível da escola, o que se viu foi que as demandas do cotidiano acabaram por impedir que esse acolhimento se fizesse da forma como está previsto. Em geral, as professoras foram conduzidas quase que imediatamente para as turmas para as quais foram designadas.

Contudo, quando indagadas sobre o acolhimento nas escolas, todas reconheceram que foram muito bem recebidas pelas equipes gestoras e por suas colegas, apesar de terem assumido suas turmas imediatamente. O que se viu foi que se tratou de um acolhimento afetivo importante, porém as ações voltadas para esse acolhimento não faziam parte de um “programa” institucionalizado e sistemático.

Com relação à formação continuada, constatou-se que não existem ações voltadas exclusivamente para as professoras iniciantes. As ações de formação continuada dirigem-se para o coletivo de cada escola, constituído de professoras iniciantes e experientes e, na maioria das vezes, resumem-se à realização dos Centros de Estudos, quinzenais, previstos no calendário dessa rede de ensino.

Uma outra estratégia de trabalho coletivo observada, foi a realização de momentos de planejamento, utilizando o que tem sido denominado de blocagem, o que nem sempre é possível, em virtude das condições específicas de cada realidade. Nas escolas onde acontece, esse momento é valorizado pelas professoras. Contudo, essa não se constitui como uma política ou estratégia mais geral proposta pela rede de ensino, ficando a organização desses momentos a cargo das equipes gestoras de cada escola.

Cabe destacar a importância atribuída a esses momentos coletivos de trabalho (centros de estudos e momentos de planejamento) por todas as professoras que fizeram parte da pesquisa. Pelos relatos, escolas que assumem a tarefa de formação continuada dos seus docentes contribuem para o desenvolvimento profissional e, consequentemente, para um sentimento de maior segurança e satisfação em relação ao trabalho que realizam. No que se refere às ações de acompanhamento voltadas especialmente para os professores iniciantes, constatamos que essas ações existem de forma espontânea e não sistematizada.

Cabe destacar aqui a importância da função de coordenação pedagógica evidenciada pela pesquisa. Nas escolas onde a coordenadora pedagógica via sua função como uma função precipuamente formadora e os Centros de Estudos como um espaço voltado para os estudos e aprofundamento coletivo, esses momentos eram reconhecidos como de grande importância para o desenvolvimento profissional e para o andamento do trabalho pedagógico realizado na escola.

Tomar a escola como *locus* privilegiado de formação e desenvolvimento profissional requer considerar os professores como protagonistas dessa formação; pensar em um "modelo" de formação e acompanhamento voltado para a resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre os docentes; valorizar o papel do coordenador pedagógico e da equipe escolar como mediadores no processo de inserção profissional e apostar no trabalho coletivo, reservando momentos a ele destinados.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

_____. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação a docência**. Projeto de Pesquisa / Edital Universal. Mimeo, 2014.

COCHRAN-SMITH, M. and LYTLE, S. L. (2002). Teacher Learning Communities. Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New Y ork: Macmillan. **Tradução***:* GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Em **REVEDUC Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos : Universidade Federal de São Carlos. v.14, jan./dez. 2020.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org). **Professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DUBAR, C. **A socialização:** Construção das identidades sociais e profissionais. Lisboa: Porto Editora, 1997.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** Lisboa : Porto Editora, 2000. 2ª ed.

IMBERNÓN, F. **La formación y El desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Graão, 1998.

_____. **La profesión docente desde el punto de vista internacional**: que dicen los informes? In: Revista de Educación*,* n. 340, p. 41-49, 2006.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** In: Formação Docente, v.2 n. 3. Belo Horizonte; Autêntica, 2010. [p. 11 a 49]. Disponível em: <formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/download/20130327110256.pdf>. Acesso set. 2017.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **A escola como espaço de formação continuada de professores:** análise de uma experiência. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no SIMPRO – SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: set. 2009.

[i] Para facilitar a leitura e considerando as inúmeras menções ao longo do texto, utilizaremos a forma professores para designar os professores e as professoras em exercício profissional e utilizaremos a forma feminina ao nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, visto que eram 19 mulheres e apenas 1 homem.
[ii] Esses momentos de trabalho coletivo serão um dos temas da próxima seção desse texto.
[iii] Dados de abril de 2021, disponíveis em http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros
[iv] Dados de abril de 2021, disponíveis em http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros
[v] (1) Gerência de Formação Inicial; (2) Gerência de Formação Continuada do Professor Regente; (3) Gerência de Formação Continuada da Equipe Gestora; (4) Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira (CREP – AT).

Formação de Equipes de Creches Conveniadas

Maria do Carmo Monteiro KOBAYASHI, UNESP/FC, Prefeitura Municipal de Bauru
monteiro.kobayashi@unesp.br
Sintia Otuka ROSSI, Prefeitura Municipal de Bauru
sintia.otuka@gmail.com

Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica

1. Introdução

A história do atendimento à criança pequena perpassa o momento histórico de cada país em que decorre. No caso do Brasil, a institucionalização dos espaços de atendimento infantil é definida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que determina em seu artigo 208 o dever o Estado para com a educação mediante "VI-educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 anos (cinco) anos de idade". Nessa direção, ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 - LDB (BRASIL, 1996), a educação infantil passou a constituir-se como primeira etapa da Educação Básica.

As creches e entidades equivalentes concebidas historicamente como assistenciais passaram à gestão, responsabilidade de supervisão e acompanhamento dos Sistemas de Ensino e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, e não mais, das Secretarias do Bem Estar Social.

Semelhantemente, a fim de cumprir e se adequar a mais nova legislação, um município do interior de São Paulo, no ano de 2005 fez a incorporação das creches conveniadas junto a Secretaria Municipal da Educação. Essa quebra de paradigmas gerou a necessidade de um trabalho de orientação e formação de pais, equipe escolar e comunidade sobre a construção de novos conceitos e visões sobre a concepção de criança, de escola, de trabalho educativo e tudo que envolve o processo de educação. Assim, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade seria prioritário o trabalho de formação continuada da equipe escolar responsável e comprometida diretamente com o processo pedagógico.

Portanto, essa pesquisa *Formação de Equipes de Creches Conveniadas* tem como objetivo apresentar o trabalho de formação continuada realizado às 29 (vinte e nove) creches conveniadas, atualmente denominadas Organizações da Sociedade Civil-

OSCS, que são supervisionadas e acompanhadas pela Secretaria Municipal da Educação.

2. Fundamentação Teórica

A infância é um período particular para a criança de zero a cinco anos no que se refere ao desenvolvimento dos aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social. É nesse ínterim que ocorrem as mais significativas aquisições psíquicas, ampliação de experiências e interações com as demais crianças, adultos e com o meio em que está inserida**.** As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIS (BRASIL, 2010, p. 12) definem a criança 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.

Frente a essa visão sobre a criança pequena, a Educação Infantil passa por um significativo processo de revisão de concepções sobre o trabalho dispensado a essa faixa etária em espaços coletivos. São temas de estudos e ressignificações a construção, seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas que possam promover aprendizagem e desenvolvimento às crianças. Especialmente, têm se evidenciado as questões sobre como “orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem os processos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013, p.82).

Diante de tais especificidades da infância, políticas públicas são criadas para atender a esse contexto histórico e cultural. Atribuiu-se ao Estado o dever com a educação, incluindo a educação infantil conforme legisla a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96. Essa primeira etapa da Educação Básica em regime de colaboração, é prioritariamente responsabilidade dos municípios e de seus respectivos sistemas ou redes de ensino, cabendo-lhe, portanto, a supervisão e orientação às escolas sob sua competência. Vale ressaltar, a normatização instituída pela LDB 9394/96 que regulamenta a transição de espaços infantis até então assistenciais para a educação, como descrito no art. 89 - “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. (BRASIL, 1996).

Na mesma direção, as Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem Fins Lucrativos para a Oferta de Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 7) descrevem que:

> A educação infantil no Brasil desenhou uma trajetória histórica em que o Estado formulou e estimulou uma política de atendimento baseada na parceria com instituições privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais, principalmente no que diz respeito às crianças de zero a três anos, como forma de não ficar totalmente ausente deste atendimento. Assim posto, mesmo estando claro que a obrigação do Estado com a educação infantil deve ser efetivada pela expansão da rede pública, o convênio entre o poder público e instituições educacionais sem fins lucrativos foi e é uma realidade que assegura, na maioria dos municípios, o atendimento a um número significativo de crianças, em geral, da população pobre e vulnerabilizada.

Enquanto equipamento específico de educação, a LDB (BRASIL, 1996) expressa a sua definição e apresenta o domínio de abrangência como sendo a educação escolar, como cita o artigo 1º da referida lei:

> 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.
> § 1o Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
> § 2o A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Assim, os espaços infantis considerados como assistencialistas e socioeducativos mantidos pelas Secretarias do Bem Estar Social - SEBES, ao serem incorporadas aos sistemas de ensino, geraram mudanças que vão muito além de secretarias. Tanto as adequações na estrutura física e espacial são relevantes, como também uma questão central: a conscientização e necessidade de formação sobre o papel da escola de educação infantil e a importância do trabalho educativo intencionalmente planejado a ser desenvolvido nesse ambiente.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC traz algumas considerações sobre a especificidade do trabalho a ser desenvolvido para atender a criança enquanto um sujeito social e de direitos, como segue:

> Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas

> pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p.36-37)

A vista disso, as instituições passaram a executar o trabalho educativo mediante convênio celebrado com o município, tendo como objeto de parceria a creche e a pré-escola. Desse modo, a responsabilidade de acompanhamento e supervisão às creches e pré-escolas fica a cargo dos sistemas de ensino, e, para além dessa responsabilidade, recai a tarefa de oportunizar a formação das equipes de creches conveniadas diante do novo papel das organizações: educar e cuidar crianças de zero a cinco anos, agora como primeira etapa da Educação Básica, integradas à área da educação. Essa função requer formação específica, embasamento teórico, alteração de paradigmas para o desenvolvimento integral na infância, e isso demanda qualificação das equipes escolares.

3. Procedimentos Metodológicos

De abordagem qualitativa que (CHIZZOTTI, 2010) "[...] é a partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível", o presente trabalho embasa-se ainda na pesquisa-ação, tendo em vista que:

> Com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Esta comunicação apresenta a pesquisa realizada em *Formação de Equipes de Creches Conveniadas*, desenvolvida em um município no interior de São Paulo que como os demais, se adequou à legislação para com a educação infantil. Assim, durante o ano de 2005 as organizações deixaram de compor a SEBES e passaram a integrar a Secretaria Municipal da Educação.

Ao executar atividade relevante de interesse público importa imprimir qualidade ao trabalho desenvolvido. Consequentemente, diante da necessidade de formar as suas equipes em oposição à insuficiência de aperfeiçoamento pedagógico ofertado pelo órgão gestor e a falta de recursos próprios, três OSCS, por meio de suas coordenadoras solicitaram junto a Unesp estudos para o aperfeiçoamento da práxis educativa de suas equipes. Desta forma, no ano de 2008 uma professora formadora da universidade iniciou o aprimoramento pedagógico para as três entidades, sendo ampliada para cinco no decorrer do ano de 2015.

A primeira ação foi o levantamento das necessidades e interesses formativos das organizações conveniadas, mediante um questionário. De posse dos resultados, foram planejados encontros quinzenais, visitas didáticas e trocas de experiência nos espaços escolares com o objetivo de proporcionar a ampliação do conhecimento e intencionalidade ao trabalho educativo das equipes escolares.

Consecutivamente, no ano de 2021 ao assumir a pasta da educação do município em questão, a professora formadora trouxe para sua equipe uma das coordenadoras do grupo em formação. Foi a partir das experiências anteriormente apresentadas que planejaram uma formação baseada em tais vivências. Nessa esteira as ações foram adaptadas para oportunizar uma prática formativa mais efetiva de formação pedagógica continuada abrangendo as 29 (vinte e nove) organizações com parceria celebrada. Cumprindo ainda, uma das obrigações do poder público quanto ao convênio, como pontuado pelas Orientações sobre Convênios (BRASIL, 2009, p.15) “a atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica”.

Tal formação está em andamento e o planejamento das ações de aperfeiçoamento profissional serão organizados tendo como premissa os resultados de coleta de dados em questionários de *google forms*.

Discussões e Resultados

Considerando as concepções de criança que se formaram no decorrer do tempo histórico até os dias de hoje, bem como as narrativas sobre a institucionalização do atendimento infantil, foi possível verificar que políticas públicas foram criadas para suprir as demandas apresentadas na sociedade. Concebidas a princípio como assistencialistas, com a promulgação de leis como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) passaram a fazer parte do sistema educacional.

Nesse sentido, ações de formação e constituição de novas concepções sobre o trabalho a ser dispensado nos espaços escolares tiveram que ser planejados, e a capacitação das equipes das creches e pré-escolas foi a mais urgente e necessária. A visão de criança como um sujeito histórico e de direitos que tem a escola como lócus privilegiado para o seu desenvolvimento integral ratifica que o trabalho a priori, deve ser embasado em objetivos intencionalmente planejados. Logo, a pesquisa *Formação de Creches Conveniadas a*presentou informações e resultados a serem considerados.

Verificou-se que, embora o órgão municipal gestor obedecendo a legislação que regra a celebração de convênios e parcerias com o setor privado ofertasse supervisão,

assessoria técnica, pedagógica e formação continuada, esta, se mostrou insuficiente para atender as necessidades das organizações escolares naquele momento. A vista disso, por solicitação de três coordenadores a professora formadora da Unesp começou o trabalho de formação de equipes de creches conveniadas.

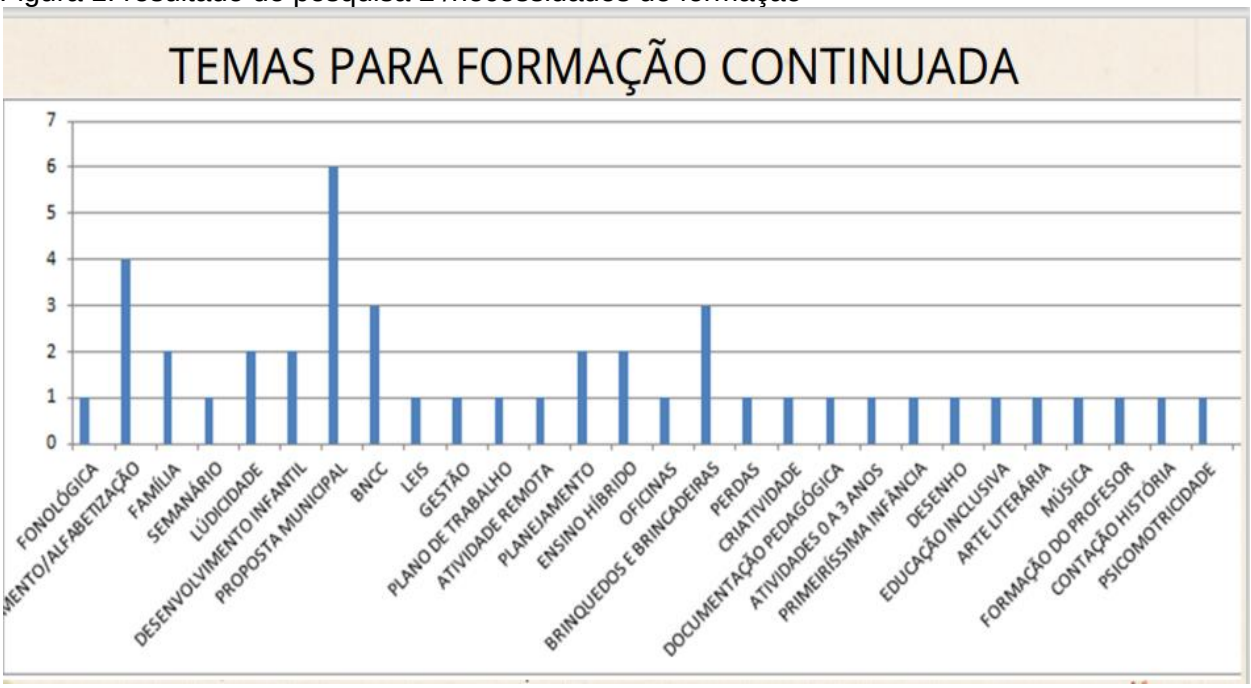
A ação inicial foi a realização de pesquisa junto às equipes das OSCs que evidenciou os assuntos elencados como necessários, e que formaram as bases para proposta e planejamento dos estudos, como segue:

- As concepções, representações, ideias sobre criança, infância e educação infantil no Brasil visando a superação de paradigmas, estereótipos e falsas representações;
- Políticas públicas para a infância – cuidar e educar;
- Desenvolvimento e crescimento infantil e os objetos lúdicos: as teorias sobre o brincar e a sua aplicação no cotidiano das creches;
- Crianças, culturas infantis e os objetos lúdicos;
- Necessidades e interesses das crianças com foco no planejamento, execução e avaliação das ações educativas e recreativas na educação infantil;
- Indicadores para a seleção e utilização dos objetos lúdicos;
- Concepções de objetos lúdicos e sua comercialização, mediante a Visita didática a ABRIN 2014 - 31ª Feira Brasileira de Brinquedos - SP e ao LABRIMP - Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos - Universidade de São Paulo.

Importa evidenciar, que tais estudos foram realizados com toda a equipe de creches e pré-escolas, ou seja, participavam os coordenadores, os professores, auxiliares de creches, serventes e cozinheiros. Tal estratégia fundamentou-se na concepção de que todos os funcionários envolvidos com o atendimento à criança pequena são educadores, e quanto maior o seu conhecimento sobre o processo educacional, maior a qualidade da educação ofertada. Tal ideia dialoga com o documento *Por uma valorização dos trabalhadores em educação* (BRASIL, 2004, p.14), que orienta que as escolas priorizem “uma concepção de educação cidadã [...] em favor de um ambiente de aprendizagens colaborativas e interativas, que considerem todos os integrantes da escola protagonistas do processo educativo”.

Semelhantemente, no ano de 2021 ampliou-se a formação continuada para as 29 (vinte e nove) organizações conveniadas e sob a gestão da secretaria da educação do município. Tendo como base os anos anteriores, uma nova pesquisa foi estruturada e obtiveram-se os seguintes resultados quanto às necessidades para formação:

Figura 1: resultado de pesquisa 2 /necessidades de formação



Fonte: arquivo da Divisão de Creches Conveniadas (2021)

Diante dos dados apresentados foi possível verificar que a formação junto às creches conveniadas seguiu continuamente desde 2008 e que de início envolveu de três a cinco organizações, todavia, atualmente abarca todas as 29 escolas. Comparativamente, os resultados de ambas as pesquisas sugerem temas pertinentes a concepções de criança e situações que envolvem o atendimento em sua primeira infância. Entretanto, a última pesquisa realizada com todas as escolas exibe uma gama de necessidades formativas mais ampla. O resultado da pesquisa mostra que as necessidades de formação não restringem somente à área pedagógica, mas se estende a questões relacionadas a aspectos administrativos e legais de uma escola.

As referências coletadas serviram de subsídios para a elaboração de um cronograma com as temáticas e palestrantes. Optou-se em envolver os profissionais da secretaria para as palestras e ampliação teórico-prático do trabalho pedagógico nas organizações. Também houve as parcerias com profissionais das universidades do próprio município, bem como de outros.

Os registros da formação são efetivados mediante a gravação dos encontros virtuais e, quando possível, os encontros presenciais serão feitos por outros meios como fotos, vídeos, registros escritos, depoimentos e outras formas de documentação. Semelhantemente, a avaliação faz-se por intermédio da análise das devolutivas do grupo sobre os conteúdos estudados, o que igualmente se constitui em importante objeto de diagnóstico no acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelas organizações.

Por fim, com a finalidade de ilustrar essa discussão vale ressaltar que em pesquisa em banco de dados não se encontrou pesquisas equivalentes realizadas sobre a formação continuada em creches conveniadas ou Organizações da Sociedade Civil. Diante da pesquisa ainda em andamento, os resultados alcançados foram aqui descritos, sendo que,dados de ordem mais conclusiva serão apresentados num outro momento.

4. Principais Conclusões

A realização da presente pesquisa mostrou que a *Formação de Equipes de Creches Conveniadas* têm impactos positivos no trabalho desenvolvido pelas Organizações da Sociedade Civil do município em estudo.

As formações presenciais realizadas inicialmente nos anos de 2008 mostraram que a participação de todos os funcionários proporciona uma ampliação na qualidade dos serviços prestados, tendo em vista, que há a construção de vínculos entre a equipe e uma maior conscientização a respeito do trabalho educativo promovido pela escola de educação infantil.

Mediante o compromisso do poder público em supervisionar, oportunizar formação continuada, assessoria técnica e pedagógica às creches e pré-escolas conveniadas há uma ampliação no número de organizações abrangidas. Salienta-se que, ao formar os coordenadores das 29 (vinte e nove) destas, os mesmos tornam-se replicadores dos conhecimentos adquiridos às equipes em seu contexto escolar, alcançando dessa forma, a totalidade de profissionais que necessitam de formação continuada.

Ficou evidente que os registros e documentos resultantes dos encontros de formação representam instrumentos essenciais para a avaliação dos conteúdos estudados e para novos planejamentos de ações junto às equipes das organizações. Nesse sentido, as formações se tornam contínuas e fundamentadas em temas de interesse e necessidade apontados pelos envolvidos no trabalho educativo das escolas, produzindo significado para o processo formativo.

Portanto, a Formação de Equipes de Creches Conveniadas é um trabalho pertinente e fundamental, a fim de atender as necessidades apontadas pelas próprias organizações, bem como, para cumprir a legislação vigente referente ao convênio firmado entre a iniciativa privada e o poder público. Logo, espera-se que os estudos desenvolvidos no decorrer das formações possam incrementar a qualidade das ações

realizadas pelas creches e pré-escolas proporcionando um ganho qualitativo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças inseridas em cada contexto. Do mesmo modo, os resultados decorrentes desse trabalho de formação servirão de ponto de apoio para formação do município em questão, como também, para outras cidades.

5. Principais Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em 09. Out. 2021.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

_____. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013a.

_____**. LDB. Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 09. Out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em Educação**: em cena, os funcionários de escola. Secretaria de Educação Básica. Brasília:MEC, SEB, 2004. 72 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em cena.pdf. Acesso em 14/10/2021.

_____. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O CENTRO DE MÍDIAS SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL PAULISTA

Eliani Cristina Moreira da SILVA, UNESP/Araraquara-SP
Orientador: Prof. º Dr. º José Luís BIZELLI, UNESP/Araraquara-SP
Eixo temático: trabalho docente e formação profissional
E-mail: eliani.moreira@unesp.br

1. Introdução

O presente estudo enquadra-se numa amostra de pretensa pesquisa de doutorado, relacionada ao planejamento educacional e a formação continuada. Destaca-se nesse recorte a formação continuada docente em contexto pandêmico na rede estadual paulista, por meio do Centro de Mídias São Paulo/SP, a partir da suspensão das atividades presenciais em virtude do estado de calamidade pública devido a disseminação da Covid-19.

A ênfase em retratar a importância da constituição de políticas públicas articuladas para o fomento das práticas formativas em rede de ensino, com apoio da gestão e inovação tecnológica, sob o olhar docente.

O problema de pesquisa centra-se na reflexão da percepção dos docentes em relação aos processos formativos pactuados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) na percepção e execução da prática da sala de aula, alicerçada no projeto educativo e na territorialização da unidade escolar.

A pesquisa qualitativa em educação pautará por análise documental, revisão da literatura e observação direta no contexto de estudo. O foco central versará observar e trazer possibilidades, por meio da percepção docente, do que realmente chega as unidades escolares, salas de aulas e alunos, diante do proposto pela SEE/SP os percursos formativos e as mudanças curriculares em implementação. Há um importante destaque ao papel da veiculação dos processos formativos apresentados no Centro de Mídias São Paulo (CMSP).

O recorte temporal da pesquisa será entre os anos de 2020 e 2021, incluindo o período da Pandemia Covid-19 com a suspensão das aulas presenciais e o (re) planejamento organizacional dos processos formativos em rede ocorridos à distância pelo CMSP.

A fundamentação teórica adotada estará alicerçada em Alarcão (1996), Imbernón (2011), Scarpa (1998), Tardif (2014), Gatti (2008; 2016), dentre outros.

O percurso formativo, a valorização dos profissionais da educação, a equipe técnica, o trio gestor (coordenador pedagógico, diretor e supervisor de ensino), fomentam

esse processo de reorganização e engajamento articulado da política pública de formação continuada com vistas a consolidação das diretrizes curriculares vigentes.

Isso nos permite destacar as reflexões acerca das consolidações dos percursos existentes e suas fragilidades, quando este não se articula ao planejamento organizacional da própria unidade escolar e a sua territorialidade, a fim de permear as políticas públicas formativas articuladas com a identidade local. A relevância das continuidades de Políticas Públicas formativas, articuladas ao Projeto Pedagógico da escola e sua territorialidade, tornam-se destaque essenciais para o tratamento equitativo da melhoria educacional.

O presente estudo justifica-se por uma inquietação sobre processos formativos implementados pelos órgãos centrais de secretaria e a consolidação das práticas formativas refletidas na vivência em sala de aula, nos processos de aprendizagens docentes e discentes.

O objetivo principal será a reflexão sobre os processos formativos veiculados por meio do CMSP para melhoria do processo de aprendizagens dos docentes e por consequências dos alunos em sala de aula, durante o contexto pandêmico de suspensão das aulas presenciais, respeitando a territorialidade de cada unidade escolar, entre 2020 e 2021.

Considerando o cenário exposto, a pandemia Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais e o percurso formativo em rede, o estudo se propõe responder à seguinte pergunta: como a formação em rede pode contribuir para melhoria dos processos de ensino aprendizagem em contextos tão diversos? Quais os desafios e as possibilidades para sua implantação? Qual o papel do CMSP nesse contexto?

Os objetivos específicos são conhecer o processo formativo ofertado aos docentes, os desafios e as possibilidades que se colocam no contexto de associação teoria prática, nas aprendizagens colaborativas entre pares. Outras indagações permearão o estudo tais como perceber se há especificidades nos processos formativos? Quais são elas? Refutam ou coadunam com a literatura sobre o assunto?

A hipótese central desta proposta de estudo refere-se a análise e compreensão científica das condições objetivas que justificam a importância formativas constituídas pela comunidade escolar se concretizam na realidade escolar, quando pautada em um processo formativo que emerge no contexto escolar articulado a seu próprio percurso e realidade educacional.

2. O percurso da formação docente: considerações necessárias

Com a homologação da BNCC, os currículos presentes nos cursos de formação docente, terão por referência a própria Base, a partir de cursos técnico de nível médio ou superior e tecnológica, a distância ou presencial, realizados, 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.

A formação dos profissionais da educação para atender as especificidades de suas atividades ao longo da educação básica, fundamentado nos fundamentos científicos e sociais, na associação de teoria e prática e aproveitamento das experiências acadêmicas anteriores para constituição do percurso formativo desses profissionais.

Pode-se citar o descrito na LDB nº 9.394/96, que aponta para a implementação de uma política formativa em serviço aos profissionais da educação. O Conselho Nacional de Educação (CNE), em seus documentos, coadunam com a necessidade de políticas formativas aos profissionais da educação. E mais, recentemente, a promulgação da BNCC, o novo currículo para educação básica, exige o repensar a prática pedagógica docente.

Os sistemas de ensino, deverão promover formas de valorização dos profissionais da educação expressos em seus estatutos e planos de carreira para assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado, com períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, inclusos na jornada de trabalho, como expresso no artigo 67 da LDB nº 9.394/96.

O Decreto n° 8.752, de 9 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica destaca,

> Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.(...)

Esse Decreto estabelece os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, expressando abertamente no Art. 3º inciso V, o apoio, oferta e expansão de formação inicial e continuada para os profissionais da educação básica como forma de atendimento a meta 15 do Plano Nacional de Educação.

As concepções e os modelos dos projetos de formação de professores em serviço estão diretamente relacionados com as diferentes formas de definir a profissão docente. Cada um desses paradigmas responde a uma concepção filosófica determinada sobre o que é ser professor e, de acordo com ela, defini os fatores mais importantes a

desenvolver e as diretrizes utilizadas nos seus processos de formação (SCARPA, 1998, p.34).

O universo educacional terá que de alguma forma apropriar-se desse uso pela necessidade gerada pela pandemia Covid-19, e, para além disso, equalizar as distorções de acessos a internet para que de fato o acesso seja para todos, indiferentes das condições socioeconômicas que cada educando possa estar inserido.

O percurso de formação docente deverá refletir sobre essa problemática universal o acesso ao conhecimento mediatizado por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) impõe desafios e nos movimenta para novas possibilidades de aprendizagens para docentes e discentes. O caráter digital dos dispositivos tecnológicos (tablet, computador, Ipad, celulares etc.) conectados à internet, possibilitam múltiplas conexões em redes para distribuição de uma comunicação multidirecional, produção do conhecimento, criação e publicação de informação, participação e colaboração abarcando as mídias e múltiplas modalidades de linguagem veiculadas (oral, escrita, imagética, hipermídia, entre outras (ALMEIDA, 2019).

Apresenta-se um novo cenário para as aprendizagens e a formação docente poderá encontrar novos desenhos para os encontros formativos como fomento a reflexão dos docentes e demais profissionais da educação a partir da realidade de suas práticas no contexto de trabalho colaborativo que atendam as novas demandas problematizadas pelo contexto pandêmico e pós pandêmico.

2.1 Centro de Mídias da Educação de São Paulo

O Decreto Estadual nº 54.297, de 5 de maio de 2009, cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências

> **Artigo 1º -** Fica criada, no âmbito da Secretaria da Educação, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, destinada aos integrantes do Quadro do Magistério Público do Estado

Conforme consta na página oficial, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), nasceu com o propósito de apoiar todos os servidores da SEDUC-SP em seu desenvolvimento profissional integral e, dessa forma, impactar a aprendizagem dos mais de 3,5 milhões de alunos da rede pública paulista. Essa inciativa era parte integrante do Programa “Mais qualidade na Escola”, cujo objetivo seria garantir a qualificação de profissionais para o exercício do magistério e da gestão do Ensino Básico, desenvolvendo estudos, planejamento, avaliação e gerenciamento da execução dos programas de formação, aperfeiçoamento e educação continuada.

No ano de 2011, a EFAPE passou a categoria de Coordenadoria e em 2019 para uma nova reestruturação visando ampliar e abranger o atendimento de todos os servidores municipais e estaduais da Educação do Estado de São Paulo. “As ações de formação da EFAPE têm o foco na prática, incorporando novas tecnologias como ferramentas de formação continuada. Seus cursos combinam o ensino a distância, por meio da transmissão de aulas e de conteúdos disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem. Sua abrangência gira em torno de mais de 234 mil servidores nos Quadros do Magistério, no Quadro de Apoio Escolar e no Quadro da Secretaria da Educação, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 diretorias de ensino e em 5.400 escolas” (SEE/SP, 2021).

Além de promover o desenvolvimento profissional integral dos servidores do Estado de São Paulo na gestão da sala de aula e da escola em seu percurso formativo, fortalecer o protagonismo, procura promover o compartilhamento de práticas e participação na elaboração de formações para melhoria contínua das aprendizagens associando teoria e prática.

Os eixos estruturantes estão alicerçados em: Eixo I – Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica, suas Modalidades e Atendimentos Específicos; Eixo II – Gestão Educacional e Eixo III – Grandes Temas da Educação.

> Entre os anos de 2019 e 2022, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), lançou seu Planejamento Estratégico, tendo como um de seus objetivos promover um salto de qualidade do ensino em busca de resultados que permitam à rede estadual paulista figurar entre as mais avançadas do mundo até 2030 (SEE/SP, 2020).

A partir daí a SEDUC-SP lançou o Centro de Mídias SP, “uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo (SEDUC-SP, 2020).

O Centro de Mídias SP tem como “objetivo contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e possibilitando ampliar os horizontes do ensino tradicional (SEDUC-SP, 2020)

> Nesse espaço, podem ser encontrados conteúdos cuidadosamente elaborados por especialistas e oferecidos por meio de tecnologias digitais. As aulas estão sendo transmitidas a partir de estúdios de TV e podem ser acompanhadas, ao vivo, pelo aplicativo do Centro de Mídias SP, suas redes sociais, e, ainda, pelos canais digitais da TV Educação (Anos Finais, Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos) e da TV Univesp (Educação Infantil e Anos Iniciais). Os conteúdos apresentados ficam disponíveis para consulta de alunos e educadores, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem, fomentando a cultura digital e permitindo maior conexão entre todos os integrantes da rede. Há materiais de orientação, conteúdos integrados, repositório e grade de programação acessível aos docentes e discentes, que buscam conhecimento e autoformação (SEDUC-SP, 2020).

Dimensionar a grandiosidade e complexidade da rede estadual em suas diversas regiões do Estado para uma formação em rede, coloca-se um desafio substancial na medida do eixo articulador dimensionado pelo currículo oficial do Estado de São Paulo.

A distância geográfica necessita ser superadas para não se torna reféns de políticas públicas formativas descontinuas e que de fato não promovam a formação do cidadão crítico e atuante na sociedade, preocupado com o bem comum, a solidariedade e justiça social.

Aponta-se o uso das TDIC como uma opção para fazer chegar os processos formativos em rede e caberá aos formadores locais a articulação colaborativa para dimensionar a territorialidade nesses espaços, fazendo sentido aos docentes e discentes.

Nesse sentido, o CMSP cumpre seu papel de romper as barreiras geográficas e orçamentarias que esteve presente nos processos formativos presenciais, permitindo o compartilhar de conhecimentos e práticas pedagógicas por um volume maior de parceiros interconectados.

2.2 A percepção docente em contexto de territorialidade

Conforme destaca Alarcão “é na escola que a realidade se mostra em toda a complexidade e onde está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática” (ALARCÃO, 1996). É no interior na escola, especificamente no cotidiano da sala de aula que se materializam boas práticas de ensino aprendizagens.

Paradigmaticamente, há uma forte predominância de programas de governo, assessorias e demais instituições educacionais especializadas na veiculação de programas formativos docentes alicerçadas na ênfase do domínio de conteúdos teóricos, modelos e práticas de ensino pensadas por especialistas ou outros sujeitos para além do espaço sala de aula.

Pelos recortes teóricos aqui analisados, há que se considerar que tais ações não são eficientes, pouco ajudam os professores e não resultam em mudanças efetivas nas práticas docentes para melhoria das aprendizagens dos alunos.

Na continuidade do estudo, faz-se necessário recorrer as ações complementares de oferta central de processos formativos aliados aos interesses e na realidade local, nas suas singularidades, denominações e formas. Isso requer a superação do que está prescrito nos manuais formativos e atentar-se para articulação de desenhos formativos que emerjam da própria reflexão-ação das práticas docentes, de forma colaborativa entre seus pares.

> “A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se

> à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social" (KENSKI,2012, p. 21).

Na sociedade da informação e do conhecimento há uma coletividade mergulhada pela vastidão de informações que estão imersos o fazer pedagógico, com ausência de reflexão de sua prática.

Sem dúvida, os processos formativos veiculados pelas tecnologias possibilitam acesso a uma gama de conhecimentos de práticas, trocas virtuais de entre os pares. Mas impõe o velho desafio de articular a teoria e prática, os processos virtuais e presenciais, o percurso formativo do território, o protagonismo no processo autoformativo profissional.

Alarcão (2003, p.45) afirma que o "professor reflexivo baseia-se no pensamento reflexivo e ativo no mundo e necessita de uma formação holística", uma postura de saber-aprender, saber-fazer num movimento contínuo em sua atuação docente.

Tardif (2014) nos explica que as atuais tendencias de formação continuada partem do princípio de valorização do saber docente. Os trabalhos de formação devem partir da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, na capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

> (...) esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez ori todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática" (TARDIF, 2014, p.14).

Em outras palavras, GATTI (2008) destaca que nas últimas décadas a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial a partir de dois movimentos: "de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população".

De acordo com Imbernón (2011), os caminhos para uma formação docente que se atente para as mudanças e incertezas, a partir da reflexão crítica do seu fazer pedagógico, deve estar alicerçada,

> (...) no desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática, possibilitando a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2011, p.50-51).

Há uma movimentação das políticas públicas formativas rumos as reformas curriculares e nas mudanças do formato formativo dos docentes e dos formadores das novas gerações. A formação de quem vai formar torna-se central nos processo ensino-aprendizagem, torna-se preocupação essencial ante ao cenário de modernidade que estamos vivenciando. A busca por uma melhor qualificação da formação docente para seu exercício profissional requer,

> Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região (GATTI, 2008).

Gatti (2016) destaca os oitos pontos que podem ser apontados na formação dos docentes que interferem na qualidade do exercício de seu trabalho

> (...) oito pontos podem ser apontados: a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (GATTI, 2016, p.168).

Coaduna com as propostas de Gatti (2016), “o professor como um profissional inserido em contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, numa inserção global, que tem eixos sócio filosóficos, mas, se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território”.

3. Procedimentos Metodológicos

O procedimento metodológico abordado pauta-se em pesquisa qualitativa em educação, dar-se-á por meio de leituras e releituras dos documentos e regulamentações oficiais e revisão da literatura, bem como a observação direta no contexto escolar.

Marconi e Lakatos (2003, p. 190) definem a observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Gil (1999) destaca que na observação os fatos são percebidos de forma direta, sem que haja qualquer tipo de intermediação, sendo considerada uma vantagem, em comparação aos demais instrumentos.

As categorias de análises preestabelecidas para enriquecer a análise documental exploratória pautar-se-ão pelas seguintes categorias: pró-análises, exploração do material e tratamento analítico do material (BARDIN, 1977, p. 36).

A análise será articulada a partir do percurso histórico dos processos formativos com revisão bibliográfica sobre políticas públicas de formação continuada docente, a criação de novos processos formativos com uso das ferramentas digitais e comunicacionais impulsionadas pelo contexto pandêmico, a implantação do CMSP e articulação do território onde cada unidade escolar está inserida.

3.1 Discussão

Os encontros formativos buscam fomentar a reflexão de professores e gestores a partir das práticas reais desenvolvidas em contexto de trabalho. Uma formação voltada ao ambiente profissional, construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas, análise de bons modelos e teorização da prática.

Entretanto, ao observamos os percursos formativos da rede, a partir da visão docente, por meio da observação direta da sala de aula, é possível inferir que as propostas formativas ao longo dos tempos, necessitam avançar de um enfoque técnico academicista, para uma abordagem reflexiva a partir da própria prática colaborativa docente, a fim de surtir efeitos consolidados nas aprendizagens docentes e discentes.

A abordagem interativa e dialógica prevê o desenvolvimento de um processo autoformativo, de aprendizagem entre pares e desenvolvimento de um profissional reflexivo e investigativo que concebe a escola como parte de uma rede colaborativa, centrada nas aprendizagens e nas novas formas de construção do conhecimento. Impera o desenvolvimento de um profissional autônomo, investigativo, reflexivo e colaborativo.

As práticas colaborativas constroem e reconstroem-se a partir da problematização do locus de formação a partir da sua ressignificação acessível à compreensão dos cidadãos do mundo contrapondo apenas a lógica mercadológica da educação, tendo em mente, que um processo de formação, por mais bem fundamentado e intencionado que seja, não será capaz de atender as visões de mundo diferente e interesses conflitantes, e, por esta razão há que centrar-se esforços para uma formação continuada docente em contexto de rede, que parta da realidade do projeto pedagógico da unidade escolar e promova avanços educacionais concretos e duradouros.

O desenho formativo veiculados pelos CMSP-SP em seu aporte teórico caminha nesta vertente teórica de implementação do novo Currículo Oficial e das diretrizes curriculares na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas distancia-se da pratica cotidiana existente nas unidades escolares e tão pouco abstém-se na questão estrutural que impera na grande maioria da unidades escolares no que diz respeito a desvalorização profissional, a infraestrutura dos prédios escolares, as sala superlotadas, a deficitária formação inicial e especialidades, as duplas e triplas jornadas extensivas de trabalhos inviabilizando o tempo para estudos, entre outros obstáculos que necessitam ser alvo de investimentos de políticas educacionais de fato transformadora para melhoria da educação.

A construção do projeto pedagógico, um recorte espaço-temporal da ação educativa das unidades escolares necessita apontar para uma construção coletiva participativa da comunidade intra e extraescolar, contextualizado em seu território, a partir de suas vivencias e percursos e com claros investimentos educacionais.

Esse processo reverbera em alguma medida nas unidades escolares e confere a legitimidade ao Projeto Pedagógico como instrumento que institui a participação da comunidade escolar, visando o desenvolvimento de uma cultura de construção coletiva em que todos são partícipes do processo educativo se constituam como protagonistas nos processos formativos, que promovam as aprendizagens docentes e discentes.

3.2 Resultados

Esse viés permite a elaboração e execução de uma proposta formativa alinhada ao planejamento participativo que considera o percurso histórico educacional das redes ensino.

Há que considerar a vontade política para tal fim, pois envolve a discussão de metas, a representatividade de diversos segmentos, as tensões e os conflitos, a valorização dos processos e não só os resultados e investimento orçamentários adequados para adequar-se as novas formas contínuas e colaborativas de aprendizagens no contexto pandêmico.

A veiculação de uma proposta formativa docente mediatizada pela TDIC, seja materializada no CMSP ou com apoio de outras ferramentas, deve priorizar espaço para a inserção do percurso histórico formativo local, manter a essência do contexto territorial. Esse desafio apresenta-se a rede de ensino estadual em seu gigantismo e especificidades regionais e percursos educacionais até aqui trilhados.

Destaca-se que seja qual for a decisão “o professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e

conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas" (GATTI, 2016).

4. Conclusões

Melhorar a qualidade educacional perpassa pela adequação às suas peculiaridades educacionais do território, em especial no período pós pandemia, sem romper radicalmente com os percursos formativos já consolidados. Isso nos remete ao desafio de superar a visão paradigmática de processos formativos estabelecidos em pacotes fechados fora da rede de ensino. Há que se pensar em processos formativos articulados aos processos colaborativos existentes no próprio território onde se processa as aprendizagens.

Daí a importância, da construção coletiva do projeto educativo de maneira reflexiva e dialogada com as unidades escolares, abrindo um desafio para reestruturação do Currículo Oficial, permeado pelas diretrizes educacionais que abarquem o local, regional e o nacional. É a iniciativa local que pode ser trilhada pelos sistemas de ensinos, promovendo processos formativos contínuos com auxílio das TDIC que estejam presentes nas unidades escolares.

A formação continuada permanente em serviço tem uma dimensão de complementação da formação inicial e de reelaboração teórico-crítica da prática educativa ao longo de toda a carreira profissional. Faz-se necessário considerar os diferentes saberes e experiências, pautando-se na interação dialógica, articulação de teoria e prática, voltada para atividade investigativa e reflexiva com foco na qualidade do ensino.

Os impactos da pandemia Covid-19 nas aprendizagens dos alunos implicam na necessidade de diagnóstico das aprendizagens das crianças, jovens e adultos, o que sem dúvida coloca os processos formativos como essencial nesse contexto para implementação formativas, a reconstrução do Projeto Pedagógico, do Currículo do Oficial, a concepção de avaliação formativa e a mediação pedagógica por meio das tecnologias digitais informacionais e comunicacionais.

Coaduna um processo político, um contínuo propósito coletivo, de reflexão e amplo debate, a fim de deliberar sobre a construção do futuro da comunidade contando com a participação do maior número possível de membros das categorias que a constituem. O planejamento participativo no âmbito da escola implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade.

5.Principais referências

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão Crítica sobre o pensamento de Donald Shon e os programas de formação**,1996.

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

BARROSO, André Luís Ruggiero. **Instrumentos de pesquisa científica qualitativa:** vantagens, limitações, fidedignidade e confiabilidade. Revista Digital. Buenos Aires. Ano 17, nº172, setembro de 2012.

BARROSO, João. **A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativa**s. In: Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais, v. 6, n. 12-13, p. 13-26. 2013. Disponível em: <http://www.ciep.uevora.pt/revista/Completa/RevistaEDUCACAO.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (3ª versão – Texto da Introdução). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br

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.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores:** condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

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

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº 54.297 de 5 de maio de 2009.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. Escola de Formação Dos Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. Centro de Mídias São Paulo. Disponível em: https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/o-que-e-o-centro-de-midias/

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

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998.

O DESENVOLVIMENTO DO REPERTÓRIO LEITOR DO ESTUDANTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Prof.ª Ma. Cristiane Aparecida S. NASCIMENTO
Prof. Dr Jair LOPES JUNIOR
Prof.ª Drª Rosa Maria MANZONI
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP
Eixo temático 2 – Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
crisnascimento0702@gmail.com

1. Introdução

É uma discussão ampla e histórica, no percurso cultural brasileiro, o baixo índice de desempenho em leitura diagnosticado em avaliações externas de larga escala, justificando, assim, a necessidade de investigações que produzam conhecimentos sobre metodologias eficientes para o desenvolvimento de repertório leitor. A partir do pressuposto que o professor deva ser um pesquisador, (FREIRE, 1996), esta pesquisa, em nível de mestrado, teve por objetivo investigar estratégias didáticas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora de textos literários, pois nestes, os estudantes apresentaram maior incidência de erro no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), edição de 2018.

Pesquisas realizadas por Cavalieri (2013), Fernandes (2016) e Hussein (2016) apontam para a necessidade de estudos que investiguem o papel dos documentos curriculares oficiais, bem como, das avaliações em larga escala e dos indicadores educacionais como fonte para o planejamento de uma política e a garantia de que ela atinja seus objetivos. Nesse sentido, a formação do professor é fundamental, porque as avaliações estão intrinsecamente ligadas ao processo ensino-aprendizagem. Elas devem servir como indicadores das estratégias, da metodologia a ser utilizada para que competências e habilidades sejam desenvolvidas, e os objetivos definidos sejam atingidos.

O ambiente escolar é complexo, com inúmeras variáveis, mas que, somente, a investigação e o estudo sistemáticos podem proporcionar soluções para problemas que tenham sido identificados, demandando, assim, a formação continuada do professor.

2. Fundamentação teórica

A literatura tem um papel muito importante na sociedade pela maneira como aborda diferentes questões, do lirismo amoroso às críticas sociais. Candido (1988) defende a literatura como um direito indispensável, no sentido de ser um benefício à formação humana, pois enquanto manifestação universal não há povo que possa viver sem o contato com a ficcionalidade, como forma de equilíbrio psíquico. Outro aspecto humanizador da literatura é o seu papel de desmascarar e denunciar condições precárias de vida como a servidão, a miséria, a mutilação espiritual como ausência de direitos, por isso "[...] a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles" (CANDIDO, 1988, p. 180).

Segundo Bordini e Aguiar (1993), Lajolo (1993), a leitura literária deve ter um papel central no contexto escolar. As autoras defendem que é necessário o planejamento de situações de ensino-aprendizagem contemplando o desenvolvimento do repertório leitor, considerando o processo de interação texto-leitor, conforme os princípios da Estética da Recepção. Para Jauss (2011), representante da escola alemã, a obra literária deve promover a experiência estética, um estranhamento, que implica na tomada de posição do receptor em relação ao objeto artístico, a partir de sua imaginação, conhecimento de mundo, situado num tempo histórico e a sua relação com a obra literária, produzida em um período distinto do leitor.

Enquanto Jauss analisa a obra literária, Iser (2011) investiga o efeito do texto sobre o leitor, a partir do princípio de que o seu pressuposto é o leitor e o modo como o indivíduo reage aos percursos determinados por ele. Para isso, o leitor precisa mobilizar suas representações, ajustando-as conforme as estruturas apresentadas pelo texto, para que dessa forma, possa experimentar algo que ainda não faz parte do seu horizonte, e, assim, produzir sentido, estabelecendo a interação texto-leitor.

Bordini e Aguiar (1993), considerando os princípios da Estética da Recepção, elaboraram o Método Recepcional, que consiste em proporcionar ao estudante diferentes níveis de leitura, distinguindo entre o uso poético e prático da linguagem. No Método, "o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade" (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 85).

As autoras destacam a necessidade de aproximar os alunos da leitura literária, emancipatória, contrária à literatura de massa, proporcionando ao leitor a comparação de distintas obras, de diferentes épocas, do próximo ao distante, problematizando situações, através de debates constantes, para que haja a reflexão, a interação texto-leitor. Assim, os objetivos do Método Recepcional são:

> 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas.
> 2) Ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem.
> 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural.
> 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 86)

Considerando os objetivos, as autoras elaboram as etapas do Método Recepcional. Na primeira, Determinação do horizonte de expectativas, o professor precisa mapear quais são os gostos, valores, preferências, estilos de seus alunos, através de conversas, questionários, entrevistas, identificando o perfil da turma. A segunda etapa, Atendimento do horizonte de expectativas, caracteriza-se em proporcionar aos alunos situações de leitura compatíveis às suas experiências com o texto literário, através de estratégias de ensino, também, conhecidas por eles. A terceira etapa, Ruptura do horizonte de expectativas, consiste na apresentação de textos que causem estranhamento, de modo que os leitores percebam que as obras apresentam maior exigência, seja pela temática ou pela composição. Para isso, as situações de ensino devem manter o ambiente de segurança, para favorecer a continuidade do processo.

O Questionamento do horizonte de expectativas refere-se à comparação das duas etapas anteriores. Através da análise dos textos trabalhados, identifica-se quais temas e composição exigiram um nível mais elevado de reflexão e quais possibilitaram um grau maior de satisfação. A etapa final, Ampliação do horizonte de expectativas decorre das condições dos alunos em relacionar as leituras realizadas como um modo de analisar possibilidades de atuar socialmente. Também, é o início de uma outra etapa em relação ao Método Recepcional, possibilitando o desenvolvimento do repertório leitor.

Parte integrante do processo ensino-aprendizagem, a avaliação está diretamente ligada aos objetivos do método e "[...] abrangem a dinâmica do processo e cada leitura do aluno" (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86). Estes devem evidenciar capacidade de comparar, contrastar e questionar sua própria atuação e do grupo, possibilitando, assim, uma leitura ampliada em relação à estética e à ideologia.

O Método Recepcional tem sido empregado em diferentes pesquisas para a formação de leitor como em Rodrigues e Pires (2008) e Cardoso e Lagher (2013). O Método também foi utilizado para o aprendizado de língua inglesa (SILVA, 2011), para a

formação em música (COSTA, 2016) e em dança (MACIEL, 2016), evidenciando as possibilidades de sua aplicação.

3. Procedimentos metodológicos

O estudo tem por base uma pesquisa participante (GIL, 2007), pois possibilita a interação entre pesquisador e o grupo a investigar, de abordagem qualitativa, com predominância de intervenção no ambiente escolar. A coleta dos dados consistiu na obtenção de produções orais e escritas, durante um período abrangendo vinte aulas de quarenta minutos, registradas em áudios e imagens, que foram analisadas pelo professor- pesquisador, com enfoque na atuação enquanto professora de Português, em interação com os alunos para identificar dimensões relevantes para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida numa 1ª série do Ensino Médio, 35 alunos, período noturno, escola estadual, periferia, no interior do estado de São Paulo. Justifica-se a escolha da turma devido aos desafios enfrentados pelos alunos como o início de um novo ciclo e período de aulas. Outro fator, refere-se aos dados da avaliação externa do Estado de São Paulo, demonstrando que, ao concluir o Ensino Médio, os alunos não apresentam avanços em relação à proficiência leitora. O estudo está delineado em três fases:

Na FASE 1, identificou-se as habilidades com maior incidência de erros, edição de 2018 do SARESP e foram destacadas aquelas relacionadas à compreensão do texto literário, gênero poema. Nesta fase, foi realizado um planejamento de ensino embasado pelo Método Recepcional. Na FASE 2 foram realizadas atividades para investigar os conhecimentos iniciais dos alunos e definição do número de participantes, conforme a devolução dos termos de consentimento e assentimento, que tiveram suas produções sistematicamente analisadas. Na FASE 3 foram desenvolvidas, filmadas e analisadas as oficinas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 com enfoque na decomposição de habilidades e etapas do Método Recepcional.

4. Resultados

Na FASE 1 o planejamento foi realizado a partir da relação entre os documentos curriculares do Estado de São Paulo, que destaca o gênero poema, período Clássico, para a 1ª. série do Ensino Médio. Para compreender os textos dessa estética literária, é necessário que os alunos mobilizem diferentes conhecimentos referentes ao gênero poema. No entanto, na edição de 2018 do SARESP, destacam-se as seguintes habilidades com maior incidência de erros, evidenciando dificuldades para a leitura:

> **H34-** Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.
>
> **H38-** Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema.
>
> **H41-** Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito à história de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção, agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores). (SÃO PAULO, 2009, p. 56).

Por isso, o estudo foi organizado em dois *corpus*: o primeiro *corpus* é o de referência: 30 a 35 poemas para leitura e análise, selecionados entre autores nacionais e estrangeiros, dos períodos do Classicismo e Modernismo, divididos segundo critério de complexidade de compreensão literária. Os critérios para a construção do segundo *corpus,* o de análise, são os conceitos utilizados no SARESP para avaliar a proficiência leitora, considerando os conteúdos, habilidades e competências, agrupando os alunos da seguinte forma:

> [...] abaixo do básico - os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para ano/série escolar em que se encontram; básico - os alunos demonstram domínio mínimo, mas possuem as estruturas básicas para interagir com a Proposta curricular no ano/série subsequente; adequado - os alunos demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série/ano em que se encontram. (SARESP EM REVISTA, 2018).

A FASE 2 refere-se à identificação dos conhecimentos iniciais dos alunos, condizente com a primeira etapa do Método Recepcional, a Determinação do horizonte de expectativas. Para isso, foram realizados dois tipos de atividades, para identificar a proficiência leitora conforme os critérios do SARESP. Mediante os resultados das atividades e o retorno dos termos de consentimento e assentimento, foram selecionados os alunos, que tiveram suas produções escritas analisadas, três em cada um dos três grupos: abaixo do básico, básico e adequado. A análise realizada por amostragem,

possibilitou identificar e acompanhar o percurso da turma. A primeira atividade, uma produção textual de um relato de memória, possibilitou o levantamento inicial do envolvimento da turma com a leitura: o grupo abaixo do básico realiza leituras obrigatórias, somente. O grupo classificado como básico, além das leituras para obter informação, também leem gibis e crônicas. Os alunos do grupo adequado apresentam um repertório mais amplo, comentam livros preferidos, como Harry Potter. Na turma, predominam os perfis de leitores caracterizados no segundo e terceiro grupos. A segunda atividade mapeou o repertório específico em relação à leitura de poemas. Foi realizada uma prova com 22 questões, distribuídas em objetivas e dissertativas, contendo seis poemas, enfocando as três habilidades destacadas para o estudo. Os alunos apresentaram conhecimentos muito diferentes, conforme o nível de proficiência leitora: 11 alunos, nível abaixo do básico; 7, nível básico; 13, nível adequado. No grupo abaixo do básico, os participantes tiveram 35% de acertos. As participantes do nível básico, acertaram 50%. Os participantes, nível adequado acertaram acima de 70%.

Na FASE 3 são realizadas as oficinas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 com o objetivo de proporcionar aos alunos a interação texto-leitor e as aulas estão centradas na participação ativa dos mesmos. As oficinas 1 e 2 referem-se à etapa Atendimento do horizonte de expectativas em que foram analisados poemas, com enfoque na habilidade H34, para que os alunos diferenciem as figuras de linguagem comparação e metáfora. Os poemas selecionados são curtos, linguagem simples apresentando as temáticas lirismo amoroso e o metapoema. Os poemas “O amor” (Inácio da Silva Cruz), “O poeta” e “O amor não é só” (Roseana Murray), “Convite” (José Paulo Paes), “Ao shopping center” (José Paulo Paes) e “Dois e dois: quatro” (Ferreira Gullar), foram analisados por meio das seguintes atividades:

1ª Leitura dos poemas e questões a serem respondidas em duplas;

2ª Atividade avaliativa individual;

3ª Adaptação dos poemas em imagem, para exposição na escola. Esta atividade é interdisciplinar, pois os alunos usaram conhecimentos em Arte Visual para que estrofes e versos dos poemas ganhassem formas e cores, podendo entender, assim, que a literatura usa palavras e a pintura, tintas, para retratar uma cena.

Na avaliação individual, foi diagnosticado que os alunos dos grupos abaixo do básico e básico não identificaram as comparações e metáforas que predominam nas obras, fato que dificultou a produção de sentido. Por isso, durante a devolutiva da avaliação, as questões foram retomadas e o processo de criação, terceira atividade, utilizando as linguagens verbal e não-verbal, favoreceu a compreensão das referidas figuras de linguagem.

As oficinas 3 e 4 referem-se à etapa Ruptura do horizonte de expectativas, e, por isso, os poemas são mais complexos, quanto à temática e a forma, causando estranheza ao leitor. Os poemas lidos **“**O bicho” e “Poema tirado de uma notícia de jornal” (Manuel Bandeira) e “Poema brasileiro” (Ferreira Gullar) e “Ao desconcerto do Mundo” (Camões) enfatizam a crítica social. As atividades realizadas, nesta etapa, são diferentes da anterior, devido às características dos poemas que apresentam metáforas mais complexas, a personificação, a antítese e a necessidade de conhecimento do contexto de produção das obras. Por isso, foram realizadas, em duplas, as atividades destacadas a seguir.

Pesquisas, textos e vídeos, orientadas por roteiros, realizadas em aula na sala de informática, para que os alunos identificassem informações sobre: a vida dos autores e análise crítica literária dos poemas destacados anteriormente; vida e obra de Camões, especialmente, “Os Lusíadas”. Análise do Poema “Seiscentos e sessenta e seis” (Mário Quintana) e quadro “A persistência da memória” (Salvador Dali). Todas as pesquisas foram socializadas e esquemas montados na lousa, a partir das respostas dos alunos. Atividade avaliativa em duplas referentes a “sonetos” (Camões) e o poema “Garoa do meu São Paulo” (Mário de Andrade). Para finalização da etapa, realizou-se uma atividade avaliativa individual referente poema de Mário Quintana “Seiscentos e sessenta e seis”.

As estratégias didáticas realizadas contribuíram para o desenvolvimento do repertório leitor de todos os alunos, conforme o nível de proficiência leitora, pois realizaram a leitura de diferentes gêneros textuais como a biografia, análises críticas literárias, vídeos e isso favoreceu a produção de sentidos para as obras lidas.

A oficina 5 refere-se à etapa do Questionamento do horizonte de expectativas, fase em que os leitores se questionam quais textos tiveram mais facilidade ou dificuldade para a compreensão, quais obras chamaram a atenção e por quais razões. Para isso, foram realizadas: atividade de sistematização de conteúdos, retomando as características das obras estudadas e, posteriormente, foi realizada uma atividade avaliativa individual, em que os alunos demonstraram avanços em relação à proficiência leitora. Também foi realizada, em trios, a análise de filmes “A menina que roubava livros”, “O carteiro e o poeta” e “The flying books of Mr. Morris Lessmore” para que os alunos identificassem diferentes a elaboração figuras de linguagem presentes em obras cinematográficas, ampliando assim o repertório dos alunos.

A atividade final dessa etapa foi uma avaliação individual, por meio de questões objetivas e discursivas, referentes a quatro poemas, relacionadas à verificação do desenvolvimento das habilidades destacadas e do repertório leitor. Quanto às questões relacionadas às habilidades, o resultado foi satisfatório, pois dos 27 alunos presentes, dois acertaram menos que 50%. Comparando os resultados nas avaliações inicial e final,

é possível identificar os avanços no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e gênero poema, em todos os grupos. As participantes do grupo abaixo do básico apresentaram um desempenho esperado para o nível básico, com destaque para a aluna 3, que seu desempenho se aproximou do nível adequado. No nível básico, as participantes apresentaram avanços aproximando-se do nível adequado. Os alunos do grupo 3 apresentaram notas mais altas na avaliação final do que na inicial, evidenciando avanços em seu desempenho na compreensão de poemas.

Quanto às questões pessoais para identificar o desenvolvimento do repertório leitor, foi apresentado aos alunos uma lista e cópias dos poemas lidos, para que os alunos, diante do percurso de leitura realizado, pudessem escolher: poema preferido, mais complexo e de fácil compreensão para leitura, justificando a resposta. Cada resposta evidencia a trajetória individual e coletiva da turma em relação às obras estudadas. Alguns exemplos: “Poema Seiscentos e sessenta e seis tem uma mensagem (...) que o tempo passa e não para para ninguém.” “Dois e dois: quatro porque ele traz uma ideia de esperança profunda, ao mesmo tempo, singela e bela.”

A oficina 6 refere-se à etapa Ampliação do horizonte de expectativas. Nesta fase, ocorreu a reflexão a respeito das relações entre a literatura e a vida, em que os alunos puderam perceber que as leituras representam “não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura (BORDINI e AGUIAR, 1993, P.90). Para isso, os alunos realizaram, em duplas, a primeira atividade: a escolha dos poemas para a leitura e análise. O grupo 1 escolheu o poema Dupla delícia (Mário Quintana); O grupo 2 escolheram os poemas A procura (Cora Coralina) e Autorretrato (Mário Quintana) e o grupo 3 escolheu Balada do Enterrado Vivo (Vinícius de Moraes), Mulher ao espelho (Cecília Meireles) e A rosa de Hiroshima (Vinícius de Moraes). A segunda atividade, em trios, consistiu na organização de uma exposição dos poemas, o sentido produzido a partir das leituras, para um determinado público, por meio da produção de um fanzine e a exposição instalações poéticas intitulada *A vida, a poesia: entre livros,* constituída por dez trabalhos organizados pelos alunos.

A experiência interdisciplinar, literatura e arte, enriqueceu o processo interação texto e leitor, porque a produção do fanzine, por meio de desenhos, recortes, representou, em formato bidimensional, possíveis interpretações para o poema escolhido. Os mesmos poemas que constituíram o fanzine, ganharam representação tridimensional para as instalações poéticas: o poema “Dupla delícia” foi destacado por meio da personificação, assim, várias páginas de livros, montadas em sulfite, receberam faces, braços e pernas. Os participantes justificaram sua produção da seguinte forma: “Os poemas apresentam a ideia do livro vivo, que acompanha o leitor”.

Já o poema “A procura” foi representado como placas indicando caminhos, com a justificativa “O poema pode indicar possíveis caminhos de vida como: fortuna, felicidade e fortaleza”. Para representar o poema “Autorretrato” foi montado um mural com fotos do autor e uma penteadeira com objetos, que remetem a lembranças, justificando “O poema apresenta a passagem da vida e a percepção que cada momento precisa ser valorizado”. Quanto ao poema “Balada do Enterrado Vivo”, os participantes utilizaram um caixão com o poema foi colado me cima da tampa e fizeram uma lápide para escrever o título, justificando a escolha: “A obra destaca sufoco, desesperança, sofrimento e morte”.

Quanto à obra “Mulher ao espelho”, foi produzido um grande espelho com fotos variadas, inclusive das participantes, que justificaram a escolha “O que mais chamou a atenção é o fato dela dizer que já foi várias pessoas, essa metamorfose que a gente passa ao longo da vida e o espanto com o envelhecimento”. Em relação ao poema “A rosa de Hiroshima”, as participantes produziram um cenário de guerra, usando muitas fotos coladas numa caixa, indicando uma televisão, com uma rosa, manchada de vermelho, em cima da caixa. Como justificativa apontaram: “Colocamos o presidente dos EUA, do Japão, o número de vítimas, algumas causas, e não importa o porquê, a guerra acontece, na verdade, pela ganância do ser humano. Escolhemos o poema por causa de sua história e o sentimento que ela nos traz. Destacou a morte com o sentimento de saudade, tristeza”.

A produção do fanzine e da instalação possibilitou ampliar a visão sobre os poemas escolhidos, pois foram realizadas várias pesquisas sobre o contexto de produção, ampliando, assim, a elaboração de imagens mentais, a reflexão e a compreensão. É possível identificar pelas obras produzidas pelos alunos e as respectivas justificativas os avanços no repertório leitor: grupo 1, as participantes, que só realizavam leituras obrigatórias do cotidiano, leram vários poemas para a produção dos trabalhos, e escolheram uma obra que destaca a importância da leitura. Os grupos 2 e 3 destacaram, em seus trabalhos, uma reflexão sobre a passagem do tempo, fatos que podem impedir a vida, como as guerras, trazendo o sofrimento e a morte.

A Autoavaliação foi realizada no final do processo, após a exposição dos trabalhos para a comunidade escolar. Os alunos destacaram que o trabalho realizado com a leitura dos poemas proporcionou a elaboração de novas ideias, reflexões e ações, como a produção da exposição, que passaram a fazer parte de uma visão de mundo, e, desse modo, é possível identificar a ampliação do horizonte de expectativas.

5. Discussão

O Método Recepcional fundamentou o planejamento e o desenvolvimento de estratégias didáticas diversificadas, com enfoque nas habilidades com maior incidência de erros. As situações de aprendizagem considerando os diferentes níveis de leituras, análise e respostas de questões possibilitou o desenvolvimento do repertório leitor e das habilidades de compreensão leitora.

A leitura dos poemas, conforme suas características de plurissignificação e abstração, possibilitou o debate sobre temas como a fome, a discriminação social, guerras, o papel do poeta e da literatura, pois, por meio dela, é possível para a sociedade expressar e discutir simbolicamente seus problemas e desejos, possibilitando que seus indivíduos se constituam enquanto cidadãos. As pesquisas orientadas por roteiros, uso de recursos tecnológicos, a interdisciplinaridade Literatura, Arte Visual e Cinema, priorizando a atuação dos alunos, possibilitando a realização de leituras com diferentes objetivos de textos informativos, argumentativos, imagéticos, líricos favoreceu a ampliação do horizonte de expectativas.

Quanto à avaliação, conforme proposto pelo Método Recepcional, é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e por isso em todas as formas de atuação dos alunos, produções orais e escritas, ocorreu a análise, identificando as evidências de quais habilidades foram desenvolvidas e quais precisavam ser retomadas em função do desenvolvimento do repertório leitor. É possível identificar em todas as condições de ensino a intencionalidade de se estabelecer relação entre os objetivos, tipos de atividades e avaliação para identificar a ocorrência de aprendizagem.

Para atuação coerente com a demanda escolar, o professor precisa estar em um ambiente formativo, em que estratégias didáticas possam ser discutidas e analisadas visando à identificação daquelas que favorecem o processo ensino- aprendizagem. Diante dessa necessidade, o Método Recepcional contribui para o planejamento, pois o professor precisa identificar o perfil de seus alunos para selecionar os textos, elaborando as unidades de ensino e isso demanda conhecimento de acervo literário para oportunizar obras que estimulem o percurso literário. E esse processo proporciona ao professor produzir conhecimento, pois ele é o autor do planejamento, não se limitando ao uso de livros didáticos ou outros materiais, dos quais não participou da elaboração.

6. Conclusões

A pesquisa destaca os dados de nove participantes, que autorizaram a divulgação, porém todas as unidades de ensino foram desenvolvidas com a turma inteira e todas as produções analisadas criteriosamente durante o processo ensino-aprendizagem e interação texto e leitor. Cada aluno pode contribuir com os colegas da classe e com os alunos que visitaram a exposição, favorecendo o desenvolvimento do repertório leitor e a transformação do horizonte de todos, inclusive da professora.

5. Referências

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor literário: alternativas metodológicas.* 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1998. p. 169-191.

CARDOSO, D. B. F.; LAGHER, S. O método recepcional como alternativa para formar leitores. *In*: PARANÁ. Secretaria da Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*: artigos. [Curitiba]: Secretaria da Educação, 2013. v. 1, p. 2-16. Disponível em: https://cutt.ly/9cyi89D. Acesso em: 31 mar. 2021.

CAVALIERI, Alessandra Moreira**.** *Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

COSTA, R. A. *Orquestra de cordas na sala de aula*: o método recepcional no ensino de música do Instituto Federal de Santa Catarina: material pedagógico. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FERNANDES, Elen Daiane Quartaroli. *A Língua Portuguesa no 5º. ano do Ensino Fundamental: Repertórios de ensino no contexto da Prova Brasil/SAEB***.** 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002. 175 p.

HUSSEIN, Laila Guzzon. *Língua Portuguesa no Ensino Médio: repertórios de ensino no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola*. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

ISER, W. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 2.

JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, L. C.; JAUSS, H. R.; ISER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U.; WEINRICH, H. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 67-84.

LAJOLO, M*. Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, E. L. O. S.; PIRES, S. A. F. *O método recepcional e a formação de leitores de poesia*. [Curitiba: Secretaria da Educação, 2008]. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2487-8.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Matrizes de referência para avaliação SARESP*: língua portuguesa. São Paulo, SP: Secretaria da Educação, 2009.

SARESP EM REVISTA. São Paulo: SARESP, 2018. Disponível em: http://saresp.vunesp.com.br/2018/escala_lp.html. Acesso em: 17 mar. 2021.

SILVA, T. R. F. *A recepção de letras de música pop anglo-americana em sala de aula e sua colaboração para o ensino da língua inglesa.* 2011. Programa de Pós-graduação em Letras – Campos de Três Lagoas. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1023. Acesso em: 07 maio. 2021.

O ensino de biodiversidade no Ensino Médio: da organização a gestão das aulas

Paulo Sérgio Garcia, Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
paulo.garcia@online.uscs.edu.br

Resumo

A biodiversidade e seus serviços ecossistêmicos como o abastecimento de água, de alimentos, de ar e de energia, entre outros, são essenciais para a construção de um futuro sustentável para as pessoas em todo o mundo. Tal sustentabilidade pode auxiliar a reduzir as desigualdades sociais e econômicas e influenciar a geração de empregos futuros. Neste contexto, o ensino de biodiversidade se torna fundamental nas escolas de educação básica, em geral. Neste estudo, analisamos a organização e a gestão deste ensino realizada pelos professores que atuam no Ensino Médio. Para dar conta deste objetivo, utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa. Os dados foram coletados a partir de um questionário qualitativo elaborado com a utilização da ferramenta *Google Forms*. Os resultados indicaram que os docentes planejavam o ensino de biodiversidade de forma bem diferenciada, com objetivos difusos, com poucas implicações sociais, e nenhuma conotação política, centrado, sobretudo no livro didático e distante de apreciações e de análises da biota local. Um tipo de planejamento, demasiadamente, técnico e neutro que, possivelmente, não atingi os propósitos de engajar os jovens em ações de preservação e de conservação da biodiversidade. A gestão do ensino assentava-se, sobretudo, em aulas expositivas, um tipo de metodologia que não favorece a participação e o envolvimento do estudante em situações, desafios e problemas cotidianos relacionados à biota local. As constatações deste estudo indicaram a necessidade de rever a formação de professores, inicial e continuada, em relação ao tema. Esses dados, que podem ser levados para o contexto das universidades, podem favorecer a discussão sobre o ensino de biodiversidade no Brasil.
Palavras-chave: Ensino de Biodiversidade. Professores. Organização. Gestão das aulas.

Introdução

Neste artigo apresentamos dados de um estudo em que analisamos a organização e a gestão do ensino de biodiversidade, desenvolvidos por professores que atuam ou já atuaram no Ensino Médio.

Entre as justificativas da importância do ensino de biodiversidade podemos indicar a questão de que os jovens necessitam compreender que a população humana cresceu muito, chegando aos oito bilhões de habitantes (2020), gerando um contingente alto consumo de energia, de recursos e de produção de rejeitos, o que tem causado grande impacto nos sistemas naturais, podendo gerar prejuízos ecológicos e a extinção de espécies.

Os jovens necessitam também compreender que o atual modelo predatório de desenvolvimento destrói o meio ambiente, causando a perda da biodiversidade e a degradação dos serviços ecossistêmicos (BOWLER et al, 2020), o que tem ocorrido de forma intensa, mas diferente nos diversos ecossistemas espalhados pelo mundo. No Brasil, esta perda está inserida em uma crise da governança socioambiental, que é exasperada “pelo desmonte de todo o arcabouço legal e institucional responsável pela governança ambiental, e da desativação dos mecanismos que regulavam as relações institucionais do Estado com as populações tradicionais do país” (JOLY; QUEIROZ, 2020), tais como as indígenas e os ribeirinhos, que estão em relacionamento direto com a natureza.

A biodiversidade e seus serviços ecossistêmicos, tais como o abastecimento de água, de alimentos, ar, entre outros, são essenciais para a construção de um futuro sustentável em todo o mundo. Tal sustentabilidade pode auxiliar a reduzir as desigualdades sociais e econômicas e influenciar a geração de empregos futuros.

Qualquer solução para as questões da proteção e de conservação da biodiversidade tem de passar pela escola e pelo ensino de biodiversidade para estimular e desenvolver conhecimentos nas crianças e nos jovens sobre os princípios ecológicos. De fato, os jovens têm maior interesse em preservar o meio ambiente do que os adultos e a escolarização é período mais adequado para que os estudantes desenvolvam atitudes, interesses e conhecimentos sobre o meio ambiente. (ZELEZNY, 1999).

Preservar e conservar a biodiversidade é um dos maiores desafios ambientais da sociedade, e a educação escolar básica e o ensino de biodiversidade são essenciais para que os jovens desenvolvam interesses, atitudes e conhecimentos.

O ensino de biodiversidade

O ensino da biodiversidade é um tema importante para educação, em geral, e para o ensino de ciências, em particular. Estudar o tema tem centralidade, sobretudo, porque nossa existência e a qualidade de vida dependem dela. Todo estudante tem de conhecer esta centralidade e desenvolver atitudes e conhecimentos sobre sua biodiversidade local, com vistas a sua conservação.

O ensino de biodiversidade, por sua complexidade, tem de ser caracterizar por um espaço para o desenvolvimento de conhecimentos éticos, científicos, políticos, sociais e técnicos sobre o tema. Além disso, tem de favorecer o engajamento do jovem em ações práticas de conservação e preservação.

Orozco (2017) refletiu sobre as tendências e os desafios do ensino da biodiversidade no contexto brasileiro. O autor identificou as abordagens dadas ao conceito, o enfoque metodológico, os recursos didáticos e as dificuldades apontadas em pesquisas.

O ensino de biodiversidade, por sua complexidade e relevância na atualidade, tem de ser organizado de forma abrangente, em termos de planejamento e de recursos didáticos utilizados. Sua gestão, realizada pelo professor, também tem de utilizar estratégias e formas de avaliação diferenciadas.

O planejamento em questão

O planejamento organiza o trabalho docente. Para Libâneo (1991), ele um processo de sistematização e de organização das ações do professor, a fim de racionalizar o trabalho pedagógico, articulando a atividade escolar com os conteúdos do contexto social. Trata-se de uma busca pela melhoria do ensino, a partir do equilíbrio entre os meios e os fins e entre os recursos e os objetivos a serem realizados. Caracteriza-se por um instrumento ativo que incide

sobre a tomada de decisão sistematizada sobre o currículo, os conteúdos, o estudante, o ensino, as metodologias e as formas de avaliação, entre outras questões.

O planejamento se situa na organização de elementos, marcadamente, de abordagem dos conhecimentos, disciplinar ou interdisciplinar, de seleção de objetivos, de conteúdos, de metodologias e de formas de avaliação. Desta forma, ele possui dimensões que extrapolam a perspectiva científica e se atrelam às questões técnicas, políticas[1], sociais e culturais.

O planejamento do ensino de biodiversidade tem de ser assumido a partir destas dimensões. A abordagem interdisciplinar, neste contexto, é fundamental para lidar com a complexidade e relação do tema com os desafios éticos, sociais, econômicos, políticos, entre outros. (VICENT, 2011).

As relações do planejamento do ensino de biodiversidade com a comunidade são essenciais para que o tema seja estudado a partir da biota local, diferentemente, da utilização de livros didáticos que favorecem o estudo da megafauna exótica, como ursos polares, elefantes, girafas, entre outros (OLIVEIRA; COOK, 2019). De fato, o ensino de biodiversidade não pode ser dissociado dos demais problemas sociais, locais, ficando apenas sobre conceitos abordados de forma não contextualizada.

A centralidade dos recursos didáticos

Como recurso didático compreende-se todo tipo de material que o professor usa para direcionar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Eles podem ser, desde os mais tradicionais, como o livro didático, quadro e giz, entre outros, até os mais modernos, como os computadores, aplicativos etc. (SOUZA, 2007).

O ensino de biodiversidade, por sua complexidade e por integrar conhecimentos de várias áreas, possibilita o uso de diferentes recursos, promovendo novas experiencias e aprendizagens. Todavia, registra-se que as aprendizagens dos estudantes dependem, sobretudo, da mediação do professor.

Orozco (2017) encontrou uma ampla variedade de materiais e ferramentas, recursos didáticos, que auxiliaram no ensino de biodiversidade. O autor os classificou em: “recursos naturais e do contexto, recursos contemporâneos, recursos dinamizadores, recursos do laboratório e recursos técnicos tradicionais.” (p. 182).

Entre os recursos utilizados no ensino de biodiversidade, sobretudo no Ensino Médio, está o livro didático. Todavia, salienta-se que o uso deste material nem sempre possibilita a contextualização dos conhecimentos, com a utilização de problemas reais e atuais. (FONSECA, 2007). Esta autora indicou também que muitos livros didáticos apresentam conteúdos de uma forma que contribui pouco para a compreensão integral da biodiversidade local e para promover uma visão crítica sobre ela.

[1] Aqui não nos referimos a política partidária, mas sim a educação como um ato político na perspectiva Freiriana.

Estratégias ativas de ensino

O ensino, em geral, ainda é no Brasil muito baseado em aulas expositivas, de acordo com a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), do ano de 2018 (TALIS, 2018). Para Masetto (2010, p. 79), esta estratégia de ensino é utilizada em 95% das aulas. Este autor argumenta que tal predileção ocorre pela fragmentação dos tempos nas escolas (aulas de 50 min.) e dos conteúdos.

Em que pese à validade da aula expositiva em alguns casos dentro do campo do ensino, neste tipo de estratégia o estudante tem uma postura, geralmente, passiva. Há ainda a questão de que alguns professores utilizam o quadro-negro para "passar" os conteúdos, "perdendo" tempo e possibilitando aos jovens maior dispersão em virtude do uso de celulares e afins.

Neste tipo de aula, o estudante acaba ficando limitado as explicações do professor, provocando, de acordo com Lopes (2011, p. 43), certo "comodismo ou passividade dos alunos que se limitam a absorver tudo o que o professor fala".

Em outro viés, as metodologias ativas de aprendizagem, que têm origem em John Dewey, entre outros educadores, consideram o aluno como o protagonista central e os professores como mediadores do processo. Este tipo de estratégia desenvolve competências associadas à iniciativa e à criatividade, à reflexão, à cooperação e à responsabilidade, entre outras questões.

Entre as metodologias ativas estão a aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e em problemas. Está última conhecida pela sigla PBL (*project based learning),* visa levar os estudantes a aprendizagem a partir da resolução colaborativa de desafios e problemas, promovendo a busca de soluções dentro de um contexto específico de aprendizado, que pode contar com diferentes recursos e tecnologias (LOVATO *et al*, 2019).

A aprendizagem baseada em problemas nós parece bem adequada para o ensino de biodiversidade, por suas características. Ela pode possibilitar a aprendizagem de conhecimentos contextualizados inseridos em problemas ou situações da biodiversidade local. Para Orozco (2017, p 184), as metodologias ativas "relacionadas com a abordagem de problemas da biodiversidade local", entre outras, são abordagens apropriadas para orientar as práticas pedagógicas do ensino de biodiversidade.

Por um processo de avaliação amplo

Na avaliação da aprendizagem, como um ato de investigação da qualidade de uma realidade ou fenômeno, é necessário definir o objetivo de avaliação na qual será realizada uma descrição, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de qualidade para serem comparados com a descrição. (LUCKEZI, 2018).

Para a coleta de dados, os professores têm utilizado vários instrumentos como seminários, questionários, observação, pesquisas, portfólios, provas, entre outros. Ressalta-se,

todavia, que a prova tem sido o instrumento mais utilizado pelos professores nas escolas brasileiras, seja pelo interesse, falta de formação do professor na utilização de outros meios, ou por força regimental da escola.

A prova surgiu a fim de atribuir uma especificidade mais objetiva, quantificável e científica na coleta de informações sobre o que o aluno sabe. Ela se constitui "como a maneira mais 'objetiva' e adequada de medir os resultados da aprendizagem por sua pretendida confiabilidade e pela possibilidade de quantificar resultados". (QUINQUER, 2003, p. 24).

Em que pese à validade da prova em uma perspectiva formativa para auxiliar os alunos na superação de obstáculos, como indicado por Moares (2011), muitos professores usam esses instrumentos para avaliar os "conteúdos aprendidos mecanicamente. Atribuem notas pensando que elas refletem – sem desvios – a aprendizagem do aluno. Não analisam, não tecem considerações, não realizam ponderações. Apenas corrigem, atribuem notas e classificam os alunos. (MORAES, 2008, p. 63).

Villas Boas (2007) indicou que este processo pode gerar consequências inadequadas, como favorecer a construção de uma autoimagem negativa, sobretudo para as crianças, que poderá perdurar até a idade adulta. Pode também "provocar reprovação e repetência, acarretando mais anos de estudos do que o previsto [...]; obrigar o aluno a se evadir. Tudo isso representa fracasso na vida de uma pessoa e tem preço muito alto. (VILLAS BOAS, 2007, p. 52).

Neste contexto, resta em aberto se, de fato, a prova tem potencial, como principal instrumento, às vezes único, para avaliar os conhecimentos relacionados à biodiversidade, considerando sua complexidade, suas relações com outras áreas do conhecimento humano e suas implicações no campo social, político, econômico e científico, entre outros.

Na utilização de metodologias ativas, a prova poderá ou não ter relevância no processo de avaliação. Na aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, a avaliação utiliza vários instrumentos de coleta de dados, tem função diagnóstica, formativa, processual e somativa e está a serviço das aprendizagens dos alunos,

Metodologia

Neste estudo, parte de um projeto maior financiado pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), foram analisados os processos de organização e de gestão do ensino de biodiversidade desenvolvidos por professores que atuam ou já atuaram no Ensino Médio.

A fim de responder ao objetivo, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa. Este tipo de metodologia, de acordo com Minayo (2002, p. 21-22), busca responder questões particulares, trabalhando 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.” Esta pesquisa visa a compreensão de significados subjetivos.

Para o estudo foram convidados 94 professores, mas somente 26, de vários municípios do Estado de São Paulo, e um pequeno grupo de outros estados, aceitaram participar da pesquisa. Os participantes eram de São Paulo (35%), capital, Santo André, São Bernardo do Campo e Diadema (12%), Bertioga, Piracicaba, Jundiaí, Guarulhos e Capivari (6%). Havia um pequeno grupo de outros estados: Paraná, Rio Grande do Sul e Macapá.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário qualitativo, que visa o estudo da diversidade e não da distribuição em uma população. Para Jansen (2012), este tipo de instrumento auxilia o pesquisador na interpretação da diversidade das subjetividades dos participantes e não na análise das relações entre as variáveis. Ele é utilizado para a exploração de significados e de experiências.

O questionário coletou informações sobre o perfil dos participantes em termos de: gênero, idade, estado civil, local de moradia, formação inicial e continuada, nível de ensino que atua, tempo de docência e carga horária semanal. Foram coletadas informações sobre a organização do ensino de biodiversidade, a partir do entendimento do planejamento e de sua diferenciação de outros realizados pelos professores, e da compreensão do tipo de recurso didático utilizado nas aulas. Quanto à gestão do ensino foram analisadas as estratégias utilizadas pelos docentes nas aulas, a realização de atividades extraclasse e as formas de avaliação.

Para responder ao questionário, na questão da organização e da gestão do ensino de biodiversidade, foi solicitado aos professores que suas respostas fossem reflexões anteriores ao período da Pandemia. Ou seja, quando as aulas ocorriam de forma presencial.

A análise dos dados envolveu a abordagem da teoria fundamentada (CRESWELL, 2002). Neste sentido, procuramos extrair os aspectos mais significativos das respostas, a partir das experiências dos professores no ensino de biodiversidade. Os dados foram analisados com a realização, inicialmente, de uma leitura temática dos questionários. Em seguida, utilizou-se códigos e descritores para filtrar as informações e sinterizar os resultados.

Resultados e Discussão

Os resultados são apresentados, inicialmente, a partir do perfil dos participantes e depois, revelando o processo de organização e de gestão do ensino de biodiversidade na visão de um grupo de professores. O Quadro 01 apresenta os dados do perfil:

Quadro 01: Perfil dos participantes do estudo.		
Gênero	Feminino (85%)	
Idade média	40 anos	
Esta civil	Solteiros (43%)	Casados (31%)
Formação inicial	Universidade Pública (70%)	
Formato	Presencial (85%)	
Pós-graduação	Algum tipo de pós (81%)	
Tempo de docência	Menos de 5 anos (40%)	Acima de 20 anos (20%)
Carga horária de Trabalho	Atuavam mais de 30 horas por semana - (54%)	
Nível de Ensino	Atuavam no Ensino Médio no ano da pesquisa (90%)	
Atuação	Atuavam em escolas pública (100%)	

* Dados arredondados

Dos participantes, aproximadamente, 85% eram do gênero feminino, com média de 40 anos (DP=12,02), a maioria formado em universidades públicas em Biologia, Ciências Biológicas ou com Licenciatura em Ciências com especialização em Biologia. Esses profissionais possuíam algum tipo de pós-graduação e todos já tinham ministrados aulas no Ensino Médio e atuavam em escolas públicas mais de 30 horas semanais.

A organização do planejamento e a seleção dos recursos didáticos para o ensino

Os professores planejavam de forma bem diferente, em geral, a partir de objetivos técnicos. Um professor possuía uma abordagem em que realizava um planejamento preliminar e depois fazia “uma sondagem dos alunos sobre a temática”, para avaliá-los e, por fim, finalizava o documento final para um semestre inteiro (P13). De fato, é importante conhecer o que os alunos já sabem sobre o tema, a partir da consolidação dos dados da sondagem e, desta forma, planejar para que eles possam aprender, pois os estudantes, em geral, não possuem o mesmo nível de conhecimento.

Para Luckezi (2018), o uso diagnóstico dos resultados dos alunos subsidia possibilidades de intervenção na realidade para que os jovens alcancem o padrão de qualidade desejado. Ele permite compreender a situação em termos de aprendizagem dos conteúdos e traçar novos rumos para elas.

Três professores realizavam seus planejamentos com a utilização do currículo da escola (P11, 14, 20) e outros utilizavam as referências curriculares da Base Nacional Comum Curricular (P9, 21). Para planejar, alguns profissionais selecionavam vídeos, músicas e imagens da internet (p.10) em relação ao tema, outros filmes (P11, 26), com explicações sobre o assunto, ou a partir do uso de atividades complementares (P21), exercícios.

Alguns professores planejavam selecionado artigos de divulgação científica (P3). Um professor buscava os “temas que são recorrentes no cotidiano do estudante, que fazem parte do vestibular e também que dê para interligar com outras áreas da biologia” (P4). Tinham aqueles ainda que buscavam conteúdos dos livros para serem usados em aulas teóricas e práticas (P15 e 17) e expositivas (P11).

Um grupo de profissionais planejava associando os conteúdos de biodiversidade com outros assuntos (P5, 6, 19), ou com outras áreas como “a ecologia e as interações entre os seres vivos” (P2). Outros planejavam buscando tratar o tema de forma interdisciplinar (P7), transversal (P23) ou inserindo o tema em projetos (P22).

Somente para um professor (P7), a “biodiversidade é tratada de maneira interdisciplinar com história e geografia”, a partir da integração de conhecimentos, o que é relevante dadas às características do tema. Como indicou Vicent (2011), as abordagens interdisciplinares devem focar o meio ambiente e as disciplinas, mas, além disso, estabelecer uma comunicação metodológica entre elas, unificando o processo como um todo nas escolas por meio de programas integrativos que dão conta da complexidade e da interconexão dos vários componentes do ecossistema global. De fato, o ensino de biodiversidade requer a superação de uma abordagem meramente disciplinar que, em geral, se caracteriza pela fragmentação do conhecimento. É necessária uma abordagem interdisciplinar do conhecimento para que os desafios complexos de ordem ética, de gestão ambiental, social, científico, econômico, político sejam compreendidos e enfrentados.

Apesar da amplitude e da variabilidade de formas de planejar, destaca-se que nenhum professor incluiu em seu planejamento a biodiversidade local. Talvez pela ausência de formação ou pelo fato de que os “[...] os currículos de Biologia no Brasil tendem a favorecer grandes exemplares carismáticos da megafauna exótica (p. ex. ursos polares, elefantes, girafas, pinguins, etc.) nativos de outras regiões em lugar de incentivar o estudo de animais do local” (OLIVEIRA; COOK, 2019). Estes mesmos autores indicaram que o estudo deveria incidir sobre os insetos presentes nos quintais das habitações dos jovens.

Neste contexto de organização do planejamento, a maioria dos professores não realizava nenhum tipo de diferenciação de ensino do tema de outros da Biologia. Um profissional indicou que “o tema é estudado concomitantemente com outros assuntos, nada muito específico. (P20). Para este professor, o assunto tem sido abordado “junto com vários outros conteúdos, como por exemplo quando estudamos os seres vivos como um todo e acabamos abordando sobre a biodiversidade. Também quando estudamos sobre problemas ambientais, acabamos mencionando sobre o tema”.

Um profissional afirmou que diferenciava o planejamento a partir da inserção de vários temas, incluindo conteúdos de Evolução e Ecologia (P19). A diferenciação era realizada a partir da utilização de outros temas e assuntos (P20). Um professor (P4) disse se basear “no

currículo, nas habilidades essenciais, procuro analisar o que tem sido cobrado no vestibular e também priorizo os temas que abrangem outras áreas da biologia para facilitar a compressão da disciplina."

Apesar de não encontrado nas formas de planejar dos professores nenhum tipo de proposta para que os alunos estudassem a biodiversidade local, nas formas de diferenciação observou-se algumas indicações superficiais neste sentido. Um profissional afirmou que ele tinha "preocupação na seleção de imagens de espécimes da região em que leciono, do bioma local e demais biomas brasileiros respectivamente e se possível visitação ao borboletário do município". (P3). Outro docente buscava "exemplos locais de relação e biodiversidade". Ao mesmo tempo, ele localizava "locais e também trabalhando as relações que geram interesse nos alunos, usando trechos de filmes ou documentários". Outro, por fim, visava "aproximar a temática e adaptar aos aspectos de vivência dos meus alunos, como estamos no Estado de São Paulo acabo abordando e dando maior ênfase as características animais e vegetais aqui encontradas." (P12).

Por fim, quanto aos recursos utilizados para o ensino de biodiversidade, alguns professores utilizavam blogs e sites, como o da Ciência hoje (P26), outros o youtube (P1, 11, 12 e 13), o google (P12, 17), a plataforma Khan Academy (P21) e artigos científicos (P6 e 19). Outros profissionais indicaram utilizar também reportagens de jornais (P6), filmes que tratam do tema e documentários (P2), ou o próprio currículo e a BNCC (P9).

Um professor utilizava o estudo de campo como um recurso: "fazemos um estudo de campo na unidade escolar e todas as ferramentas digitais" (P7). Paralelamente, somente um usava o sítio do ICMBIO - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade do Ministério do Meio Ambiente (P24) - para o ensino de biodiversidade.

Neste contexto, aproximadamente, 62% dos professores afirmaram utilizar como principal recurso o livro didático para ensinar biodiversidade, muitas vezes, em conjunto com outros materiais. Um professor declarou que utilizava livro didático "de ciências e biologia da editora do Brasil, o caderno do aluno, procuro e cursos digitais no site do planeta bio, procuro documentários, planos de aulas e outros recursos didáticos no site escola digital para me inspirar ou até mesmo utilizar diretamente com as turmas." (P4).

A utilização do livro didático é uma constatação preocupante, pois, como indicou Fonseca (2007), o uso deste recurso não tem possibilitado a contextualização dos conhecimentos, a partir do uso de problemas reais e atuais. Este material pode, até mesmo, limitar o ensino. Várias pesquisas sobre este material mostraram o pouco uso da abordagem da biota local quando comparada as outras faunas de outros países. Silva (2016) indicou que é frequente o uso de imagens de fauna exótica, embora existam orientações e recomendações no sentido contrário. Os livros, 70% deles, analisados por este autor, não traziam nenhuma indicação de atividade prática em relação ao estudo da fauna ou flora local.

A gestão do ensino de biodiversidade

Para investigar a gestão do ensino de biodiversidade foram analisadas as estratégias utilizadas pelos professores, incluindo as atividades extraclasse realizadas, e as formas de avaliação. O Quadro 02 apresenta as estratégias de ensino usadas:

Quadro 02 apresenta as estratégias de ensino usadas	
Estratégia de ensino	**Professores**
Aulas expositivas	1, 2, 3, 4, 10, 11, 15, 20, 25, 26.
Uso de vídeos	1, 9, 14, 20, 22, 24.
Seminários	2, 8, 13, 26.
Visitas a campo	2, 6.
Leitura de artigo e textos	9, 10.
Debates	6, 8, 17.
Pesquisas sobre temas ligados à biodiversidade	6, 11, 15, 23.
Atividade em laboratório	6, 13, 15, 25, 26.
Aula invertida	7, 8, 9.
Uso de Slides	10, 22, 24.
Uso da Internet	10, 12, 14.
Estudo de caso	15.

As estratégias utilizadas para o ensino de biodiversidade eram variadas, todavia as aulas expositivas ainda predominavam neste ensino. Este é um tipo de prática pedagógica que pode estar mais associada à pacificidade do estudante frente ao conhecimento.

Para Meyers e Jones (1993), existem professores que acreditam que o aluno assistindo uma aula expositiva está ativamente envolvido. Mas, estudos associados à ciência mostram que os jovens necessitam fazer algo mais do que simplesmente ouvir para, de fato, aprenderem. Neste sentido, é que o ensino de biodiversidade requer abordagens ativas para o estudo da biodiversidade local. São metodologias que envolvem a aprendizagem por projetos ou por problemas.

Alguns poucos professores, no entanto, utilizam a aula invertida e o estudo de caso, abordagens que podem ser consideradas ativas, pois desafiam os jovens na realização de tarefas mentais complexas, relacionadas, por exemplo, à análise, síntese e avaliação. (LOVATO et at, 2018). Tais metodologias induzem os estudantes a se interessarem mais pelas aulas, em virtude da curiosidade em relação a situações do cotidiano, possibilitando descobertas a partir do que já se sabe. Um contexto em que o professor, para Masetto (2003), tem um papel de corresponsável, planejando com os jovens e buscando estratégias que promovam a participação.

Quanto ao uso de atividades extraclasse, como estratégia de ensino e aprendizagem, a grande maioria dos professores, deste estudo, realizava algum tipo de saída de campo para pesquisa, estudo do meio, visitas a museus, entre outros (P1, 3, 6, 10. 13, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24).

Um professor utilizava a visitação “a museus, jardim botânico, zoológico, instituto biológico” (P2). Outro afirmou que “sempre que possível visitamos o Sistema Cantareira, loja Cobasi, etc. No ensino remoto isto é impossível”. (P10). Outro profissional indicou realizava

“estudos do meio, trilhas, coleções botânicas” e outro realizava “visitas a áreas de conservação do município. (P24).

Um professor afirmou que realizava, quando era possível, algum tipo de saída de campo “realizando a complementação de algum assunto para relatar sobre a biodiversidade. Já realizei uma atividade em campo de levantamento de densidade populacional em botânica e paralelamente abordei sobre a biodiversidade.” (P20). Por fim, dois professores indicaram que em suas atividades extraclasse utilizavam as próprias dependências da escola (P.13 e 14). Entre os vários locais utilizados pelos profissionais estava o jardim da instituição (P.13).

O que se observa, nos dados analisados sobre as atividades extraclasse, é que a possibilidade do estudo da biodiversidade local se apresenta com sentido episódico e não sistematizado e permanente, o que pode ter origem na formação dos professores e nas indicações curriculares. (OLIVEIRA; COOK, 2019).

Em relação às estratégias de ensino utilizadas pelos professores ressalta-se que todos eles utilizavam algum tipo de prova para coletar informações sobre as aprendizagens dos estudantes. Tratava-se da prova regimental da escola. Todavia, outros profissionais utilizavam uma segunda prova e outros instrumentos. O quadro 03 sintetiza os dados:

Quadro 03: Formas de avaliação

Formas	Professores
Algum tipo de prova	1, 2, 4, 5,10, 11, 15, 20, 23, 25, 26.
Algum tipo de trabalho (individual ou em grupo)	1, 4, 5, 7, 10, 15, 17, 22, 26.
Produção de material	14.
Participação e envolvimento nas atividades	2, 3, 4, 8, 13, 14, 21, 24, 26.
Atividade no caderno do aluno	4.
Seminários	3, 4, 24.
Observações e atividades práticas diárias	2, 25.
Exercícios	1, 4, 26.

Observa-se que os professores utilizavam vários instrumentos de coleta de dados para qualificar a aprendizagem do aluno, como indicou um professor. Entre esses estavam elementos da aprendizagem, aspectos cognitivos e não cognitivos. Os alunos:

> [...] são avaliados com a participação e a interação na aula, construção de mapas mentais, avaliações, atividades do caderno do aluno, lista de exercícios e algum outro trabalho (seminário, vídeo de alguma atividade prática) que solicito durante o bimestre. (P4).

A grande maioria dos professores, para avaliar os alunos, realizava algum tipo de segunda prova. Como indicou um profissional (P10) avalio “através de avaliações com questões objetivas e/ou dissertativas.” Para outro docente, a avaliação era realizada forma “escrita apenas juntamente com os demais conteúdos, com algumas questões específicas” (P20). Todavia, além dos problemas que este instrumento pode acarretar para a avaliação dos alunos (MORAES, 2011; VILLAS BOAS, 2007), acredita-se que ela não tem o potencial, como principal instrumento, para avaliar os jovens nos conteúdos de biodiversidade. É necessário um conjunto de instrumentos devido à complexidade e as características do tema.

Por fim, um terceiro grupo de professores utilizava elementos não cognitivos para a avaliação dos alunos, como algum tipo de participação na aula, envolvimento com a atividade ou engajamento nas tarefas.

Considerações Finais

Ao realizarmos uma análise dos processos de organização do ensino de biodiversidade, desenvolvidos por professores que atuam no Ensino Médio, evidências empíricas vieram à tona, possibilitando a construção de um quadro preliminar sobre o tema.

Os profissionais, que participaram desta pesquisa, planejavam de forma bem diferenciada, com objetivos difusos, com poucas implicações sociais, e nenhuma conotação política, centrado, sobretudo no livro didático e distante do estudo da biota local. Um tipo de planejamento, demasiadamente, técnico e neutro que, possivelmente, não atingi os propósitos de engajar os jovens em ações de preservação e conservação da biodiversidade.

A gestão do ensino de biodiversidade também era realizada de forma bem variada, mas assentava-se, sobretudo, em aulas expositivas e na utilização da prova como meio de avaliação. Não obstante, o valor desta estratégia e desta forma de coletar dados sobre os conhecimentos dos estudantes, elas não favorecem, no primeiro caso, a participação do aluno e o envolvimento com situações, desafios e problemas do cotidiano relacionados à biota local e, no segundo, avaliar, de fato, a qualidade da aprendizagem dos jovens.

As constatações deste estudo, sobre a organização e gestão do ensino de biodiversidade, indicam que é necessário rever a formação de professores, inicial e continuada, em relação ao tema. Tal formação deveria incidir, entre outras questões, no processo de organização e de gestão do ensino de um tema tão importante na atualidade.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Projeto Regular, Processo número 2019/14210-3.

Referências

BOWLER, D. E. et al. Mapping human pressures on biodiversity across the planet uncovers anthropogenic threat complexes. **People and Nature**, v.2, n.2, p.380-94. 2020.

CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. New Jersey: Pearson Education, 2002.

FONSECA, M. A biodiversidade e o desenvolvimento sustentável nas escolas do ensino médio de o ensino da biodiversidade: tendências e desafios nas experiências pedagógicas Belém (PA), Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 63-79. 2007.

JANSEN, H. **La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social**. Paradigmas, n. 4, p. 39-72, 2012.

JOLY, C.; QUEIROZ, H. L. Pandemia, biodiversidade, mudanças globais e bem-estar humano. **Estud. Av**., v.34, n. 100, Sep-Dec, 2020.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática.** (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação de professores). 1ª reinpressão. São Paulo: Cortez, 1991.

LOPES, A. C. Aula expositiva: superando o tradicional. **IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2011.

LOVATO, F. L., Michelotti, A; Silva, C. B., & Loretto, E. L. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, p. 154-171, 2018.
LUCKEZI, C.C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.** Cortez. SP. 2018.
MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.
MEYERS, C.; JONES, T. B. **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. OLIVEIRA, A. W. AND COOK, K.L. (eds**). Evolution education and the rise of the creationist movement im Brazil.**Lanham (MD) Lexington Books. 2019.
MORAES, D. A. F. Prova: instrumento avaliativo a serviço do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v.22, n.49, p.233-258, maio./ago. 2011.
OCDE. Brazil. **TALIS 2018. Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals**, Talis, OECD Publishing, Paris, 2020.
OROZCO MARÍN, Y. A. O ensino da biodiversidade: tendências e desafios nas experiências pedagógicas. **Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, *[S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 173–185, 2017.
QUINQUER, D. Modelo e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. **In: BALLESTAR, M. et al. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto** Alegre: Artmed, 2003. p. 15-22.
SILVA, F.X da, **A diversidade faunística nos livros didáticos do programa nacional para o 7° ano do ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará. 2016.
SOUZA, E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Maringá, Brasil. Anais. 2007.
VILLAS BOAS, B. M. F. **A avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
ZELEZNY, L. C. Educational Interventions That Improve Environment Behaviors: A Meta-Analysis. **The Journal of Environmental Education**, v. 31, n. 1, p. 5-14, 1999.

O JOGO PEDAGÓGICO: METÁFORA DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

Ana Luisa Feiteiro CAVALARI-LOTTI, UNESP – Rio Claro-SP.
Flavia Medeiros SARTI, UNESP – SP.
Eixo 2
analucavalari@gmail.com

Introdução

Ideias relativas à profissionalização (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2002); ao desenvolvimento profissional dos professores (DAY, 2001) e que versam sobre os saberes envolvidos no trabalho docente (TARDIF, 2002), (TARDIF; LESSARD, 2009) têm se revertido em mudanças no campo educacional. Diante de tais mudanças, as relações entre alunos e professores passam a receber crescente atenção por parte das investigações educacionais.

No esteio do movimento de profissionalização docente e com o entendimento de que a interação professor-aluno é parte integrante da ação docente e de sua prática, posto que essa é uma profissão relacional (DUBET, 2012), interessa-nos, neste trabalho, que é um recorte de uma Tese de Doutorado, iluminar certos aspectos subjetivos da interação que ocorre na sala de aula, com o intuito de compreender o impacto dela na formação docente.

Com vistas a atender tal necessidade, elegemos as metáforas, figuras de linguagem que, por meio de uma comparação, estabelecem uma relação de similaridade entre dois elementos, logo podem nos ajudar a iluminar aspectos subjetivos. Para Scheffler (1974) as metáforas “indicam aquilo que se pensa serem paralelos significativos, analogias e similaridades existentes no interior do tema do próprio discurso” (1974, p. 59). Pontuamos, nessa direção, que Lakoff & Johnson, (1980) entendem as metáforas não apenas como um recurso comunicativo, mas como elemento estruturante da linguagem e do pensamento humano. Sob esse prisma, elegemos a metáfora *jogo* para objetivar os aspectos subjetivos da interação na sala de aula.

Entendemos, nessa direção, que o processo interativo multimodal na sala de aula assemelha-se a um jogo, visto que não é diferente do que ocorre em outras esferas e espaços, em que os participantes vão, com seus turnos conversacionais e seus corpos, construindo interações multimodais (jogadas). Nas palavras de Gauther e Martineau (1999) “Como toda relação social, o trabalho docente é semelhante a um jogo”. Diante disso, o jogo desenvolvido na sala de aula, em um contexto particular, mas de alguma forma geral, que segue uma gramática própria constituída a partir de

regras, nomeamos: *jogo pedagógico.* Pontua-se, assim, que as aprendizagens relativas ao jogo são fundamentais para a formação docente.

Fundamentação teórica

As metáforas são figuras de linguagem que estabelecem uma relação de comparação, e, portanto, similaridade entre dois elementos. Contudo, há um amplo referencial teórico que defende as metáforas não apenas como um recurso linguístico para estabelecer uma comparação. Estudos como os de Lakoff & Johnson (1980), entre outros, entendem as metáforas como elemento estruturante da linguagem e do pensamento humano, ou melhor, as metáforas são um fenômeno cognitivo-social.

No campo da educação as metáforas são exploradas na obra *Linguagem da educação* (SCHEFFLER, 1974). O autor inicia sua reflexão com uma definição mais ampla: as metáforas "indicam aquilo que se pensa serem paralelos significativos, analogias e similaridades existentes no interior do tema do próprio discurso (Op. cit*.,* 1974, p. 59)". Para posteriormente inseri-las no campo educacional: "as metáforas educacionais de uso corrente auxiliam na reflexão e na organização do pensamento e das práticas sociais, relativas à educação escolar, mas não estão presas a processos de confirmação de predição experimentais (Op. cit., 1974, p. 65)".

Logo, elegemos a metáfora jogo para evidenciar os aspectos subjetivos da interação entre o professor e os alunos, na sala de aula. Nos embasamos em três diferentes perspectivas acerca dos jogos, a saber: o "jogo de linguagem" de Wittgenstein (1989), os jogos sociais - que investigamos sob a ótica de Bourdieu (2003) e a percepção do jogo como elemento ontológico da cultura de Huizinga (1999).

Procedimentos metodológicos

Os contextos específicos de jogo pedagógico, que selecionamos como referenciais empíricos para o encaminhamento dos estudos que aqui apresentamos, foram o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Isso se faz por meio da observação das aulas e de entrevistas com duas professoras da escola básica, de escolas públicas de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Uma professora de Física (nome fictício - Larissa) do primeiro ano do Ensino Médio e a outra professora de Geografia (nome fictício - Cecília), do sexto ano do Ensino Fundamental.

Os relatos foram produzidos durante as aulas das duas professoras, pela pesquisadora, durante oito meses. Quanto às entrevistas, realizamos duas delas com cada uma das professoras. As entrevistas e os relatos nos forneceram as pistas necessárias para a investigação do jogo pedagógico na sala de aula, este que discutimos a seguir.

Discussão

A metáfora situa-se na dimensão conceitual ou cognitiva, corresponde, consequentemente, a um processo por meio do qual há a elaboração de experiências a partir de outras conhecidas no âmbito conceitual. Assim, uma experiência já conhecida e linguisticamente determinada justapõe outra a ser conhecida pelo pensamento e pela linguagem. Grosso modo, esse processo mental funciona como um modelo no qual outros elementos podem ser "encaixados" para poderem ser melhor compreendidos. Se entendida dessa forma, a metáfora pode oferecer-nos identificação, por meio das marcas linguísticas, das metáforas conceptuais que as subjazem. Disso decorre, as metáforas educacionais nos ajudam a compreender as práticas escolares, entretanto, sua presença não pode ser atestada, verificada, visto que elas são formas de pensamento e discurso, então, apenas nele é que encontramos suas pistas. Por conseguinte, o jogo pedagógico é uma metáfora para se compreender e evidenciar a interação entre o professor e o aluno na sala de aula.

Sustentamos ser necessário, de início, empreender uma reflexão acerca do conceito *jogo,* faremos essa reflexão com suporte em perspectivas distintas- uma da filosofia e duas da sociologia - mas que se coadunam, a saber: Jogos de Linguagem de Wittgenstein e Jogo Social de Bourdieu e o jogo de Huizinga.

Na obra de Wittgenstein encontramos a seguinte definição: "o termo "jogo de linguagem" deve, aqui, salientar que o falar da Linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida". (WITTGENSTEIN, 1989, p. 19).

Tão diversos e ordinários como são os jogos de linguagem, são também os jogos sociais - que investigamos sob a ótica de Bourdieu (2003). Para este autor, os agentes se utilizam de seus conhecimentos acerca do jogo social para agir no espaço social (variados – de acordo com os campos -) a partir das regras dos jogos sociais. Com base na definição de que os jogos sociais são jogos "que se fazem esquecer como jogos" (BOURDIEU, 2003), consideramos que tanto professores, como alunos, inseridos em contextos distintos e diversos de classes de aula, jogam. Porém, este jogo é tão constitutivo desta relação (docente-discente) que passa despercebido, entretanto, suas regras, normas, ou gramática própria estão lá, postas e são as pistas que nos permitem afirmar que o jogo se faz presente. Nas palavras do autor: "ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo" (BOURDIEU, 2005, p. 144).

A essa visão do jogo como elemento ontológico da cultura, aproxima-se a percepção de Huizinga que, na obra *Homo Ludens* (1999), apresenta o jogo como proveniente da cultura e este se relaciona ao sagrado. Esta é uma das noções mais primitivas e constitutivas da condição humano. O autor destaca, ainda, que: "o jogo

não é vida “corrente” nem vida “real” trata-se de evasão da vida “real”, para uma esfera temporária de atividade com orientação própria (HUIZINGA, 1999 p.10).

Por fim, os três autores reconhecem que os jogos são constitutivos do homem e de suas relações sociais permeadas pela linguagem. Alegamos que essas três perspectivas são fundamentais para este artigo por oferecem elementos distintos: da definição de Wittgenstein é cara para nós a ideia de que são “uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1989, p. 19), dos jogos sociais de Bourdieu, a compreensão da *illusio* “essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social" (BOURDIEU, 2005, p. 144), de Huizinga, interessa-nos a formulação de que o jogo é constitutivo da condição humana, além de ser “esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 1999 p.10).

Nesse sentido, quando usamos o termo “jogo” não estamos recorrendo a uma única dessas três visões, mas a uma que as entende em relação de complementariedade**.** A partir das definições dos três autores acerca dos jogos, concebemos ser possível defender que existe um jogo típico do ambiente escolar, que ocorre na aula compreendida como um gênero discursivo, constitutivo da atividade de ensinar que é jogado por atores com papéis específicos – alunos e professores- sendo, portanto, interacional, regido por características, normas e regras próprias, incorporado (no corpo, vestido) por esses atores. Esse é o *jogo pedagógico.*

Para mais, destacamos que não há jogo sem regras. Nesse sentido, retomamos parte da definição de Altet (2001) acerca do professor profissional, cabe a ele: “jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítico, pragmático e até mesmo oportunista” (PERRENOUD, 1993). Isto posto, afirmamos que parte do processo de formação do professor é composto por “aprender a jogar” com as regras específicas de sua função, ou seja, a partir de uma gramática própria. Desse modo, parte importante da formação do professor ocorre por meio de um *jogo pedagógico* com os alunos, no espaço da sala de aula tendo o *habitus* professoral (SILVA, 2005) como suporte, posto que o *habitus* é o princípio gerador das práticas e a ação pedagógica é mobilizada por ele (PERRENOUD, 2001).

Diante disso, ao professor seria necessário, então, conhecer as regras do jogo, a partir da *Illusio* e da razão prática e, por meio desta, apreender e colocar em ação as regras explícitas e implícitas, exaustivas e inexaustivas (SCHEFFLER, 1974) do jogo dentro de uma situação de urgência: “*A Illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar (BOURDIEU, 2003, p. 139-140)”. No entanto, como um jogo social, o *jogo*

pedagógico pode passar despercebido pelos professores que, embora joguem e conheçam as regras, sigam-nas, não conseguem perceber que assim o fazem, exatamente por estarem “presos ao jogo” sob a égide da *Illusio.* Exemplo pertinente à questão é apresentado por Chartier (2007): a professora Florance – sujeito da pesquisa da autora - é uma professora experiente e muito bem sucedida, mas não é capaz de enunciar as teorias (ou regras que podem ser acadêmicas ou não) implicadas em sua ação.

Complementa essas considerações, a perspectiva de Chartier (2007, p.185) quando a autora afirma que o trabalho docente se nutre de troca de “receitas”, ou seja, modelos de atuação que já foram testados por seus pares e, que, quando os professores buscam textos acadêmicos estes privilegiam o “como fazer” mais que o “porque” fazer. Entretanto, conclui a autora, “essa ruptura entre o fazer e o dizer é uma ficção teórica” (CHARTIER, 2007 p. 201). Nesse sentido, então, “quando os pesquisadores conduzem um trabalho reflexivo sobre os “saberes na ação” (SCHÖN, 1995), eles podem dar aos professores o domínio explícito do que sabem fazer de modo implícito”. (CHARTIER, 2007, p. 187). Acrescemos nós, que a observação do *jogo pedagógico* corresponde a uma forma de tornar explícito (objetivo) o que se faz de modo implícito (subjetivo), de maneira semelhante ao entendimento de Bourdieu quando este afirma que, já é uma ação prática, o jogo está subordinado ao *habitus* e seus agentes esquecem que estão jogando.

Ademais, Donald Schön (2000), na obra *Educando o profissional reflexivo*, afirma que há um aspecto central para a prática dos profissionais, em geral – e, por extensão, o professor- que ele denomina “zonas indeterminadas da prática”. Nessa direção, o enfrentamento, por parte dos professores, dessa “zona indeterminada da prática” requer deles a apreensão do que Azanha denomina “ponto de vista pedagógico” (AZANHA, 2006) que corresponde “ao discernimento nas situações de ensino e a tomada de decisões” (SOUZA NETO, SARTI e BENITES, 2015, p. 316). Segundo os pesquisadores, a compreensão deste permite aos professores pertinência em suas ações e desenvoltura nos afazeres. Embora não seja essa a perspectiva dos autores supracitados, parece-nos essencial a afirmação de que “o discernimento nas situações de ensino e a tomada de decisões” correspondem às jogadas e, que, a apreensão “do ponto de vista pedagógico” seria, então, a apreensão do jogo e de suas regras condição da ação docente e de seus saberes.

Resultados

Com vistas a evidenciar o jogo pedagógico, recorremos ao referencial empírico desse trabalho, os relatos de aula, elaborados pela pesquisadora, a partir do acompanhamento das aulas de duas professoras da Educação Básica, Larissa,

professora de Física do primeiro ano do Ensino Médio e Cecília, professora de Geografia, do sexto ano do Ensino Fundamental.

Larissa, na entrevista, descreve seu ambiente de trabalho: *"É um ambiente gostoso. Os alunos dão uma resposta, um carinho, que é uma diferença para o mais que seja um ambiente também muito gostoso, os alunos eu gosto muito, mas é diferente. O contato que a gente acaba tendo dentro do ensino médio e a identidade que o aluno tem com a escola, aqui, é muito maior. Acho que isso acaba envolvendo".* Desse excerto da entrevista com Larissa, ressaltamos, que ela se refere à interação com os alunos que é construída "*um ambiente gostoso*" em que "*os alunos dão uma resposta*", o uso do termo "resposta" traz a compreensão de que ocorre a partir de uma proposição, uma pergunta ou uma ação que ela propõe.

Não existe resposta sem um estímulo anterior e, por todo o contexto de fala, subentende-se que ela faz referência a seus estímulos como professora. Assim, podemos observar a sua percepção sobre a interação com seus alunos elaborada como um *jogo* de estímulo-resposta[i], essa parece ser, então, uma de suas estratégias para o *jogo pedagógico*. Soma-se a essa consideração, a de que, no trecho posterior, ela diz que essa atmosfera criada com base na relação de identidade que o aluno tem com a escola acaba envolvendo-a. A escolha lexical do termo "envolver" parece remeter, também, ao jogo. Esse termo é bastante polissêmico, diante das diversas possibilidades, interessa-nos as acepções: tomar conta de intrometer-se, ligar-se, atrair, cativar, implicar - todas essas pressupõem elementos distintos postos em relação. Essa percepção aproxima-se bastante à noção de illusio (BOURDIEU, 2003, p. 139-140), especialmente, quando o autor afirma: "essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social".

Essa estratégia do *jogo pedagógico*, além de ser identificada na fala de Larissa, na entrevista, também foi identificada na sua prática em sala de aula. Essa dinâmica foi presenciada, diversas vezes, pela pesquisadora durante o acompanhamento das aulas. Larissa age nesse sentido tanto nos momentos das aulas em que estava na lousa explicando o conteúdo (para fazer um cálculo matemático – *"quanto fica?",* complementar um raciocínio – "*isso se chama tor..."* e ela esperava eles complementarem "torque", como nos momentos de descontração da aula (como em alguns dos exemplos que apresentaremos a seguir). Era interessante perceber que a resposta dos alunos era muito ligeira o que conferia à aula um ritmo acelerado e, para usar o mesmo termo de Larissa, "envolvente".

O modo como Larissa se colocava no *jogo pedagógico,* em aula, revela duas estratégias fundamentais: *estímulo-resposta* e humor. Sobre a dinâmica *estímulo-*

resposta, essa característica pode estar relacionada ao conteúdo que ela ministra: Física - são de resposta rápida e assertiva. Não exigem grandes ou longas construções verbais, podem, inclusive – como ocorreu por diversas vezes – ser respondidas em coro pelos alunos. Ainda sobre essa estratégia, o *estímulo-resposta* pode ser percebido como um princípio da Física proposto pela terceira lei de Newton: Lei da ação e reação: "*A toda ação há sempre uma reação oposta e de igual intensidade: as ações mútuas de dois corpos um sobre o outro são sempre iguais e dirigidas em sentidos opostos".* Ou seja: para toda ação ou estímulo da professora, haverá uma resposta ou reação dos alunos. Não sabemos -não temos elementos para sustentar essa afirmação – se há relação direta entre esse conteúdo de Física - que faz parte do currículo do 1° ano do Ensino Médio – e a estratégia da professora, mas a aproximação entre esses dois elementos parece-nos fazer sentido se consideramos que o conteúdo que ensina integra seu *habitus docente*.

Quanto à segunda estratégia, humor, se considerarmos que o humor pode gerar divertimento e, foi isso que a pesquisadora presenciou durante o acompanhamento das aulas, parece ser possível fazer uma aproximação com as ideias de Huizinga (1999, p. 3) quando ele descreve como os jogos são, também, jogados pelos outros animais: "convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos (...) em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento". Embora saibamos que animais se divertem, mas não possuem senso de humor, temos em conta que o tom de humor presente no *jogo pedagógico* jogado por Larissa confere divertimento à interação.

Essa é a chave para se compreender nossa leitura: no *jogo pedagógico*, que se estabeleceu com aquela sala, o humor, que leva ao divertimento, é central. Por isso, dissemos que essa é uma das estratégias presentes no *jogo pedagógico* estabelecido e não, necessariamente, uma característica da professora e, como estratégia, pode estar presente no jogo jogado com uma turma de alunos e não com outra. Assim, destacamos que há diferentes versões do *jogo pedagógico*.

Outra categoria que queremos salientar como forma de estratégia ligada ao *habitus* - para o *jogo pedagógico* é a cumplicidade. Larissa estabelece essa relação que está presente nas duas outras estratégias. Sem a cumplicidade que é um laço que ela estabelece com esses alunos, não haveria as respostas aos seus estímulos, o que dificilmente conseguiria gerar humor para levar ao divertimento. Cecília fala da mesma cumplicidade quando conta o uso que faz do gesto de levantar a mão para pedir silêncio (descrito na sequência). Quando os alunos a acompanham no gesto a relação se estabelece. Ela afirma que tenta usar o mesmo gesto outras turmas, mas nem sempre funciona, o que nos leva a inferir que ou a cumplicidade se estabelece por

meio de outras marcas ou ela não se estabelece, o que geraria uma dificuldade em se jogar o jogo.

Analisaremos, agora, as estratégias (como ações orquestradas pelo *habitus*) presentes no *jogo pedagógico* estabelecido por Cecília. Há elementos, que buscaremos evidenciar, que diferenciam o modo de cada uma das professoras jogarem, isto é: a maneira como cada uma transita pelo jogo. Para tanto, apresentamos o excerto da entrevista que se segue. Inicialmente, é necessário ponderar que haverá, certamente, distinções profundas no modo como Larissa e Cecília jogam. Essas diferenças ocorrem em função, principalmente, de: elas serem professoras diferentes – entendem, de formas diferentes- seus papéis, que atuam em diferentes espaços, ministrando conteúdos radicalmente distintos, para níveis de ensino muito distantes se compararmos as idades médias dos alunos - os de Larissa têm entre 15 e 16 anos e os de Cecília entre 11 e 12 anos. *"Eu acho que essa coisa de conflito é constante (...). Quando eu dava aula no ensino médio e eu comecei a fazer isso de levantar a mão para falar, foi sem pensar. Porque eu não conseguia fazer com que eles prestassem atenção em mim. (...) Eu percebi que eles começaram a olhar, eu falei "Eu vou levantar a mão e vou falar para eles que, como eu sou muito educada, eles deveriam fazer o mesmo". Então eu levantei a mão. Toda vez que eu levantava a mão para falar, era o clique da sala. Todo mundo ficava quieto. E isso no ensino médio.*

Com o apoio em seu discurso, queremos evidenciar: 1) há uma relação conflituosa nessa versão de jogo. 2) Para ela, o silêncio é importante. 3) Em seu discurso, há um exemplo evidente de estratégia de jogo, similar à de Larissa (estímulo-resposta), mas não atual e, sim, referida ao tempo em que ela atuava no Ensino Médio. Discutimos, a seguir, essas três afirmações.

1- Há uma relação conflituosa nessa versão de jogo. Ainda que o conflito não seja uma estratégia, para essa versão de *jogo pedagógico* – precisamos assumir que para outras versões pode ser – ele se configura como um desafio a ser superado para que o *jogo pedagógico* possa ser jogado. Precisamos considerar que os alunos do 6° ano são crianças. Faz parte do trabalho do professor, em qualquer nível de ensino, mas nesse principalmente, convencer os alunos a estarem ali e a interessarem-se pelas aulas. Eles são levados para o jogo e cabe aos adultos os conquistarem para o jogo, convencê-los a jogar, primeiramente, entram no jogo em uma relação de heteronomia - são alunos - e com o passar do tempo, tornam-se estudantes (é o que se espera do processo), jogando de modo mais autônomo.

Então, embora os alunos possam gostar da escola e das aulas, essa questão do conflito, em maior ou menor grau, estará presente. Importante considerar, mesmo

que o conflito não seja necessariamente proposto por Cecília, ela escolhe enfrentá-lo. Julgamos que o professor enfrenta o desafio do conflito ou não. É uma escolha. Há professores que parecem abandonar o jogo, por não enfrentarem o conflito, embora continuem presentes na sala de aula. Porém, consideramos que não assumir os desafios que se colocam no *jogo pedagógico* corresponde a não jogar esse jogo. É, então, de certo modo, abandonar o jogo. Não a Cecília.

Em outro trecho da entrevista com Cecília, ela chama de conflito: "*e o jeito de lidar com essa coisa do conflito é isso"*, mas se trata de um dos grandes desafios do jogo, conquistar os alunos, ter sua atenção, colocá-los para jogar (da heteronomia do aluno para a autonomia do estudante). Alguns dos lances descritos por ela parecem ser arriscados, que a tiram de uma zona de conforto no jogo, o que pode acarretar na desestabilização no jogo quando ela se sente em zonas mais indeterminadas da prática (SCHÖN, 2000): *"Quando eu vi, ele estava rabiscando a carteira, e essa coisa me irrita demais, quando eu vejo aluno detonando patrimônio público, e mexendo com a menina do lado. Eu dei um grito e chamei o nome dele, alto. Ele olhou assim "O quê?". Eu fiquei muito mais p da vida, eu falei "Nossa, e agora, né?". Eu já tinha chamado n vezes a atenção dele. Eu pedi para ele sair. Pedi para o representante levar ele lá para baixo, para conversar com o diretor. Passou um tempo, logo ele voltou".* Como essa "zona" é indeterminada para ela, sem o estabelecimento de regras e combinados explícitos, a ação (ou reação) da professora ganha contornos mais imprevistos, improvisados, mas ainda sim, gerando-lhe certo desconforto, integra um conjunto de possibilidades orquestradas pelo *habitus*, que no confronto com a situação produz a prática, situada portanto. Assim, os lances não parecem terem sidos pensados com antecedência, a ação é produzida na urgência e na incerteza para retomar Perrenoud (2001a). Por exemplo, o grito que é reação ordinária, empregada por tantos professores, mas se é a Cecília quem grita, desestabiliza-se, sente-se desconfortável no jogo. Entretanto, o grito passa a integrar o jogo, revelando os limites das zonas mais determinadas e indicando a existência de espaços fronteiriços, arriscados. O grito assim emerge em ação, de um *não saber como* agir, integrando uma certa lógica prática que escapa até mesmo à própria praticante, que se mostra surpresa, desconcertada.

2) No jogo dela, o silêncio é importante. O silêncio é importante pois sem ele, não é possível refletir (algo que Cecília considera fundamental, nem discutir, pois sem o silêncio não é possível ouvir). A natureza do conhecimento que Cecília ministra também exige momentos mais longo de silêncio (para ouvir e refletir) e momentos mais longos de fala para expor as reflexões. Assim, as dinâmicas que ocorrem nesse tipo de aula – e de jogo- são menos ágeis se as compararmos às que ocorrem no jogo

de Larissa. Além disso, ela parece relacionar “o controle da sala” no sentido de obter silêncio, com seu desempenho como professora, ela afirma sentir-se uma professora ruim quando isso não ocorre. Essa questão do silêncio pode ser também compreendida como escuta. O jogo pressupõe uma dinâmica (regrada), há o momento da escuta e o da fala, é a dinâmica do jogo. Todos os jogadores precisam aprender essa dinâmica básica, que é própria do ambiente escolar. Pressupõe-se que esse seja um dos eixos do que se trabalha na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, no que se refere ao comportamento do aluno. Cecília se coloca no jogo esperando que os demais jogadores conheçam essas regras básicas do *jogo pedagógico*.

3) Em seu discurso, há um exemplo evidente de estratégia de jogo, similar àquela presente no jogo jogado por Larissa (estímulo-resposta), mas não se refere ao tempo atual e, sim, ao tempo em que ela atuava no Ensino Médio. A versão do *jogo pedagógico* estímulo-resposta simbólico – importante, também, observar que como ocorre na versão de Larissa – este implica relação de grande cumplicidade. Ela cita que levantava a mão para pedir silêncio à sala e esse gesto tornou-se um símbolo entre ela e os alunos. Ela faz um gesto e obtém dos alunos a resposta que é o silêncio (ou a escuta). Embora diferente do jogo jogado por Larissa (pela natureza do conteúdo que ministra e da turma em que ocorre), essa estratégia pode ter ocorrido por ter sido realizado no Ensino Médio, em que os alunos têm mais maturidade para compreender símbolos e atuar de maneira mais plena no jogo (como participantes ativos ao ditarem com mais propriedade as respostas- como estudantes), mas também, pela interação que Cecília construiu com aquela sala (ela afirma que foi paraninfa da sala – de cumplicidade), seria esse então, uma versão de jogo para aquela sala. O fato dela dizer que tenta fazer o mesmo gesto com outras turmas, porém se sente desconfortável com a situação parece corroborar nossa percepção, com base nesses dados e nessas discussões, que o *jogo pedagógico* possui especificidades que o tornam único, pois é construído na interação entre os professores e seus alunos; e geral já que ocorre em todas as salas de aula.

Pontuamos, assim, que se atentarmos para as práticas de Larissa e de Cecília, podemos identificar que há um estilo de jogo, um modo de jogar (formado pelo tipo de estratégia empregada, o modo de avaliar os lances, o tempo e ritmo das jogadas). O que produz diferentes versões *do jogo pedagógico.*

Conclusão

Buscamos, nesse trabalho, que é um recorte de uma Tese de Doutorado, lançar luz sobre certos aspectos subjetivos da interação, entre professores e alunos, na sala de aula, com o intuito de compreender o impacto dela na formação docente. No intuito

atender a esse objetivo, elegemos a metáfora jogo.

Pontuamos que quando usamos o termo “jogo” não estamos recorrendo a uma única dessas três visões, que investigamos do jogo, a saber: os jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1989), os jogos sociais (BOURDIEU, 2005) e os jogos como elemento de cultura (HUIZINGA, 1999), mas a uma que as entende em relação de complementariedade. Dessa forma, a partir das definições dos três autores acerca dos jogos, concebemos ser possível defender que existe um jogo típico do ambiente escolar, que ocorre na aula compreendida como um gênero discursivo, constitutivo da atividade de ensinar que é jogado por atores com papéis específicos – alunos e professores- sendo, portanto, interacional, regido por características, normas e regras próprias, incorporado (no corpo, vestido) por esses atores. Esse é o *jogo pedagógico.*

Afirmamos, ademais, que parte do processo de formação do professor é composto por “aprender a jogar” com as regras específicas de sua função, ou seja, a partir de uma gramática própria. Desse modo, parte importante da formação do professor ocorre por meio de um *jogo pedagógico* com os alunos, no espaço da sala de aula. Assim, conhecer e observar o jogo pedagógico e suas especificidades parece ser um caminho para se compreender alguns aspectos relativos à interação, à atividade e à formação docente.

REFERENCIAL

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 2003, p. 46-81.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. **Imagens de sedução na pedagogia** - a sedução como estratégia profissional. Educação e Sociedade, n. 66, 1999, p. 13-54.

HUIZINGA, J. ***Homo ludens:*** o jogo como elemento da cultura. Perspectiva: São Paulo, 1999.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by,** The University of Chicago, Chicago, 1980.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação.** São Paulo: Saraiva, 1974.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores), 1989 [1953].

[i] Sabe-se que esse par estímulo-resposta foi amplamente estudado por Skinner no âmbito da psicologia comportamental ou do behaviorismo. No entanto, não estamos nos referindo a essa perspectiva ao usar o termo e, sim, à ideia da proposição de uma ação e a obtenção de um retorno para essa ação. Não há, aqui, uma perspectiva de controle de comportamento: nem dos estímulos, nem das respostas.

OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA

Natália da Silva de OLIVEIRA, Universidade Federal de São Carlos
Fernando Donizete ALVES, Universidade Federal de São Carlos
Luana ZANOTTO, Universidade Federal de Goiás
Eixo 2: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
natalia_silva_oliveira@outlook.com.br

1. Introdução

A presente pesquisa busca contribuir no que se refere a formação continuada de professores numa perspectiva de valorização dos saberes docentes, da reflexão crítica acerca das experiências e vivências do cotidiano do docente, visando valorizar a escola enquanto *lócus* da formação continuada do professor, bem como da sua valorização enquanto espaço de produção de conhecimentos sobre ensino e aprendizagem.

Assim, toma-se como pressuposto que a formação continuada é concebida enquanto um processo de desenvolvimento contínuo do profissional, tendo início quando o professor, ainda na figura de aluno, frequenta a escola, prosseguindo para a formação de base, e estendendo-se ao longo da vida (IMBERNÓN, 2010). Em assentimento, Gatti *et al.* (2019) entende a formação continuada de professores como um processo contínuo, dado que o conhecimento e a identidade profissional são construídos de forma processual, em uma aprendizagem que ocorre ao longo da vida, sendo, portanto, acumulativa. Além disso, pautamo-nos na epistemologia da prática, na qual a reflexão crítica é uma importante ferramenta quando nos referimos a formação continuada.

Apoiamo-nos ainda em Nóvoa (1995) ao afirmar que a formação continuada do docente não se desenvolve por acumulação de cursos ou de técnicas, mas sim a partir de um trabalho crítico-reflexivo acerca das práticas e permanente transformação da identidade docente. Assim, entendemos que mais do que adquirir conhecimentos, a reflexão-crítica permite a transformação de conhecimentos e saberes que formam a identidade docente.

Para Schön (2000), à docência possui características incertas, de modo que em algumas situações o profissional não consegue resolver de antemão, sendo necessária a articulação de saberes e competências que transcendem os conhecimentos técnicos. Nesse sentido, o autor reconhece a experiência e a reflexão sobre ela como fatores

importantes para a formação docente (SCHÖN, 1997). Desta forma, é necessário que a formação continuada tenha como pressuposto a "[...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores" (NÓVOA, 1991, p. 30).

Outro autor de destaque que discorre acerca da formação docente é Tardif (2008). Em suas palavras (TARDIF, 2008, p. 223):

> [...] acreditamos que as 'competências' do professor, na medida em que se trata mesmo de 'competências profissionais', estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.

Outra colaboração do autor em questão, pontua que os professores possuem saberes docentes relacionados com a formação e exercício da profissão. Para ele, o saber docente se caracteriza como um "saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana" (TARDIF, 2008, p. 54). Diante disso, nas concepções do autor, os saberes são classificados como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional são aqueles transmitidos aos professores ao longo do processo de formação, seja ela inicial ou continuada. Além disso, estão inseridos neste saber, conhecimentos sobre técnicas e métodos de ensino (TARDIF, 2008).

Os saberes disciplinares são caracterizados por diferentes conhecimentos, como ciências exatas, ciências humanas, linguagem, entre outros. Ou seja, são saberes acumulados pela humanidade, provenientes das disciplinas oferecidas nas instituições de educação (tem relação com o que vai ser ensinado) (TARDIF, 2008).

Já os saberes curriculares são aqueles conhecimentos relacionados aos objetivos, métodos e conteúdo, ou seja, tem relação à forma que esses conhecimentos socialmente produzidos são apresentados aos estudantes (TARDIF, 2008).

Por fim, os saberes experienciais são provenientes do próprio exercício docente, produzidos pelos professores mediante suas experiências e por ela são validados. São saberes práticos e, com eles, o professor elabora representações que o auxiliam a agir em diversas situações que ocorrem em sala de aula e no exercício da profissão. Além disso, esse saber pode ser composto com base na experiência compartilhada, tendo em vista que o professor não é um ator solitário (TARDIF, 2008).

Infere-se, assim, que os saberes experienciais são nativos das vivências de vida de cada professor, ademais, são saberes produzidos por meio do exercício da prática docente (TARDIF, 2008; BORGES, 2004).

Dito isso, o contexto dessa pesquisa tem como base a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, mais especificamente, atuando com a criança da pré-escola na rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e como ele entende seu processo de formação continuada pautada nas suas experiências e vivências com as crianças.

A presença da Educação Física na Educação Infantil ganha notoriedade por intermédio da Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996), a qual, insere a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica e torna a Educação Física componente curricular obrigatório em todo período de escolarização. No entanto, somente ela não garante a presença do professor específico de área nesse contexto, muitas vezes ficando a cargo das prefeituras e instituições de ensino decidirem qual profissional deve atuar com os temas da cultura corporal na Educação Infantil (ou professoras/es regentes ou especialistas).

Mello *et al*. (2014, p. 468) afirmam que

> [...] apesar de a legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular. O trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em pedagogia.

Contudo, a presença desse profissional no início da Educação Básica tem sido ampliada nas últimas décadas no Brasil, muito em razão da LDB (BRASIL, 1996) e da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008) que assegura 1/3 da carga horária do professor para atividades extraclasse, podendo ser utilizadas para estudos, planejamentos e avaliação. A referida lei não faz menção em relação a como o docente pode utilizar desse horário, desta forma, os gestores municipais têm lançado mão da inserção de aulas e profissionais de Educação Física e artes, com a finalidade de viabilizar esse direito na Educação Infantil (KLIPPEL, 2013; MARTINS, 2015; MARTINS; 2018; BARBOSA, 2018).

Assim, podemos dizer que os conhecimentos inerentes às áreas de artes e Educação Física já estão integrados ao que deve ser trabalhado pelo/a professor/a regente da Educação Infantil, no entanto, a presença do professor especialista se fortalece não só pela LDB (BRASIL, 1996), como também pela Lei do Piso Salarial (BRASIL, 2008).

Concordamos com Perini e Bracht (2016) que os professores de Educação Física quando inseridos nesse contexto de atuação (Educação Infantil), são constantemente desafiados, criam, significam, reconstroem e produzem saberes mediante seus fazeres docente. Nessa ótica algumas questões levantadas norteiam os caminhos investigativos: quais saberes docentes os professores de Educação Física mobilizam durante a prática da docência na pré-escola e como entendem seu processo de formação continuada, pautada nas suas experiências e vivências com as crianças? Diante desses questionamentos a presente pesquisa tem como **objetivo identificar e analisar que saberes os professores de Educação Física mobilizam durante a docência na pré-escola e compreender como eles entendem sua formação continuada diante de suas experiências e vivências com as crianças.**

2. **Procedimentos metodológicos**

Fundamentada na pesquisa qualitativa (MINAYO, 2009), essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo o qual, “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz a pesquisa social” (MINAYO, 2009. p. 61). Além disso, consiste em parte de resultados obtidos no desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado sobre a formação continuada de professores de Educação Física na pré-escola.

Participaram do estudo quatro professores de Educação Física que atuam na Educação Física na Educação Infantil, mais especificamente, na pré-escola (crianças entre 4 anos e 5 anos e 11 meses) de diversas instituições de Educação Infantil um município do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Todos os professores, com idades entre 30 e 32 anos, possuem licenciatura em Educação Física e formaram-se entre os anos de 2010 e 2015. Todos são efetivados no município e atuam na pré-escola desde o ano de 2016, sendo eles, os professores: João, Gabriel, Danilo e Maria.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), as quais ocorreram de forma remota por meio da ferramenta *Google Meet* em dia e horário previamente agendados. As questões do roteiro buscaram compreender as concepções sobre os saberes docentes mobilizados pelo professor em exercício na Educação Física na pré-escola com base nos pressupostos de Tardif (2008), tendo enfoque na sua formação continuada. A análise dos dados pautou-se na análise de conteúdo abordadas por autores como Bardin (2016) e Franco (2008).

Os participantes foram informados quanto aos cuidados éticos da pesquisa, sendo entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), lido e assinado por eles. Além disso, foram utilizados nomes são fictícios a fim de garantir a confidencialidade dos dados e a preservação da identidade dos sujeitos.

3. **Apresentação e Análise dos dados**

Procuramos aqui apresentar alguns dos resultados analisados com o intuito de contribuir com discussões a partir das entrevistas e referenciais teóricos.

Diante da análise das entrevistas foi possível compreender que os professores reconhecem na prática do cotidiano caminhos possíveis para a formação continuada, pois alegaram que face às suas inserções e atuação no contexto da pré-escola, passaram a entender novas formas de atuação, renovaram percepções e modificaram sua compreensão acerca da atividade docente na primeira etapa da educação básica.

A exemplo dos excertos abaixo:

> *"Por exemplo, o pré 1, até um pega-pega, você tem que usar ferramentas extras, para ensinar eles como brincar, como cones, como coletes e tal, para que eles tenham a percepção espacial e percepção visual, para conseguir fazer a brincadeira se desenvolver*. *Então essas coisinhas, ninguém me ensinou, eu fui aprendendo a partir da minha observação como profissional."* (Professor João).

Já a professora Maria, a partir das suas intervenções com as crianças, afirma que ainda se considera em constante aprendizagem com o cotidiano escolar. Em suas palavras: "*[...] eu acho que preparada eu nunca vou estar assim para nada, eu falo que é um constante aprendizado, porque cada dia a gente tenta uma coisa, às vezes dá certo, às vezes não*" (Professora Maria). O professor Gabriel, por sua vez, enfatizou que não compreendia bem como se dava o trabalho na Educação Infantil, no entanto, após sua entrada na docência na Educação Física, atuando com a pré-escola, acabou mudando as concepções acerca desse nível de ensino. Em suas palavras:

> "*Depois que você trabalha, começa a trabalhar com criança, você vê realmente que você não precisa dar dez atividades por aula, às vezes você dando uma ou duas atividades de maneiras mais completas, você já consegue ocupar todo espaço da sua aula*". (Professor Gabriel).

Já o professor Danilo sinalizou que, diante de sua experiência nos quatro anos na pré-escola, possui mais facilidade em organizar o trabalho e atuar com as crianças.

> *"Hoje em dia, já faz uns quatro anos que estou na educação infantil, então você já tem mais ou menos a ideia do que pode funcionar e do que pode não funcionar, esse comportamento das crianças [...] hoje eu*

> *trabalho com muito mais facilidade do que antes com a educação infantil, a gente vai aprendendo."* (Professor Danilo).

Os excertos demonstram que os professores participantes – todos com acúmulo de quatro anos de docência na Educação Infantil no município – conseguiram identificar que a inserção/atuação nesta etapa, ao passar por diversas experiências e vivências enquanto professores de Educação Física de crianças, permitiu refletir e/ou ressignificar concepções e/ou formas de atuação, bem com sua prática educativa.

Se os saberes e experiências possuem relação com as vivências concretas da docência e interação com as crianças, podemos dizer, de forma geral, que os professores sujeitos da pesquisa reconhecem na prática do dia a dia, na experiência adquirida na atuação profissional, como algo favorável para aprender e ressignificar as especificidades do trabalho exercido. Isso se apresenta quando afirmam que por estarem atuando há alguns anos na Educação Infantil já apresentam mais clareza do que se deve trabalhar, na aprendizagem que as vivências proporcionaram ou então nas mudanças de concepções que apresentam ter ocorrido em decorrência do exercício da profissão, em suas falas relacionadas à pré-escola.

Alguns estudiosos (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001; PERRENOUD, 2001; TARDIF, LESSARD, 2005; TARDIF, 2008) abordam os saberes docentes e as competências para a atuação profissional. Dentre os saberes elencados, os saberes experienciais, que são produzidos mediante as vivências na docência, têm sido evidenciados. De acordo com as ideias de saberes das experiências propostos por Pimenta (1999), Borges (2004) e Tardif (2008), os professores parecem adquirir saberes oriundos do cotidiano de sua prática educativa e interação com as crianças. Desta forma os saberes experienciais podem ser definidos como aqueles que provém das histórias de vida pessoal do professor, bem como da prática educativa e do cotidiano do trabalho docente (PIMENTA, 1999; BORGES, 2004; TARDIF, 2008).

A "dimensão dos saberes da experiência estão ancorados na e sobre a prática, de onde emergem os principais saberes por via do confronto, das dúvidas, dos desafios, mas também dos aprendizados, das superações e dos conhecimentos que são gerados e passam a fundamentar as ações cotidianas do professor" (PERINI; BRACHT, 2016, p. 958). Em assentimento, Marcelo Garcia (1999) afirma ainda que o sujeito não se forma professor sem passar pela experiência e, talvez, por este motivo, o saber experiencial esteja muito presente nas entrevistas dos professores.

Tardif (2008) revela ainda que o exercício docente, com o tempo, faz com que o professor consiga agir diante de situações inesperadas, resolver problemas por meio de seus conhecimentos adquiridos. Em virtude disso, compactuamos com Perini e Bracht

(2016) que os saberes experienciais se situam como um aporte para o professor quando se depara com situações inesperadas, oriundas do cotidiano docente, sobretudo, no contexto de atuação do professor especialista na Educação Infantil.

Assim, os quatro professores reconhecem a experiência do cotidiano, da relação com as crianças nas intervenções em contexto de ensino e aprendizagem como fatores indispensáveis para auxiliar a prática educativa nessa etapa, bem como repensar concepções e formas e conhecimentos possíveis de serem trabalhados.

Não obstante, entendemos que a reflexão é um forte aliado quando se trata dos saberes oriundos das experiências educativas. Acreditamos que o professor crítico reflexivo (SCHÖN, 1997; 2000; RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017; CARVALHO FILHO; RUFINO; SOUZA NETO, 2020) é aquele que lança mão da *práxis*, havendo uma interlocução entre teoria e prática; desta forma não corremos o risco de o saber experiencial ser apenas pautado em práticas, havendo um esvaziamento da teoria. Para Martins, Barbosa e Mello (2018), é necessário o reconhecimento dos professores enquanto pesquisadores, os quais, por meio da reflexão crítica, investigam sua própria prática.

À vista disso, entendemos que a experiência, a reflexão e até mesmo a investigação oriundas da prática, são fatores indispensáveis para o processo de desenvolvimento profissional docente. Os professores Maria e João, por seu turno, exemplificam momentos em que investigaram a prática com crianças que atuam na pré-escola: "[...] *eu testei o que dava certo, o que não dava. Até porque eu ainda eu ainda me julgo um professor em formação* [...]" (Professor João). Já para Maria: "*As atividades em si, eu meio que vou muito ainda na tentativa, erro e acerto.* [...]" (Professora Maria).

Os excertos aludem aos posicionamentos docentes como investigador da prática, refletindo sobre suas vivências com as crianças, para então ressignificar esses conhecimentos. Nesse processo podemos afirmar que o professor investiga sua própria prática educativa, se tornando um pesquisador (ZEICHNER, 1993). Em conformidade, Nóvoa (2003) acredita que o repertório adquirido na escola pelo professor, através da experiência e da reflexão sobre ela, é essencial para compor a construção de novos conhecimentos sobre o ensino.

O processo de investigação da prática para a sua reconstrução, caracteriza-se em formação continuada do professor, realizado de forma a analisar sua própria prática. Para Tozetto (2010) os saberes docentes se transformam por meio da busca do professor em compreender suas ações, por meio da investigação de sua própria atuação. O autor afirma ainda que a formação contínua pode ser caracterizada enquanto um processo dinâmico, o qual existe a busca constante do desenvolvimento profissional por meio da

investigação da prática. Assim, a investigação e/ou reflexão acerca da ação educativa é transformada, na medida em que o docente busca compreender seus atos e discutir suas ações e as ações dos colegas (TOZETTO, 2010).

Logo, entendemos que para concretização da transformação e ressignificação da prática educativa, de concepções e conhecimentos acerca da docência, se faz necessário que as atividades de ensino e as relações estabelecidas com as crianças da pré-escola sejam refletidas em um processo de interlocução entre teoria e prática, para então serem ressignificadas. Portanto, reconhecemos as experiências e a reflexão sobre ela como caminhos importantes para a transformação prática educativa, ademais, a troca colaborativa como uma condição singular e crucial no desenvolvimento profissional docente.

4. **Considerações finais**

Retomando o objetivo desse trabalho de identificar e analisar que saberes os professores de Educação Física mobilizam durante a docência na pré-escola e compreender como eles entendem sua formação continuada diante de suas experiências e vivências com as crianças. Ficou evidente nas falas dos quatro professores da pré-escola, o reconhecimento de que a prática do cotidiano oferece suporte para repensar ações pedagógicas diante das intervenções com as crianças, o que dialoga com os saberes experiencias propostos por Borges (2004) e Tardif (2008). Além disso, os participantes alegam que diante dos conhecimentos adquiridos provenientes da atuação e exercício docente, na aprendizagem que as vivências proporcionam, possuem mais clareza do que deve ser trabalhado nessa etapa da educação básica, e isso, possivelmente, desdobra-se em menos dificuldades em organizar o trabalho pedagógico e atuar com a criança pequena. Ademais, sinalizam que houve mudanças de concepções que apresentam ter ocorrido em decorrência do exercício da profissão.

Destacamos que a formação docente, seja inicial ou continuada, deve ser pautada na reflexão crítica para que mudanças sejam vislumbradas, ou seja, entendemos que modelos pautados na ação-reflexão-ação são favoráveis para promover um caminho em que a prática educativa do docente seja constantemente analisada, refletida e investigada por meio de teorias que ressignifiquem e transformem a prática educativa (CARVALHO FILHO; RUFINO; SOUZA NETO, 2020), por meio, também, da formação colaborativa e trocas de experiências entre pares.

Acreditamos que mais estudos acerca das temáticas formação inicial e continuada de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil são necessários para

que se possa construir estratégias de desenvolvimento profissional desses professores (NADOLNY; GARANHANI, 2011; 2015), os quais são imprescindíveis para a melhora da qualidade da atuação dos professores, sobretudo com as crianças da creche e pré-escola.

Referências

BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil**. 2018. 325 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. Notas de campo. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos, 1994.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394. Brasília, 20 de dezembro. MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional do magistério. Diário Oficial da União. Brasília, 17 jul. 2008.

CARVALHO FILHO, J. J.; RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. Análise da prática docente na educação superior: autoetnografia e reflexão crítica no contexto da Amazônia ocidental. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13244. Acesso em: 17 ago. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. A educação física na educação escolar da criança pequena: uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 18, n. 19, p. 27-35, 20 jun. 2011. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/345. Acesso em: 1 mar. 2021.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 1005-1026, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/qTWRfHwWwyJ3XXzmKNkxQwj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14. Out. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil**: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

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

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2018.

MARTINS, R. L. D. R. **O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de PósGraduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. L. D. R.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. D. S. Educação física e educação infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. **Arquivos Brasileiros de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 136 - 156, 26 nov. 2018. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/abeducacaofisica/article/view/5671. Acesso em: 05 jul. 2021.

MELLO, A. S.; SANTOS, W.; KLIPPEL, M. V.; ROSA, A. P.; VOTRE, S. J. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00467.pdf. Acesso em: 1 jan. de 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Cúmplices ou reféns? Nova Escola**. São Paulo: Abril, n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

NÓVOA. **A. Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PERINI, R.; BRACHT, V. Os saberes docentes dos professores de educação física na educação infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, 2016. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/8b6a/ed606740e1780aeffb9a7af333752f69a70e.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. Pátio. **Revista pedagógica**, v. 17, p. 8-12, 2001. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez,1999.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 393-406, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608028.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **La profession d'enseignant aujourd'hui**: évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck Supérieur, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TOZETTO, S. S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

PEDAGOGIA E O ENSINO DE CIÊNCIAS: NECESSIDADES FORMATIVAS PÓS IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Eduardo Dias ALBINO
UNIFAFIBE
prof.edualbino@gmail.com

Fabiana Vigo Azevedo BORGES
UNIFAFIBE
fabianavigo@hotmail.com

Eixo temático 2: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica

Resumo

Não há como negar que desde a consolidação da Ciência no século XIX, vivemos nos anos 2019 e 2020 uma crise de confiança na percepção global e brasileira em relação a Ciência, Tecnologia e Saúde. A mudança de paradigma se converte para a educação escolar, que desde a década de 60 já legisla sobre o ensino de ciências, e com a aprovação da BNCC dá diretrizes e norte aos currículos, cujo trabalho focaliza o desenvolvimento de habilidades e competências. A presente pesquisa teve como objetivo compreender e caracterizar a natureza das necessidades formativas de Pedagogos para o exercício docente em Ciências, após a aprovação da Base Nacional. A pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, realiza uma discussão sobre a prática e a percepção dos docentes na alfabetização científica e no cumprimento das aprendizagens essenciais das Ciências da Natureza. Ocorreu uma coleta de dados por meio de aplicação de questionário no Google Formulários a docente do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil. A interpretação dos dados, discutido sob a luz dos referênciais teóricos do currículo por habilidade e competência e alfabetização científica na ótica de Lucia Sasseron e Anna Maria Pessoa de Carvalho, indicou que as práticas docentes adotadas estão desalinhadas com as Didáticas de Ciências, portanto não contribui de forma significativa para a investigação científica prevista na BNCC, e por conseguinte não promove da alfabetização científica. Conclui que as necessidades formativas dos Pedagogos para o exercício da docência em Ciências no EFI se caracterizam nos saberes disciplinares, curriculares e experenciais.
Palavras-chave: Ensino de Ciências. Alfabetização Científica. Formação docente.

1. Introdução

A ciência se consolida no século XIX, período em que o conhecimento científico realmente passou a definir marcas na caminhada da humanidade. Se até então o homem buscava na ciências respostas para as suas inquietações sobre a natureza, a partir de agora além de responder à essas interrogações, a ciência interfere na própria natureza e inicia novas determinações e melhores maneiras de viver (CHASSOT, 1994).

No advento do início da transição do século XX para o XXI e em todas as suas transformações sociais, dificilmente há quem não receba ou desconheça algo da ciência, porém usualmente as pessoas buscam avalia-la e um conflito epistemológico entre os conhecimentos empírico, teológico e científico se instala. Chassot (1994) indica que há dois grupos que difunde opiniões sobre as ciências, uns consideram a ciência como uma força de progresso e benefícios e outros como uma força de opressão e destruição do homem.

Na legislação educacional brasileira, podemos destacar historicamente que o conhecimento científico se torna um dos fins fundamentais da educação desde a década de 60, de acordo com a letra e, do Art. 1º da Lei 4.024/61 que determina: "*o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio*" (BRASIL, 1961). O ensino de ciências passa a ser validado para todos os anos do ensino fundamental, denominado na época de ensino de 1º grau, a partir da década de 70, com a implementação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), promulgada em 1996, estabelece no inciso 1, do artigo 26, o conhecimento do mundo físico e natural, especialmente do Brasil como parte integrante do currículo do ensino fundamental e médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no documento que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, afirmam que: "Numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico" (BRASIL, 1997, p.23).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, a área de ciências da natureza assume claramente o papel de letramento científico, que tem como objetivo a compreensão e interpretação do mundo natural, social e tecnológico e transformá-lo de acordo com os fundamentos processuais das ciências, por meio dos processos, práticas e procedimentos da investigação científica (BRASIL, 2017, p.321).

2. Fundamentação teórica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o atual documento normativo da educação brasileira e visa assegurar os direitos de desenvolvimento e aprendizagem. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017, a BNCC é definida como um "*conjunto orgânico e progressivo de* ***aprendizagens essenciais*** *que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica*" (BRASIL, 2017, p.7, ênfase no original).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC cristaliza e centraliza todo o trabalho educativo no desenvolvimento de competências. Sendo este, esclarecido como a mobilização de conhecimentos conceituais e procedimentais, associado às habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, em um contexto em que os valores e atitudes se tornam indissociáveis para a resolução das necessidades e demandas complexas da vida cotidiana, buscando funcionalizar o ensino e promover o exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

De acordo com a BNCC, as Ciências da Natureza (CN) assume no Ensino Fundamental, o "*compromisso com o desenvolvimento do* ***letramento científico****, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo, mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências*" (BRASIL, 2017, p.321, ênfase no original). Ou seja, desenvolver competências na área de CN não se destina apenas a compreensão ou assimilação dos conceitos científicos deslocados e descolados da realidade do aluno, mas sim o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo.

O ensino de Ciências, segundo a BNCC, deve ocorrer na articulação com outros campos de saber e que "precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de **conhecimentos científicos** produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais **processos, práticas e procedimentos da investigação científica**" (BRASIL, 2017, p. 321, ênfase no original).

Os procedimentos didáticos específicos para a atuação docente nas ciências da natureza consiste promover situação em que ocorra o estímulo progressivo dos alunos, apoiado no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, assim como a socialização dos resultados dessas investigações, dessa forma o processo investigativo deve ser entendido como:

> Elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem. (BRASIL, 2017, p.320)

Para um planejamento docente coerente com a concepção pedagógica fundante na BNCC e em consonância com o conceito de processo investigativo descrito acima, orienta que o fazer pedagógico promova situação de aprendizagem em que os alunos possam: **definir os problemas** (por meio da observação do mundo a sua volta, analise de demandas, planejamento de investigações e proposição de hipóteses); **levantamento, análise e representação** (atividades de campo, experimentos, visitas, avaliar informações, elaborar modelos e explicações, selecionar e construir argumentos, etc.);

comunicação (organizar conclusões, relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal, participar de discussões, considerar contra-argumentos, etc.) e **intervenção** (implementar soluções e avaliar sua eficácia, desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida) (BRASIL, 2017, p.323, ênfase do autor).

O cerne do trabalho pedagógico estruturado para o desenvolvimento das habilidades e competências específicas das Ciências da Natureza, preconizada na Base Nacional Comum Curricular, está no desenvolvimento do letramento científico por meio de práticas de investigação científica. Mas afinal, o que é letramento científico?

Para Sasseron e Carvalho (2016) ao investigar a Alfabetização Científica na perspectiva de como identificar a prática em sala de aula e as evidências de seu desenvolvimento, evidenciam um obstáculo na definição do conceito. Embora muito utilizado e discutido nas referências de Didática das Ciências, o termo alfabetização científica apresenta uma pluralidade semântica que por vezes se apresenta com caráter amplo, controversos, guardando várias interpretações em como definir e caracterizar (SASSERON e CARVALHO, 2016).

Na literatura espanhola, encontramos o termo "*Alfabetización Científica*" para designar um ensino de ciências que objetiva a promoção de capacidades e competências entre os estudantes, estimulando-os na participação e decisão do dia a dia. Ao investigar a literatura francesa, o mesmo conceito se enquadra na expressão "*Alphabétisation Scientifique*". Essas duas influências ao adentrar o universo da língua portuguesa, especialmente no Brasil, carrega na tradução literal a expressão **Alfabetização Científica** (SASSERON e CARVALHO, 2016, ênfase do autor).

Nas referências publicadas em língua inglesa a expressão "*Scientific Literacy*" é empregada com o mesmo objetivo daquelas já demonstrado pelos autores espanhóis, e ao ser traduzido para a língua portuguesa concebe-se a expressão **Letramento Científico** (SASSERON e CARVALHO, 2016, ênfase do autor). As dificuldades da tradução dos termos não é uma particularidade da língua portuguesa, o belga Gerard Fourez, destaca em seu livro "*Alphabétisation Scientifique et Technique*", que "*é interessante perceber que, nos documentos da UNESCO, o termo inglês* ***literacy*** *(de* ***scientific and technological literacy****) é traduzido pela palavra cultura e não alfabetização".* (FOUREZ, G. apud SASSERON e CARVALHO, 2016, p.60, ênfase no original).

Devido a influência da literatura científica internacional e a própria característica polissêmica da expressão, encontramos autores nacionais que utilizam a expressões: *Letramento Cientifico, Alfabetização Científica e Enculturação Científica*, para designarem o mesmo objetivo no ensino de ciências que almeja a formação crítica e reflexiva do

estudante para o domínio dos conhecimentos científicos e suas aplicações na vida cotidiana.

Os autores nacionais que utilizam a expressão “Enculturação Científica” partem da premissa que o “*ensino de Ciências pode e deve promover condições para que os alunos, além das culturas religiosa, social e histórica que carregam consigo, possam também fazer parte de uma cultura em que as noções, ideias e conceitos científicos são parte de seu corpus”* (SASSERON e CARVALHO, 2016, p.60). Já os autores que optam pela expressão “Letramento Científico” apoiam no significado defendido pelas Linguistas Angela Kleiman e Magda Soares que define o letramento como um resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, sendo dessa forma um estado ou uma condição de um grupo social que se apropria da escrita. (SASSERON e CARVALHO, 2016). Sasseron e Carvalho (2016), assim como outros autores nacionais, utilizam a expressão “Alfabetização Científica”, alicerçada nas ideias de alfabetização de Paulo Freire.

Na revisão sobre a Alfabetização Científica, Sasseron e Carvalho (2016), notaram que diferentes autores classificam e listam diferentes e diversas habilidades necessárias entre os alfabetizados cientificamente. Devido a isso as autoras definem os três **Eixos Estruturantes da Alfabetização Científica**, na tentativa de agrupar as semelhanças e as confluências encontradas na literatura nacional e internacional (SASSERON e CARVALHO, 2016, ênfase no original).

Para Sasseron e Carvalho (2016) o primeiro eixo contempla a “compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais” possibilitando aos alunos o desenvolvimento da ciência e suas aplicações cotidianas. O segundo eixo “compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática”, apresentando o significado da ciência como processo dinâmico de aquisição e análise dos dados. O terceiro eixo estruturante é o “entendimento das relações existentes entre ciências, tecnologia, sociedade e meio ambiente”, identificando assim os desdobramentos interdisciplinares, em especial na complexidade de soluções para as demandas contemporâneas (SASSERON e CARVALHO, 2016).

3. Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é descritiva, com abordagem qualitativa e objetivo exploratório. O levantamento de dados foi realizado por meio de questionário utilizando *Google Formulário*, divulgada à todos os docentes do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil*,* por intermédio da Coordenação Geral da Secretaria Municipal de Educação e as Coordenações das unidades escolares. A pesquisa foi

submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa, e aprovada sob o número de CAAE 32713520.4.0000.5387.

A estrutura do questionário foi organizada em perguntas analíticas, múltipla escolha e caixas de seleção e divididas em três sessões sequencias permitindo ao participante da pesquisa compreender, refletir e registrar sua percepção. A sequência apresentada ao participante foi: conhecer objetivo da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (seção 1); caracterização da formação docente para as Ciências da Natureza (seção 2) e caracterização da prática docente para o ensino de ciências (seção 3).

4. Resultados

A coleta de dados ocorreu no período de 05 a 18 de Agosto de 2020 por meio de respostas individuais enviadas no *Google Formulários*. A pesquisa obteve participação de 15 professores de uma amostra total possível de 27 docentes, o que corresponde a 55,55% de participação.

A análise dos dados apresentados permite inferir que o perfil dos entrevistados estão circunscritos no gênero feminino e atuantes no ensino regular, onze participantes (73,40%) atuam como docente no período da manhã. A experiência docente permite depreender que três entrevistadas (20%) apresentam experiência na docência entre dois anos e dez anos, enquanto que para a faixa entre onze e vinte anos obtemos a maior distribuição com dez participantes (66,66%) e acima de trinta anos de experiência a menor porcentagem com participação de duas docentes (13,34%).

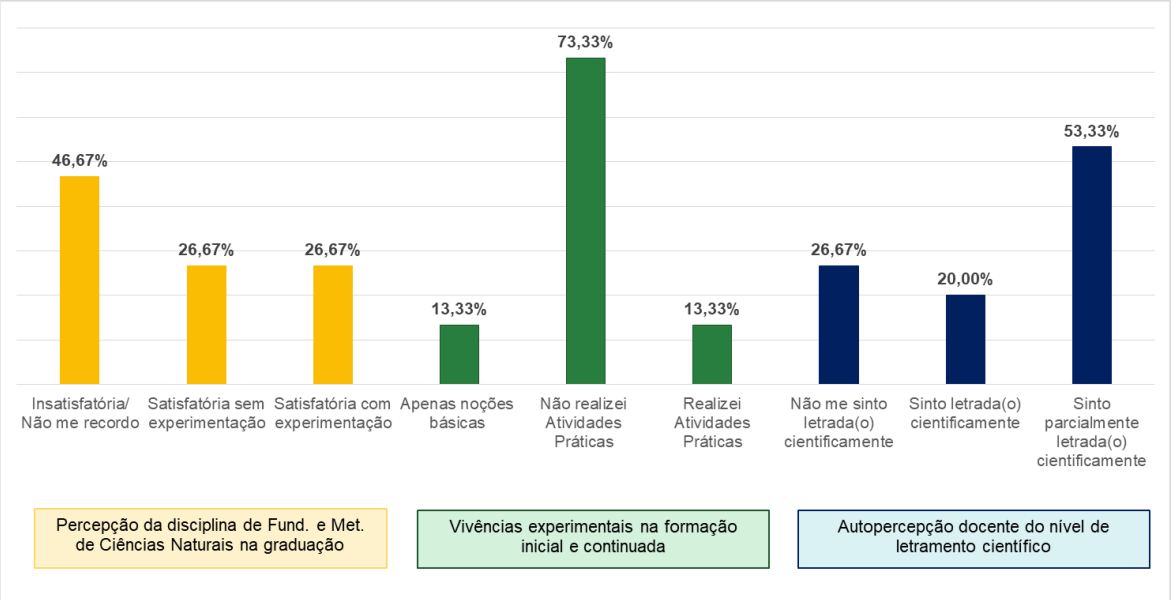
4.1 Formação docente para as Ciências da Natureza

Para compreender e caracterizar a formação docente para as Ciências da Natureza, a pesquisa mapeou a percepção dos docentes em relação as disciplinas de Fundamentos e Metodologia de Ensino de Ciências, ou disciplinas correlatas; o levantamento de vivências em laboratórios multidisciplinares na formação inicial, continuada e experiências diversas e a partir da definição de letramento científico "*Capacidade de compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico, utilizando dos conhecimentos teóricos e processuais das Ciências para intervir e transformar a sua realidade no pleno exercício da cidadania*", a auto percepção do estágio de desenvolvimento do estado letrado do docente, os resultados estão apresentados no Gráfico 1.

A partir da interpretação dos dados obtidos para as três questões norteadoras, pode se inferir que 53,34% dos entrevistados consideram satisfatório as disciplinas da formação inicial relacionadas as Práticas de Ensino de Ciências no EFI, metade desse

grupo indicam que não tiveram nenhuma prática com experimentos na graduação. Ao analisar toda a formação dos entrevistados, englobando nesse aspecto: formação inicial e formação continuada em diversos níveis, 73,33% indicam que realizaram nenhuma prática experimental em Ciências. A auto percepção sobre o letramento, apenas 20% sentem-se letrados cientificamente.

GRÁFICO 1: FORMAÇÃO DOCENTE



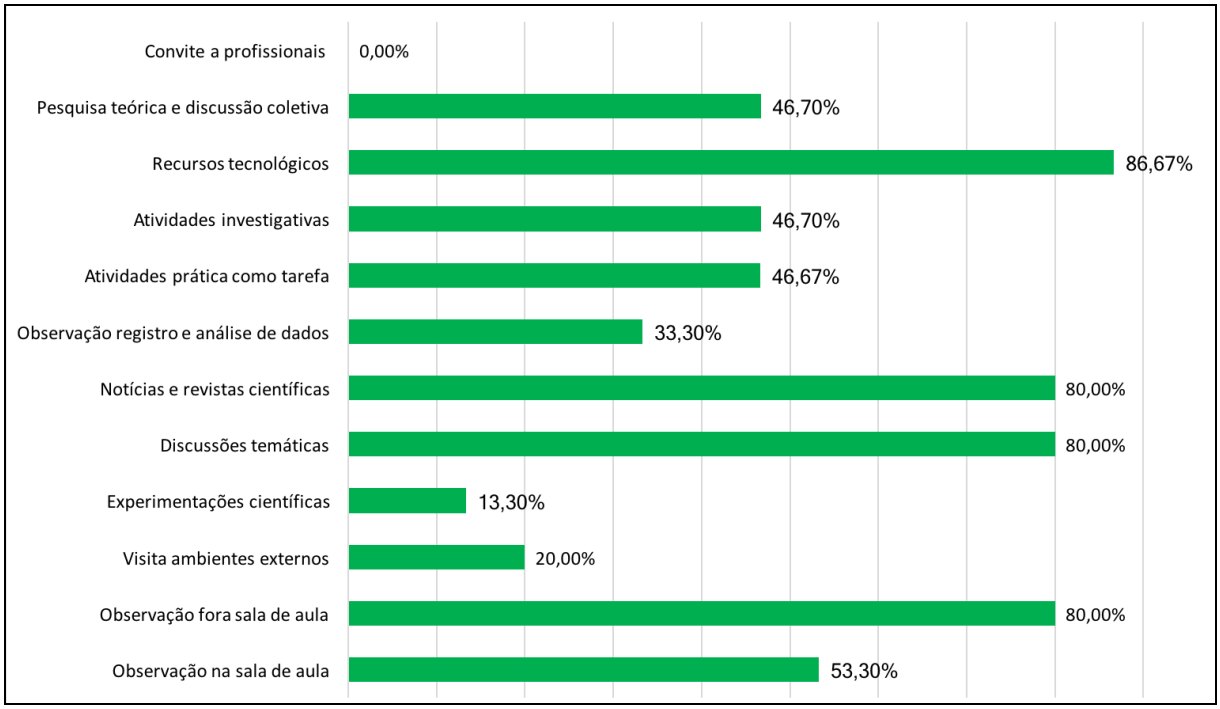
Fonte: Dados elaborados pelo autor, 2021.

4.2 Prática docente para o Ensino de Ciências

Para caracterizar a prática docente para o Ensino de Ciências no EFI, os entrevistados responderam questões norteadoras que retrataram: os recursos utilizados em sala de aula, as experimentações para o ensino de ciências e o planejamento das aulas.

Nas questões norteadoras relacionadas aos recursos utilizados pelas docentes no componente de ciências, as entrevistadas poderiam selecionar mais de uma opção, e os resultados obtidos compõe o Gráfico 2. A interpretação dos dados permite discutir que a utilização de recursos tecnológicos (acesso a websites como *YouTube*, simuladores, vídeos, etc.), o trabalho com notícias e matérias em revistas científicas, como por exemplo a Ciência Hoje para Crianças, as discussões temáticas em sala de aula e as observações do meio ambiente restrito a escola são as práticas mais evidenciadas na pesquisa. Os demais recursos aparecem em menor expressão nos dados, destaca-se a experimentação cientifica como o recurso menos utilizados, e as visitas de profissionais das áreas da ciências, assim como os diálogos com o setores da sociedade pública e privada não são adotados pelos docentes.

GRÁFICO 2: RECURSOS UTILIZADOS NO COMPONENTE DE CIÊNCIAS



Fonte: Dados elaborados pelo autor, 2021.

Em relação as experimentações e/ou atividades práticas, a interpretação dos dados indica que 73,30% dos entrevistados apontam que utilizam recursos experimentais em suas aulas, enquanto 26,70% não utilizam as utilizam em seu planejamento didático. Ao contrapor os dados apresentados com as respostas evidenciadas no gráfico 2, notamos incongruência no quesito “experimentação científica”, uma vez 73,30% apontam utilizar experimentações e atividade práticas enquanto que apenas 13,30% evidencia fazer experiência científicas. Esse contraponto pode ser compreendido pelo o emprego as expressão “atividade prática”, visto que para o universo no Pedagogo, a atividade prática não necessariamente significa um experimento científico, mas toda ação planejada e com intenção pedagógica que coloca o aluno em ação para a construção e a criação.

A experimentação ou vivências práticas para o ensino de ciências é apontada por onze participantes (73,3%), e ao aprofundar essa questão norteadora as respostas obtidas foram:

QUADRO 1: ATIVIDADES PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Entrevistado	Transcrição da resposta
P1	“Visitação na estação de tratamento de água”
P2	“Atividades práticas com experiências sobre os estados físicos da matéria, solubilidade entre outras”
P3	“Realizo atividades práticas quando é possível, por exemplo, experiência para explicar que o ar existe e ocupa espaço. Quando depende de materiais de laboratório, não realizo, pois não temos disponível na escola”
P4	“Observação do meio ambiente, registro de experiências realizadas em casa”
P5	“Não há como ensinar ciências sem a prática. Esse ano, totalmente atípico, tivemos pouco tempo para atividades em sala, mas iniciamos com o Sistema solar. Não tem como ensinar sem abrir as janelas e dizer "Observem o sol", depois de algumas horas "observem o movimento do sol", " observem o céu a noite, desenhe e tragam para socializar na sala" e assim sucessivamente. O uso de vídeos e programas de computador (como o Google Earth por exemplo) facilitam muito”
P6	“Realizo as experiências que tem no livro didático das quais são possíveis de serem realizadas dentro da sala de aula ou como tarefa”

Fonte: Dados elaborados pelo autor, 2021.

A inferência dos dados permite concluir que 73,30% desenvolvem experimentações e são descritas dentro da circunscrições que abrange a observação de fenômenos, visitação de Estação de Tratamento de Água e atividades envolvendo materiais do cotidiano. Novamente aparece expressões que indicam recursos, materiais e atividade possíveis daquelas presentes no livro didático. Nesse aspecto podemos discutir que a expressão “atividade prática” está na percepção do docente como ação de construção e de fazer com a mão por parte dos alunos, distanciando dessa forma da experimentação científica propriamente dita.

Sob a mesma questão norteadora “experimentação”, quatro participantes da pesquisa (26,7%) indicam que não utilizam atividades práticas ou experimentos na prática docente, e ao adentarmos da visão docente para que não ocorra a prática, obtemos:

QUADRO 2: MOTIVOS DA AUSÊNCIA DE EXPERIMENTAÇÕES

Entrevistado	Transcrição da resposta
P7	“Recursos físicos e quantidade de alunos em sala de aula”
P8	“Falta de conhecimento e laboratório para realizar experimentos. Algumas atividades práticas de experimentos simples (que não envolva equipamentos) já realizei”
P9	“Sinto falta de um laboratório e mais equipamentos para esse tipo de trabalho”
P10	“Não temos laboratório na escola, o que dificulta as atividades práticas. As vezes falta material para os experimentos”

Fonte: Dados elaborados pelo autor, 2021.

Podemos observar que 26,7% dos entrevistados não desenvolvem atividades práticas por meio de experimentações científicas, pautados pela crença que é necessário um ambiente específico como laboratório de ciências e se complementa com a descrição de recursos físicos insuficientes e o número de alunos elevados por turma para uma prática experimental. A formação docente para o exercício da experimentação foi apresentado apenas pela entrevistada P8, o que permite compreender a forte relação existente entre as condições e recursos do espaço físico para o planejamento das aulas experimentais.

A luz do referencial, podemos compreender que as oito habilidades previstas para o Ensino Fundamental na área de Ciências da Natureza não estão evidenciadas nos relatos dos docentes. Em especial tanto aqueles que não propõe práticas, quanto aqueles que relatam a proposta experimental não estão promovendo a investigação científica pelo sistema previsto na BNCC de: definição de problemas, levantamento/ analise/representação, comunicação/socialização dos resultados e intervenção, ou seja, além da ausência de articulação das Ciências da Natureza com outros campos, demonstra também que não ocorreu a investigação científica.

Há uma notoriedade na distância entre a prática experimental com os três Eixos Estruturantes da Alfabetização Científica propostos por Sasseron e Carvalho, visto que não fica evidente a construção do conhecimento científico tampouco suas aplicações em situações cotidianas. Não há, dentro da mesma lógica, aquisição, análise e decodificação dos dados, assim como há um grande distanciamento para o entrelaçamento das esferas científicas, tecnológicas, sociedade e meio ambiente.

Os dados obtidos sobre as questões norteadoras do planejamento das aulas de ciências permitem concluir que há pluralidade e diversidade de estratégias utilizadas pelas entrevistadas e essa característica está relacionada a experiência docente, em especial pelo tempo de sala de aula. Dentre os materiais consultados para o planejamento das aulas, a compreensão dos dados permite concluir que dez entrevistados (66,67%) consultam a revista Ciência Hoje para Crianças, oito entrevistados (53,33%) apoiam o planejamento no livro didático e nas orientações presentes nessas obras, sete entrevistados (46,67%) utilizam de recursos midiáticos encontrados no *YouTube* outros recursos, como leitura da BNCC, utilização de jornais e pesquisa de experimentos aparecem nos dados, porém em baixo índice de citação.

5. Conclusões

O presente trabalho demonstra que as perspectivas pós implementação da BNCC direcionam para o ensino de ciências que promova ao aluno o letramento cientifico, por meio de práticas próprias da Didática de Ciências que engloba no processo de ensino

aprendizagem etapas como problematização, levantamento e análise de dados, exposição e debates de resultados e intervenção dos alunos sobre a sua própria realidade.

A BNCC orienta o currículo para o desenvolvimento de habilidades e competências, versando a garantia de aprendizagens essenciais em todos os campos de conhecimento. Sob a interpretação das pesquisas nacionais, em especial Sasseron e Carvalho, o trabalho enuncia dois aspectos de relevância: polissemia do termo Alfabetização científica e a incongruência dos pesquisadores das áreas de ensino de ciências em relação as habilidades e competências necessárias de um letrado cientifico.

O aporte teórico e as discussões iniciais dos referenciais da pesquisa impactam diretamente sobre a atuação docente do Pedagogo, uma vez que as perspectivas pós implementação da BNCC são assimétricas com a formação inicial do Licenciando em Pedagogia, visto que a formação é generalista e ampla. O desenvolvimento das habilidades e competências para as Ciência da Natureza (CN) não se encerra ou se limita nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, é de se esperar que o aluno ao concluir o 9º Ano tenha desenvolvido as expectativas previstas na base. Contudo é de grande responsabilidade do Pedagogo a atuação consciente e articulada com a sua práxis para o desenvolvimento esperado do 1º ao 5º ano, em especial pelo caráter espiral das temáticas propostas nas CN, promovendo dessa forma um desafio para os docentes e para os sistemas de ensino.

A análise das questões norteadoras da atuação dos Pedagogos no componente de Ciências, demonstram que as vivência na formação inicial embora tenham sido satisfatória, apresenta a tendência teórica, ausentando assim todas as práticas das Ciências da Natureza e a possibilidade do desenvolvimento da Alfabetização Científica dos docentes. Se compreende e conclui nesse trabalho que pela ausência de uma formação inicial e continuada robusta para o Ensino de Ciências, a atuação dos professores ficam limitadas e frágeis, impossibilitando adaptações, construções de materiais e desenvolvimento das expectativas previstas na BNCC, sob a ótica da investigação científica.

Associando as considerações já apresentadas, com as demandas formativas declaradas pelos docentes no escopo dessa pesquisa, podemos concluir que o trabalho ratifica a necessidade de formação continuada para o Ensino de Ciências, assim como ações na formação inicial que possibilitem os Licenciandos em Pedagogia subsídios teóricos, técnicos, experimentais, procedimentais e metodológicos; convertendo assim aos saberes docentes disciplinares, curriculares e principalmente experienciais.

Referências

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: < https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 27 fev. 2021.

_____. Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: < https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 27 fev. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

_____. 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>. Acesso em: 27 fev. 2021.

CHASSOT, A. **A Ciência através dos tempos**. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

SASSERON, L. H.; DE CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016.

PERFIL DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA E QUÍMICA DO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA – AM

Lissandra Santana SAMPAIO, Nayana Cristina Gomes TELES, Margarida Carmo de SOUZA, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia/ Universidade Federal do Amazonas
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
sampaiolissandra@gmail.com
nayanateles@ufam.edu.br
mcsouza@ufam.edu.br

1. Introdução

A docência é uma “profissão do conhecimento” (MARCELO, 2009), em que cabe ao professor a responsabilidade de transformar conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Assim, é essencial que esse compromisso se renove e que o profissional se convença da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal, além de buscar romper com concepções do senso comum que interferem sobre a sua prática docente.

A prática docente, apresenta uma profissão que não pode estar alienada ao processo histórico-social, e isso exige que a identidade do professor seja concordante com as necessidades sociais as quais está inserido (BATISTA et al, 2021). Assim, diversos estudos (SOUZA, 2013; ALVES; PINTO, 2011, SOUZA; GOUVEIA, 2011) tentam responder à pergunta “Quem é o professor de educação básica no Brasil?”, para conhecer o perfil do público docente e quais são as possíveis mudanças educacionais que esses profissionais estão passando e assim formular estratégias a fim de lidar com os desafios no âmbito da educação.

Além do mais, as definições de alunos como ouvintes e professor como agente responsável por expor informações, são ultrapassadas e geram críticas ao ensino tradicional (GUIMARÃES, 2009). Principalmente, em razão do contexto social, onde as informações são repassadas com rapidez e a comunicação é facilitada por meio da internet, nessa realidade é imprescindível a adaptação do professor ao uso de novas ferramentas que possam contribuir ao ensino (LOBATO, 2018). Mas, para que ocorram mudanças no cenário educacional é necessário que o professor tenha contato com pesquisas e inovações didáticas, para que ele possa desenvolver propostas educativas diferentes (MARCONDES et al, 2009). Contudo, ainda que pesquisas venham sendo desenvolvidas na área de ensino, os resultados em geral não chegam até os professores,

o que inviabiliza mudanças consideráveis na educação escolar (SILVA, 2009). Assim, normalmente os métodos de ensino são pautados no uso de livros didáticos, sem contextualização e com atividades voltadas à memorização (SOUZA, 2007).

Para tanto a formação continuada de professores torna-se uma aliada as mudanças educacionais, pois prever desenvolver habilidades e ferramentas que auxiliem os educadores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, buscando novos conhecimentos teóricos-metodológicos para o desenvolvimento do profissional e suas práticas pedagógicas (ALVORADO-PRADA et al, 2010). Mas, para isso os cursos de formação continuada devem reconhecer as particularidades dos professores, seus desafios e interesses profissionais, afim de criar estratégias viáveis para a realidade trabalhada (JUNGES et al, 2018).

Portanto, nesse trabalho buscou-se responder a seguinte pergunta: Qual o perfil dos professores de biologia e química das escolas de nível médio da zona urbana do Município de Itacoatiara-AM?

2. Metodologia

Para conhecer o perfil dos professores de Biologia e Química a pesquisa qualitativa exploratória foi realizada nas escolas estaduais do município de Itacoatiara – AM, subsidiadas pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC. O primeiro passo consistiu na revisão de pesquisas correlatas e definição do referencial teórico. Em seguida, através do SurveyMonkey, um questionário online foi aplicado a todos os docentes, a fim de obter as informações que permitiram caracterizar o perfil profissional dos professores (sexo, idade, formação inicial e continuada e tempo de docência).

3. Resultados e Discussão

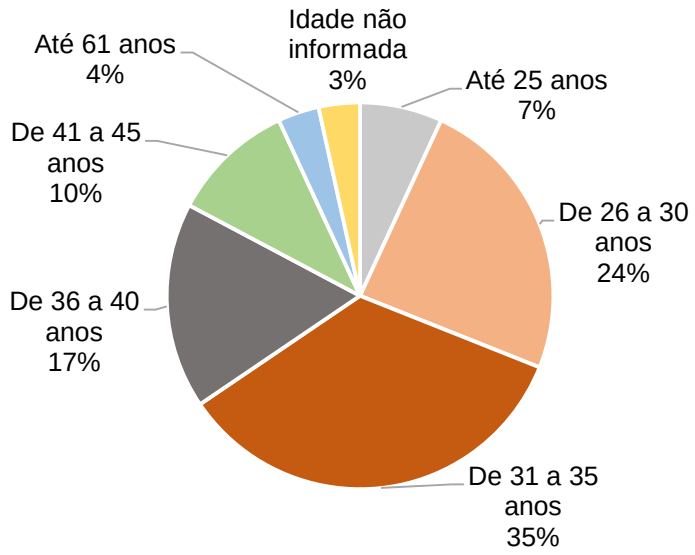
A pesquisa contou com a participação de 104 professores, porém, desses foram selecionados 91 por atuarem no sistema educacional do município de Itacoatiara – AM, na rede pública e privada. Desse total, 29 compõem o grupo de interesse, isto é, professores de escolas públicas, que lecionam Química e/ou Biologia no ensino médio, dos quais 20 lecionam a disciplina de Química e 9 atuam no ensino de Biologia.

Ao analisar os dados coletados com a pesquisa, podemos observar que 52% dos professores são do sexo masculino e 48% do feminino, resultado semelhante ao obtido no Censo da Educação Básica de 2020 para todo estado do Amazonas, onde constatou-

se que 52,40% e 47,60% dos docentes que atuam no ensino médio são, respectivamente, dos sexos masculino e feminino (BRASIL, 2021).

Em relação a faixa etária dos docentes, observa-se na Figura 1 que a soma percentual dos entrevistados que possui entre 26 a 40 anos de idade é de 76%, assim, podemos classificar esse público de professores como mais jovens, diferente daquele encontrado no Censo da Educação Básica, onde 52,9% dos educadores que atuam no ensino médio no Brasil possuem mais de 40 anos de idade (BRASIL, 2017). Por outro lado, esse resultado é em parte concordante com o censo do ano de 2020, onde identificou-se que no estado do Amazonas, o maior número de docentes está na faixa etária dos 30 a 50 anos (BRASIL, 2021).

Figura 1 – Faixa etária dos professores que atuam nas disciplinas de biologia e química no município de Itacoatiara – AM



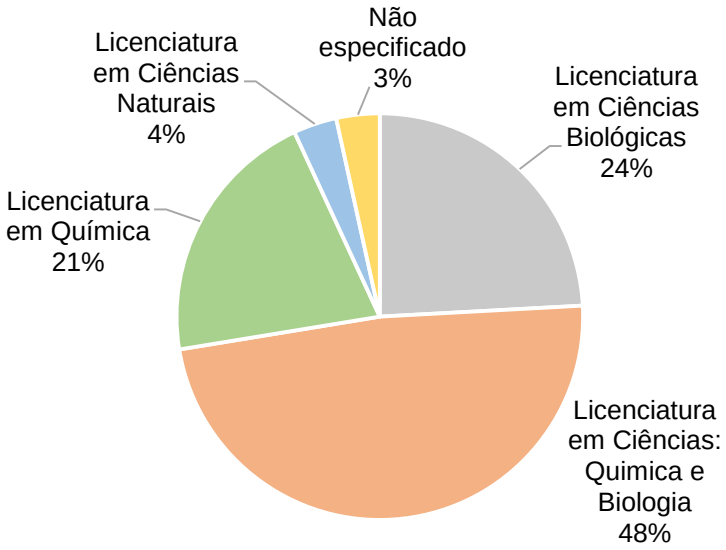
Com relação a formação superior em todas as áreas, o censo da Educação Básica de 2020, constatou que no estado do Amazonas 98,4% dos professores possuem nível superior completo (BRASIL, 2021), porém isso não significa que apresentam formação específica para área que lecionam. Por exemplo, Costa et al. (2020) afirma que o Brasil enfrenta desafios no ensino, como a falta de professores com formação específica e que essa problemática está associada ao aumento das taxas de abandono e distorção da idade-série dos alunos. Além disso, no estado do Amazonas, apesar de temos 98,4% dos professores com nível superior, esse percentual diminui para cerca de 83,2% e 87,9% dos professores que lecionam Química e Biologia, respectivamente, com formação específica na área (BRASIL, 2021).

De modo concordante ao estado do Amazonas, foi constatado que, no município de Itacoatiara – AM, 100% dos professores participantes dessa pesquisa possuem graduação, porém, observou-se que as disciplinas de Química e Biologia são lecionadas

por professores com formação na área específica, com percentual de 90% e 88,9% respectivamente. Para tanto, a falta de professores com formação específica é agravada principalmente quando observada no âmbito nacional, pois 34,4% dos professores de Química não possuem formação especifica.

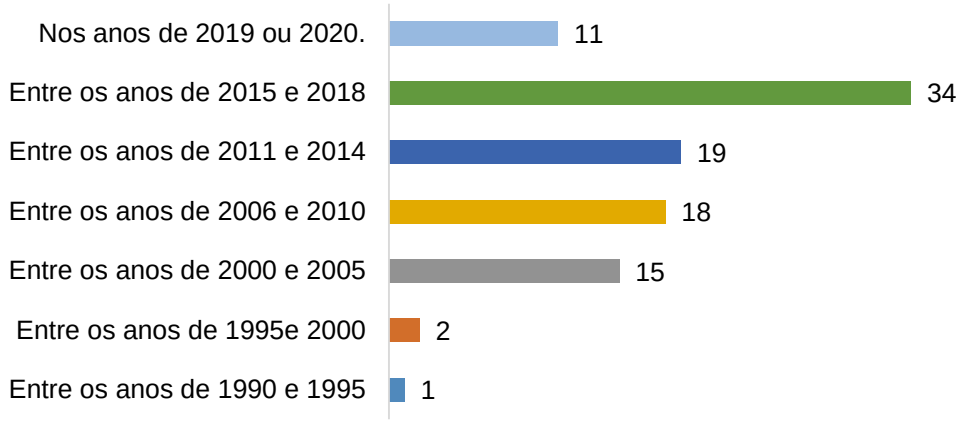
A Figura 2, mostra que 48% dos professores são egressos do curso de Licenciatura em Ciências: Química e Biologia ofertado pela Universidade Federal do Amazonas – Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET/UFAM), esse dado evidência a contribuição educacional do curso para o Município de Itacoatiara.

Figura 2 – Cursos de nível superior cursados pelos docentes participantes



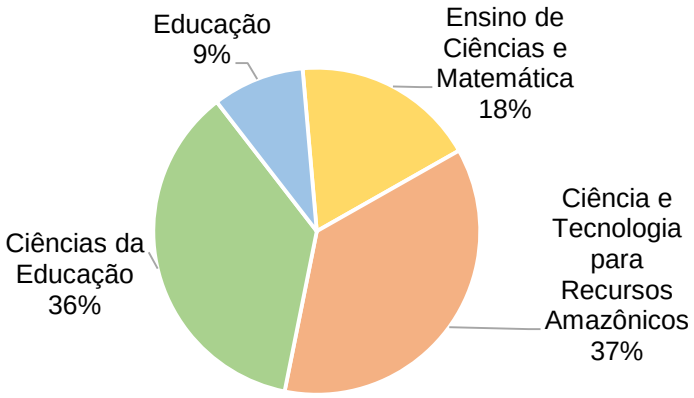
Por outro lado, analisando o contexto local e considerando, excepcionalmente nesse critério, as respostas de todos os participantes (104) respondentes, podemos observar na figura 3 que o aumento progressivo no percentual de professores formados no ensino superior, ocorreu a partir do ano de 2000, chegando ao pico entre os anos de 2015 e 2018. Esse resultado é concordante com a avaliação dos dados do IBGE, que registrou na região Norte o aumento na taxa de acesso de jovens (entre 18 e 24 anos) à educação superior, de 4,4% para 12% entre os anos de 2000 e 2010 (CORBUCCI, 2014). Dos aspectos que podem ter favorecido esse aumento na quantidade de formandos, no contexto nacional destaca-se o surgimento do Programa Universidade Para Todos (ProUni) em 2004, e localmente a criação de novos campi no âmbito do Programa de Expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior (REUNI), sendo criado o curso de Licenciatura em Ciências: Química e Biologia ofertado pelo ICET/UFAM, no município de Itacoatiara, no ano de 2006, além do Sistema de Seleção Unificado (SISU) em 2009.

Figura 3 – Percentual de professores por ano de conclusão no curso de graduação no ensino superior



Além do aumento no número de professores com graduação, foi possível identificar que 69% docentes das áreas de Biologia e Química possuem pós-graduação, sendo 45% Lato sensu e 55% Stricto sensu, em nível de mestrado 72,7% e doutorado 27,3%, contribuindo assim, para o aumento de 22,7% para 28,9% de professores com pós-graduação no estado do Amazonas, registrado entre os anos de 2016 e 2020 (BRASIL, 2021). Além disso, foi constatado que 37% de docentes cursaram a pós-graduação em Ciências e Tecnologia para Recursos Amazônicos, criado em 2012 e oferecido pelo ICET/UFAM, ressaltando novamente a importância ne novos campi. Os demais profissionais optaram por cursos voltados ao ensino de ciências (figura 4).

Figura 4 – Áreas da pós-graduação Stricto sensu cursadas pelos professores



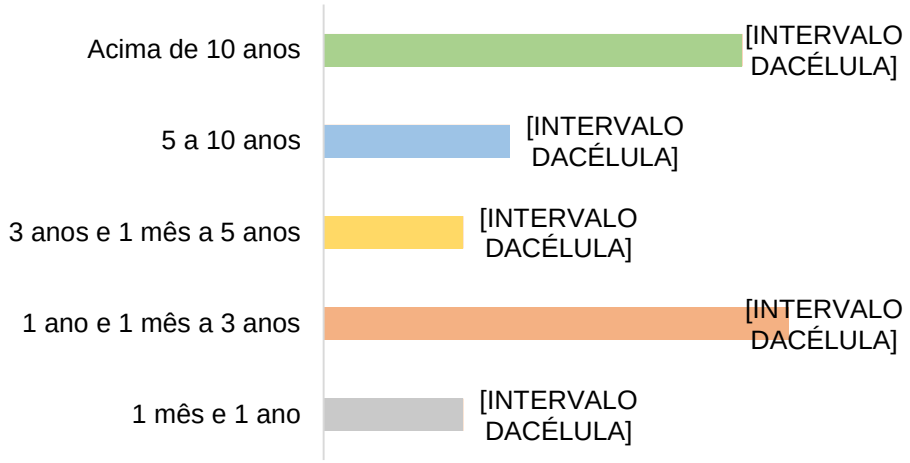
Quanto aos professores que optaram por cursos de pós-graduação Lato sensu, 56% realizaram sua formação na área de Metodologia do Ensino de Biologia e Química, 33% Perícia Auditória e Gestão Ambiental e 11% Ciências Ambiental e Análise Ambiental.

Verificou-se ainda que somente 35% dos professores atuam em um único nível de ensino (nível médio), os demais profissionais atuam em diversos níveis simultaneamente,

principalmente, os 20% que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), provavelmente em função da EJA ocorrer no período noturno. Esse resultado é corroborado pelo estudo de Togni e Carvalho (2007), no qual foi constatado que os professores que lecionavam a noite também costumavam trabalhar durante o dia, e contavam normalmente com três turnos de trabalho diário.

Outro dado importante identificado (figura 5), é que 44% dos entrevistados estão na fase inicial de exercício à docência (1 mês a 3 anos de experiência), seguido daqueles que possuem mais de 10 anos de carreira (31%). A fase de entrada a carreira docente corresponde aos 3 primeiros anos, e esse período é caracterizado como “sobrevivência”, onde há o entusiasmo do professor, uma certa preocupação com a execução do trabalho e a relação com a comunidade (HUBERMAN, 2000). Enquanto que, os professores com mais de 10 anos de atuação profissional possuem competências e habilidades consolidadas, provenientes de experiências vivenciadas no exercício da docência e que perpetuam durante toda sua carreira (FARIAS et al, 2012).

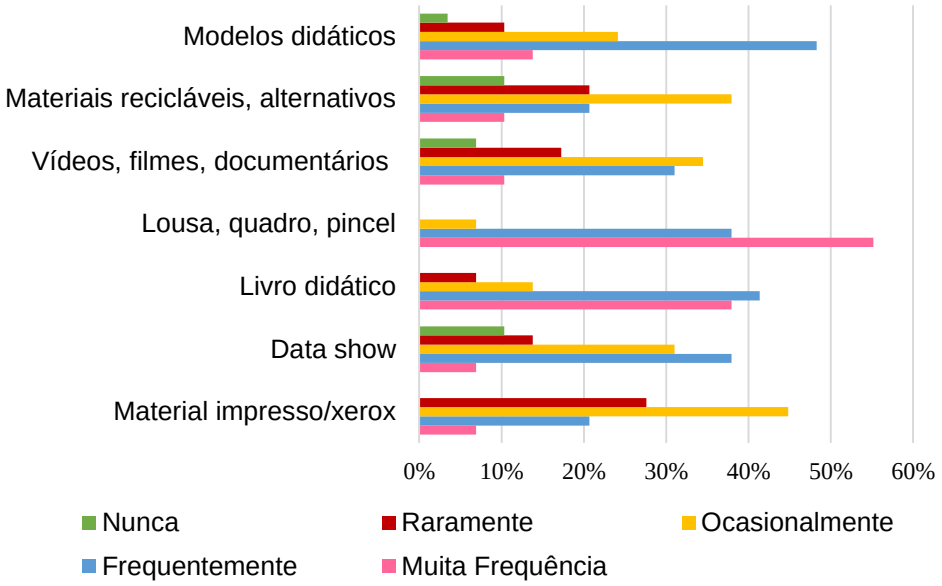
Figura 5 – Gráfico percentual do tempo de carreira dos professores de Química e Biologia do município de Itacoatiara – AM



A fim de prever habilidades e ferramentas, bem como as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, outro critério analisado foram os tipos de recursos didáticos e estratégias didáticas ou modalidades utilizadas pelos professores. Constatou-se que a lousa, quadro, pincel (55%) e livro didático (38%) são os principais recursos usados (figura 7). Dentre os recursos didáticos que nunca são utilizados, os docentes citaram data show (10%) e materiais recicláveis, alternativos (10%). Como esclarece Silva (1996), a escola ainda idealiza o livro didático como ferramenta básica e indispensável para o professor exercer sua função de educador. Assim, a sequência proposta pelo livro didático é utilizada na organização curricular dos professores (BARGANHA; GARCIA, 2009). Configurando-se em práticas pedagógicas do ensino tradicional, pautadas no uso

de livros didáticos, sem contextualização e com atividades voltadas à memorização, nas quais o aluno é o ouvinte e o professor é o detentor do conhecimento.

Figura 6 – Recursos didáticos utilizados por professores durante aulas presenciais



Por outro lado, como observa Almeida (et al, 2014) em razão da constante mudança da realidade social e do surgimento de novas tecnologias, o professor tem ao seu alcance instrumentos que podem diversificar a aula e aprimorar o processo de ensino. Nesse contexto, observa-se também na figura 7 que os professores usam frequentemente recursos didáticos como, modelos didáticos (48%), data show (38%) e vídeos, filmes e documentários (31%) e materiais alternativos (21%).

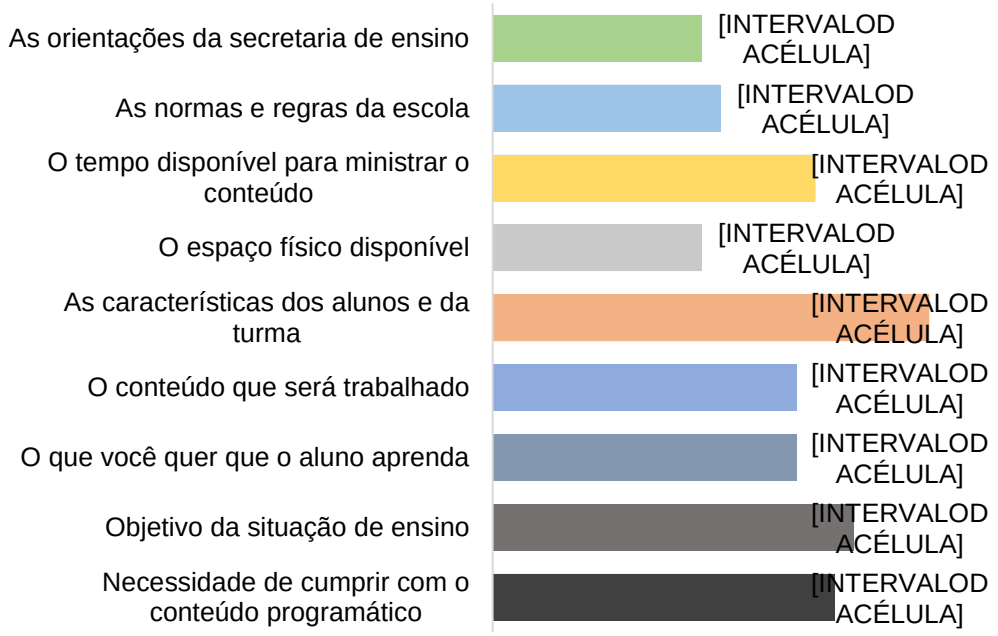
Para avaliar as estratégias didáticas ou modalidades, foi perguntado: “Quais os métodos e técnicas que você utiliza nas aulas e com qual frequência?” Verificou-se que a aula expositiva é utilizada com muita frequência (38%), seguida de perguntas e respostas (31%) e listas de exercícios (24%). Por outro lado, 48% e 34% dos professores relataram que nunca utilizaram em sala de aula, respectivamente, as estratégias de ensino experimento cientifico em laboratório e dramatização. Além da falta de interesse e/ou capacitação dos professores para realizar atividade em laboratório, as escolas carecem de espaço físico e materiais adequados para a realização de experimentações (BINSFELD, AUTH, 2011), pois, como observado no estado do Amazonas, apenas 38,1% das escolas possuem laboratório (BRASIL, 2020), impossibilitando assim o uso para a maioria dos alunos e tornando-o de acesso restrito a um pequeno público. A realidade do Amazonas não é muito diferente daquela observada nas escolas estaduais brasileiras, onde somente 40,9% contam com laboratório de ciências.

Observando as estratégias usadas com menor frequência (raramente e ocasionalmente), podemos notar que em geral, são metodologias que necessitam de

muito esforço do professor para organizar a aula, além de tempo suficiente para a realização da atividade. Quando avaliamos o cenário que compõem a pesquisa, resumidamente, apresenta professores que atuam em três ou dois turnos de trabalho e que em cada aula conta com 45 minutos, o que por se só, limita a execução de estratégias didáticas mais elaboradas, por exemplos, seminários, métodos de projetos, dramatização e debates.

Segundo Miranda (2020), os docentes para despertar o interesse dos alunos e melhorar a participação dos mesmos nas aulas, no planejamento, consideram como critérios o uso de conteúdos claros, de fácil compreensão e contextualizados que incentivem a reflexão acerca de temas geradores. Na Figura 8, podemos observar que a maior parcela de professores afirma estar atenta as particularidades dos alunos da turma, bem como com o objetivo da situação de ensino e necessidade de cumprir o conteúdo programático, antes de escolher as estratégias didáticas. Nesse contexto, quando comparamos os aspectos considerados por professores ao escolher as estratégias de ensino com as adotadas em sala de aula verificamos que os professores buscam utilizar estratégias diversas que possam cumprir com o objetivo da situação de ensino, mas empregam principalmente aquelas que se adequam ao cumprimento do conteúdo programático dentro do tempo disponível para a realização da aula e não aquelas associadas necessariamente as características dos alunos.

Figura 7 – Aspectos considerados por professores ao escolher as estratégias de ensino



Investigou-se também, o papel da formação inicial e continuada na atuação profissional. Nesse contexto, 62% dos professores concordaram parcialmente que o

curso de graduação os preparou para os desafios do cotidiano em sala de aula e 59% afirmaram que a universidade os preparou para uma realidade diferente daquela que eles encontram no exercício da profissão. Além disso, 62% dos docentes consideram que a formação continuada ajuda a enfrentar os desafios da atuação profissional, mas por outro lado 72% concordam parcialmente que os cursos de formação continuada oferecidos pela rede/escola levam em conta as necessidades deles como professores.

Como aponta Ferreira (2017), apenas a formação inicial não é suficiente para a aprendizagem da docência, e normalmente observa-se um choque do professor iniciante com a realidade escolar, por exemplo, falta de materiais e recursos didáticos para ministrar uma boa aula, resistência de alguns professores em relação às novas práticas pedagógicas e desafios de atender alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

Dos docentes entrevistados 52% consideram que suas ideias para desenvolver um novo projeto ou atividade na escola são bem recebidas pela equipe gestora, mas para desenvolver as atividades com os alunos precisam comprar alguns materiais com recursos próprios, corroborando a observação feita por Freitas e Facas (2013): o fato de os professores comprarem materiais com os próprios recursos para realizarem suas aulas, revela a luta dos profissionais para inovarem e lidarem com suas obrigações

Apesar de 97% dos professores afirmarem (concorda parcialmente/totalmente) não apresentar dificuldades para organizar sua rotina de trabalho e 69% discordar sobre não se sentir preparada (o) para enfrentar os desafios que encontra no trabalho diário, afirmaram que há falhas no processo de formação inicial e continuada. Nesse contexto, percebe-se a necessidade do diálogo entre a universidade e a escola durante o processo de formação do professor, para que a formação inicial docente “fale a linguagem da prática”, uma prática comprometida com a ideia de que todos somos trabalhadores do conhecimento e não meros transmissores de conteúdos (VAILLANT E MARCELO, 2012, p. 63).

Além da formação inicial, deve-se considerar o desenvolvimento profissional, que segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 167), apresenta uma concepção do docente como profissional do ensino com conotação de evolução, agregando a noção de aprendizagem contínua. Esse ponto de vista, considera que o desenvolvimento docente é um processo de longo prazo e que as escolas também precisam oferecer apoios diferentes aos professores, em momentos distintos do ciclo profissional. Portanto, se faz necessário uma formação continuada que possibilite a perspectiva da mudança, e que preze pelo processo formativo vinculado as características sociais, culturais e econômica, as quais o docente está inserido.

A formação continuada de professores produz resultados positivos, em termos da melhoria de conhecimentos e práticas dos professores e/ou conhecimentos e atitudes de

seus alunos, quando apresentam características como foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada; e coerência.

Nesse sentido, o ementário de Formação continuada, adequado a esse grupo de professores, deve contemplar os critérios citados, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores como: atividades que visem a transição da metodologia tradicional para uso de metodologias ativas, de modo a diminuir a resistência de alguns professores da escola em relação às novas práticas pedagógicas; formações que permitam uma participação mais ativa da gestão escolar nas ações didáticas, vislumbrando a aquisição de espaços pedagógicos (laboratórios, biblioteca, sala de informática) bem equipados e em boas condições de uso; ainda atividades voltadas ao planejamento das ações docentes, no que tange aos desafios de atender alunos em diferentes níveis de aprendizagem e organização da rotina de trabalho docente.

4. Conclusões

Diante dos resultados, pode-se concluir que, nas escolas públicas do município de Itacoatiara – AM, os professores que lecionam nas disciplinas de Química ou Biologia possuem formação superior, não implicando necessariamente que todos têm formação específica na área. Além disso, a maioria dos docentes possuem pós-graduação, *Lato sensu* ou *Stricto sensu.*

Concluímos também que é necessário a universidade dialogar com a escola para que a formação inicial atenda a realidade escolar. Além disso, é imprescindível formação continuada, que apresente características que produzam resultados positivos e atenda às necessidades do público investigado, fornecendo apoio em suas diferentes fases da vida profissional, mas principalmente, em razão da maior parte ser jovem e estar na fase inicial da carreira.

5. Referências

ALMEIDA, T. A.; CASTRO, C. F. de; CAVALCANTI, E. L. D. A influência da linguagem audiovisual no ensino e na aprendizagem em aulas de química. Revista Tecnologias na Educação, v. 6, n. 11, p. 1-17, 2014.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. Cadernos de pesquisa, v. 41, p. 606-639, 2011.

BARGANHA, D. E.; GARCIA, N. M D. Estudos sobre o uso e o papel do Livro Didático de Ciências no Ensino Fundamental. In: VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis.

BATISTA, S. N.; OLIVEIRA, E. S.; MONTENEGRO, A. K. A. A identidade profissional do professor de ciências e biologia no brasil. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 42, p. 132-146, 2021.

BINSFELD, S. C.; AUTH, M. A. A experimentação no ensino de ciências da educação básica: constatações e desafios. Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, v. 8, p. 1-10, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico do Estado do Amazonas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2016: notas estatísticas. Brasília, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas. Brasília, 2020.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. Texto para discussão, 2014.

COSTA, R.; BRITTO, A.; WALTENBERG, F.. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. Estudos Econômicos (São Paulo), v. 50, n. 3, p. 369-409, 2020.

FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. D.; GRAÇA, A.; BATISTA, P. M. F.. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. Motriz: Revista de Educação Física, v. 18, p. 656-666, 2012.

FERREIRA, Lúcia Gracia. < b> Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. Acta Scientiarum. Education, v. 39, n. 1, p. 79-89, 2017.

FREITAS, L. G.; FACAS, E. P.. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. Estudos e pesquisas em psicologia, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. Química nova na escola, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. 2. Ed. Porto: Porto, 2000.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; DE OLIVEIRA, V. M. A.. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. Educação & Formação, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018.

LOBATO, G. A. B. (org). Educação e tecnologia: novas possibilidades e novos caminhos, 2018.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2020.

MARCONDES, M. E. R.; DO CARMO, M. P.; SUART, R. C.; DA SILVA, E. L.; SOUZA, F. L.; SANTOS JR, J. B.; AKAHOSHI, L. H. Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA: uma análise de unidades didáticas produzidas por professores de química em formação continuada. Investigações em Ensino de Ciências, v. 14, n. 2, p. 281-298, 2009.

MIRANDA, K. K .C.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V.C.M.; TELLES, C. B. S. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. Anais VII CONEDU-Edição Online. Maceió-AL, 2020.

SILVA, M. Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora UNESP; 2009.

SOUZA, Â R.; GOUVEIA, A. B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 19, p. 1-22, 2011.

SOUZA, Â. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. Educar em Revista, p. 53-74, 2013.

SOUZA, S.E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi,2007.

TOGNI, A. C.; CARVALHO, M. J. S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. Rev Iberoamericana de Educación, v. 44, p. 61-76, 2007.

VAILLANT ALCAIDE, D. E.; MARCELO GARCIA, Carlos. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Universidade Tecnologica Federal de Paraná, 2012.

PERFIL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E AS AÇÕES FORMATIVAS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Maria Raquel Miotto MORELATTI, FCT/Unesp/Presidente Prudente
Leny Rodrigues Martins TEIXEIRA, FCT/Unesp/Presidente Prudente
Maria Cecília FONÇATTI, FCT/Unesp/Presidente Prudente
Thaís de Sá GOMES NOVAES, FCT/Unesp/Presidente Prudente
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
CNPq
maria.raquel@unesp.br

1. Introdução

O Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores (GPEA), da UNESP/Campus de Presidente Prudente, dedica-se a investigar aspectos que envolvem a formação e atuação docente. Atualmente o grupo realiza uma pesquisa qualitativa, de delineamento analítico-descritivo, que tem como objetivo analisar o processo de formação realizado pelos professores de Matemática da rede estadual de ensino de Presidente Prudente, no contexto da implementação da proposta do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

2. Tendências de políticas educacionais e a formação dos professores

Segundo Bolívar (2007) as políticas para melhoria da educação nas últimas décadas têm seguido diferentes tendências. No final do século passado a política vigente se caracterizava pela forma linear, centralizadora e de imposição burocrática, marcadamente praticada por governos conservadores. Diante do fracasso desta política inaugura-se uma nova era: a da descentralização, que delega às escolas e aos professores o papel central no processo de melhoria da qualidade do ensino.

A descentralização tem se manifestado em duas vertentes. Uma, que estabelece controles regulatórios que acentuam a responsabilidade da escola pelos resultados da melhoria da aprendizagem e do ensino, por meio de avaliações externas. Outra, que prioriza a inovação praticada por iniciativa das escolas, baseadas na liderança e no compromisso com a melhoria do ensino.

A descentralização crescente e a demanda por autonomia das escolas levaram a considerar que a política governamental deve se restringir ao controle dos resultados. As escolas têm autonomia para desenvolver o currículo, mas, reguladas pelas avaliações externas, devem se responsabilizar pelo alcance aos níveis preestabelecidos pela avaliação.

Segundo Bolívar (2007), esta política de reforma, baseada em “standards”, tem criado uma nova ortodoxia da mudança educativa, tendendo a responsabilizar o professor pelo fracasso ou sucesso dos resultados, assim como, ao divulgar o “ranking” das escolas, estabelecer uma regulação mercantil na escolha das escolas pelos pais. Os pressupostos dessa tese são, segundo o autor, demasiadamente simples e ingênuos, dado que os relatórios apresentados não promoveram mudanças substantivas nas escolas. Ao contrário, criaram competições, culpabilizaram as escolas periféricas e promoveram treinamento dos alunos para a realização das avaliações (FREITAS 2012). Além disso, desconsideraram as precárias condições de trabalho dos professores, conforme Sampaio e Marin (2004) e Gatti (2010).

A outra vertente, reflexo da descentralização, é aquela que considera a escola como lugar estratégico para transformar a educação, inovar e funcionar como local de formação profissional. Neste sentido, muito se tem escrito sobre a autonomia da escola, consubstanciada na ideia de organização aprendente (HARGREAVES, 2004). As mudanças devem ocorrer a partir de dentro da escola concebendo a gestão e a tomada de decisão oriunda da escola, tornando-a reguladora da educação.

Nóvoa (1992) ressalta que a autonomia se tornou um dos princípios centrais das políticas educacionais a partir dos anos 90, com o intuito de responsabilizar a equipe escolar por tomadas de decisão e criação da sua identidade. No Brasil, esse movimento se vê refletido tanto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que apresentam a autonomia como um dos pressupostos para a educação. No entanto, também a gestão baseada na escola não tem assegurado mudanças na educação.

A partir destas conclusões, as pressões para estabelecer mudanças educacionais se voltam para a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem. A melhoria da escola passa a se centrar no modo como os professores ensinam e os alunos aprendem e no desenvolvimento de comunidades de prática ou comunidades de profissionais de aprendizagem.

Em função do debate entre estas tendências, se estabelece uma outra vertente que, ao que tudo indica, é o nó górdio desse processo: a dimensão pessoal da mudança.

As propostas de reformas educativas anteriores, sustentadas por modos racionais e técnicos que supõem o professor como um executor, desconsideram sua dimensão

emocional assentada nas dimensões de compromisso, vocação e profissionalidade, sem as quais a identidade docente fica esvaziada. As reformas, no geral, fracassam por ignorarem que o centro da mudança está na crença do professor no seu trabalho; na falta de conhecimento de que o professor tem sua própria história e identidade profissional. Ensinar bem se relaciona com a forma pela qual o professor se aproxima do saber e como consegue contagiar seus alunos com conhecimento.

2.1 Política educacional e identidade docente

Como bem colocado por Charlot (2000), não basta a um professor o domínio dos saberes (científico, pedagógico, curricular) se a relação que ele estabelece com o saber é externa, uma vez que é uma relação de sentido, de valor, entre um indivíduo/grupo e os produtos do saber. Esta relação está na base da identidade docente e é construída no processo de trabalho refletido nos anos de docência.

A crise de identidade docente, vivida pelos professores, tem suas raízes na própria crise da escola e se manifesta como uma reação ao tratamento dos profissionais com base nos princípios da neutralidade e da padronização, tão caros ao mundo moderno.

Neste sentido, não cabe padronizar, estabelecer expectativas uniformes a respeito do trabalho do professor. Para Bolívar (2007) a inovação educativa deve ter no horizonte a preocupação em como ela se relaciona com as identidades dos professores, ou suas trajetórias vitais e profissionais, dado que a identidade do professor resulta das relações entre as demandas sociais e administrativas e a afirmação de si.

O ensino que os professores praticam, para Santos (2014, p. 1), é resultante de uma “[...] versão curricular assumida pelo professor individualmente ou pelo corpo de professores e a equipe pedagógica da escola”. Há uma síntese pessoal que o professor faz a partir dos diferentes saberes que ele constrói em sua trajetória de formação.

Pelo que podemos perceber, a inovação curricular é um processo que depende de múltiplos fatores, desde os ligados aos indutores dos órgãos centrais, à escola e à sala de aula, culminando com o envolvimento do professor. A história mostra que, a cada vez que um dos fatores foi exaltado em detrimento dos demais, obteve-se resultados inócuos.

2.2 Os saberes da profissão

Professores, segundo Roldão (2007), são profissionais de ensino e como tal não podem ser vistos apenas como alguém que domina um conteúdo, mas como profissionais cuja especificidade é a capacidade de, para além do conhecimento do conteúdo, ser capaz de ensinar algo a alguém. Tal capacidade demanda um conjunto de saberes, competências ou, como prefere Nóvoa (2009), disposições.

Tardif (2002, p. 36) caracteriza o saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Assim, são quatro as modalidades que compõem o saber docente: os saberes da formação profissional, relativos às ciências da educação e da pedagogia; os saberes disciplinares, oriundos das áreas do conhecimento acadêmico; os saberes curriculares, que dizem respeito aos objetivos, programas e métodos, bem como ao discurso que permeia a prática nas escolas; por fim, os saberes da experiência, oriundos da prática docente individual ou coletiva.

Além destes saberes, ao descrever as fontes dos saberes, Tardif (2002) ressalta aqueles oriundos da tradição, os quais envolvem os saberes pessoais e os provenientes da formação escolar do professor. Quando mobilizados em situações de sala de aula, não é possível identificar as origens destes saberes.

Dessa forma, para Tardif (2002), os saberes dos professores são sincréticos por várias razões: porque não envolvem uma concepção teórica unificadora, não podem ser pensados de forma aplicacionista; não se originam de pesquisa ou de um saber sistematizado, mas da experiência vivida, portanto constitutivos da história de vida do professor.

Deste conjunto de saberes, interessa a esta investigação explorar com mais atenção os saberes da experiência, nos quais os professores se basearam para se interporem à inovação proposta pelo currículo do Estado de São Paulo conforme apontado por uma pesquisa anterior do GPEA (MORELATTI *et al*, 2019). De fato, o saber da experiência é, no geral, a referência mais concreta quando se questiona a competência pedagógica de um professor. Para Tardif (2002), a experiência do trabalho condensa os demais conhecimentos e competências do professor. Como tal, a experiência se constitui um “tribunal crítico”, pelo qual passam métodos, programas, ideias, projetos e toda a sorte de inovações, cujo critério de julgamento é a adequação à realidade da sala de aula e da escola. Muito provavelmente, isso explica em grande parte o fracasso de teorias e projetos de reformas educativas que ignoram esse critério.

A ideia de experiência vivida pode ser melhor caracterizada com a concepção apresentada por Larrosa Bondía (2002, p. 21), para quem a “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, nada nos acontece.” Sendo assim a experiência é tudo que nos transforma.

Para Ponte (2005, p. 24)**,** contextualizando o papel da experiência no caso do professor de Matemática, é na elaboração e na vivência de ações curriculares, por avaliação e reflexão, que necessariamente ele reconstrói o currículo.

> contribuindo de modo decisivo para a sua re-interpretação e transformação. São as experiências dos professores, muitas vezes inspiradas em projectos e materiais produzidos em conjunto com educadores matemáticos, que abrem o caminho para a inovação curricular e para o desenvolvimento do currículo em profundidade. [...] no entanto, é nas experiências conduzidas no terreno, de modo formal ou informal, e na reflexão e depuração dos seus resultados, produzida nas instâncias profissionais e de investigação, que podemos encontrar o elemento-chave do desenvolvimento curricular.

A questão não é, portanto, fazer uso ou não de materiais já existentes em currículos oficiais, mas

> [...] saber se o professor equaciona de modo crítico as necessidades de seus alunos, e procura fazer uma gestão de currículo articulada com essas necessidades, ou se limita a seguir um guião curricular préestabelecido, com adaptações mínimas e, por vezes, ao sabor dos acontecimentos. (PONTE, 2005, p. 21)

Para Ponte (2005), a gestão curricular acontece em nível macro, com o planejamento da prática letiva (por ano, período ou unidade didática), e no nível micro, com sua realização na aula. No nível micro, a prática de ensino do professor acontece tendo como referência principal a identidade que este construiu e assim, elege objetivos, prioridades para o trabalho com os conceitos matemáticos.

Na realidade, a possibilidade de que as orientações curriculares tenham efeito depende de como elas dialogam com a experiência docente e qual o sentido atribuído pelos professores a tais orientações.

A experiência docente não se resume em aprender a controlar o cotidiano da escola e da sala de aula, mas, resulta do trabalho com situações complexas que implicam dimensões éticas, culturais, linguísticas, de valores e crenças e que produzem tensões e conflitos. A riqueza desta experiência humana é central no trabalho docente porque, por ser de caráter pessoal, marca a personalidade e a identidade do professor.

Para Tardif (2009), embora a experiência seja o cerne da formação da identidade docente, não podemos menosprezar os seus limites. O saber da experiência é pessoal, singular, local, e como tal, fonte de erros e de rotinas ineficientes. Tal constatação leva a pensar na importância da formação, do trabalho coletivo e colaborativo como forma de ultrapassar tais limites, conforme também destacado por Ponte (2005).

A partir das reflexões teóricas aqui apresentadas, o presente trabalho, ao retratar o perfil dos professores de Matemática da rede estadual de ensino de Presidente Prudente e as ações formativas realizadas, pretende discutir a natureza do processo de formação realizado no contexto da implementação da proposta do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

3. Perfil e formação dos professores

No ano de 2019, após a concordância da Diretoria de Ensino Regional de Presidente Prudente (DERPP) e da direção das unidades escolares, foi aplicado um questionário a 72 professores de Matemática oriundos de 26 escolas da rede estadual de ensino de Presidente Prudente, com o objetivo de identificar o perfil e obter informações quanto à sua formação e atuação profissional bem como as ações formativas ocorridas na implementação do "Currículo do Estado de São Paulo: Matemática e suas tecnologias", entre os anos de 2007 e 2018.

O questionário, segundo Cervo e Bervian (2002) é um procedimento utilizado nas pesquisas qualitativas que possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja, quando se trata de coletar dados de um conjunto maior de participantes.

Os dados coletados foram organizados em um banco de dados no PSPP, que é um programa para análise estatística de dados amostrados, livre e gratuito. A tabulação geral foi feita por meio da análise de conteúdo das respostas, seguida da definição de categorias. Trata-se de um procedimento de pesquisa em que, segundo Bardin (1977), a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, podem ser considerados indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e seus componentes psicossociais.

Dos 72 professores que responderam ao questionário, 45,8% tiveram seu ano de início de atuação na rede estadual de São Paulo entre 2000 a 2009. No ano de 2019, 68% eram efetivos, 15,3% categoria F (estáveis) e 16,7% categoria O (contratados). A maioria, 79,1%, possuía de 7 a 25 anos de magistério no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, sendo a maior frequência de seis anos e nove anos para cada um dos níveis.

Quanto ao perfil de atuação, 27,8% trabalharam na rede privada no período de 2008 a 2018, percentual que se reduz para 12,5% quando consideramos o ano de 2019, sendo que a maioria destes (77,8%) ministrou a disciplina de Matemática. Na rede pública, 63,9% lecionaram, em 2019, apenas a disciplina de Matemática e, 30,6%, Matemática e outra(s) disciplina(s), sendo Física a mais frequente (59,1%).

Quanto à formação dos professores em nível superior verificamos que 78,6% têm a primeira graduação na área de Matemática, sendo que 65,3% fizeram licenciatura em Matemática, dos quais 19,15% possuem especialização em Matemática ou em Educação Matemática, e 8,3% fizeram licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática. Ainda, 35,8% destes 78,6% cursaram Pedagogia como segunda graduação. Quanto à pós-graduação, dos 72 professores, somente 15,3% fizeram mestrado

profissional (63,6%) e 5,5%, mestrado acadêmico (dois professores em Educação e um professor em Educação Matemática).

Considerando que a proposta curricular do Estado de São Paulo foi implementada em 2008, tem-se que, a essa época, 69,4% dos professores já faziam parte da rede estadual do estado de São Paulo. Destes, 20% tinham de 1 a 3 anos de magistério, 20% de 4 a 6 e, 58% de 7 a 25 e um professor não respondeu à questão.

Em síntese, o grupo de professores participantes da pesquisa se caracteriza por ser na maior parte efetivo e atuante no Ensino Fundamental somente na rede pública. Pode-se dizer que se trata de um grupo experiente, dado que a maior parte leciona há mais de sete anos. Considerando os anos de carreira e as características em cada uma das etapas observadas por Huberman (2000), percebe-se que a rede de Presidente Prudente havia superado o início da docência e a busca de estabilização e consolidação de repertório teórico, vindo a vivenciar um momento profissional de diversificação e questionamento.

4. Ações formativas para o uso do material

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e a Diretoria de Ensino Região de Presidente Prudente (DERPP) realizaram, a partir de 2007, as ações formativas para professores de Matemática, visando a implementação do currículo do Estado de São Paulo. Dos 72 professores participantes da pesquisa, 63 indicaram ter participado de alguma das ações formativas realizadas, totalizando 162 indicações, como segue:

Tabela 1 - Ações formativas para implementação do currículo propostas pela DERPP

AÇÕES FORMATIVAS	Frequência N	Porcentagem %
Melhor Gestão, Melhor Ensino, 2013, a distância, com vídeos e fórum, e presencial com oficinas temáticas (DE)	31	19,1
Curso “A Rede aprende com a Rede”, 2008-2009, a distância, com videoaulas, fórum e formulário web	27	16,7
Curso específico de formação obrigatório aos ingressantes como PEB II (EFAPP), 2011- 2018, a distância e presencial (DE)	26	16,0
Oficinas temáticas, 2009-2010, presencial com vivência de situações de aprendizagem (escolas em ATPC)	22	13,6
Implementação do Currículo de Matemática - Ciclo II e Ensino Médio, 2010-2012, a distância com vídeo e pesquisas e presencial com vivência de situações de aprendizagem (DE)	22	13,6
Videoconferências, 2007-2008, nas escolas	18	11,1
Videoconferências, 2007-2008, na DERPP	16	09,9
TOTAL	162	100

N = 162, total de respostas.
Fonte: Dados da pesquisa.

É interessante ressaltar que apenas 2,8% dos professores disseram ter participado de todas as ações, enquanto 36,1% mencionaram apenas uma. Pode-se dizer, portanto, que tais ações não compuseram um processo de formação continuada, dada a carga horária reduzida de cada uma e a não obrigatoriedade de participação.

Além disso, quando questionados sobre a oportunidade de estudo na própria escola sobre a proposta, 38,9% dos professores afirmam que estas foram frequentes. Especificamente nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), foi priorizado, segundo os participantes, informações gerais sobre a proposta (87,5%), a apresentação das situações de aprendizagem específicas de Matemática (40,3%) e a discussão e reflexão sobre tais situações, desenvolvidas pelos professores em sala de aula (36,1%).

As ações formativas propostas para a implementação do currículo do estado de São Paulo parecem seguir o que Jacobucci (2006) denomina de modelo clássico de formação continuada. Esse modelo é o mais presente no Brasil desde a década de 1960 e se baseia em cursos pontuais, comumente chamados de cursos de "reciclagem" ou de atualização, geralmente oferecidos pelas universidades ou pelas Secretarias de Educação. Nessa concepção, são oferecidas propostas formativas, em geral, de curta duração, na forma de palestras, oficinas, seminários e cursos de capacitação ou treinamento, expressando uma visão tecnicista de formação, visto que instrumentalizam o professor para a aplicação de conteúdos em sala de aula. As ações formativas são planejadas em órgãos centrais e se pautam na transmissão-recepção de informações, com pouco ou nenhum foco no diálogo e no debate de ideias.

Na mesma direção, Gatti (2008) aponta que a formação continuada de professores no Brasil se baseia em um modelo de aperfeiçoamento, cuja finalidade é promover atualização dos professores a partir de propostas externas, elaboradas por especialistas, portanto alheias à experiência docente, de forma que sejam mais “práticas”, econômicas e rápidas. Essas reformas baseadas em modelos racionais e técnicos supõem um professor executor, anulando sua dimensão pessoal alicerçada em compromissos, valores e na própria experiência, e como tal esvazia a sua identidade profissional, ao desconsiderar a sua própria história profissional.

Os dados desta pesquisa mostram que as atividades realizadas nas ATPC, um espaço potencial para formação na escola, porque possibilitam reflexões dos professores sobre a sua realidade, foram bem menos indicados em relação às atividades planejadas externamente.

Para Bolívar (2007) esta política de reforma baseada em “standards” advoga uma política governamental que deve se restringir ao oferecimento de um modelo e ao controle dos resultados. De fato, no caso brasileiro temos aliado, de forma perversa as insuficiências dos dois modelos: o da formação baseada na centralização do processo e

outra, em tese, baseada na descentralização da formação, já que apenas uma parte desta tendência seja adotada, ou seja, aquela que se propõe a regular a prática docente pela avaliação externa.

Os professores também avaliaram, a partir de sua experiência, o grau de importância de aspectos que contribuíram para sua formação profissional, sendo zero de menor grau até cinco, de maior grau, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Avaliação de aspectos importantes para formação profissional.

Aspectos	Grau de importância							
	0, 1 e 2	%	3	%	4 e 5	%	Em branco	%
Das suas próprias reflexões e estudos	0	0	1	1,4	68	94,4	3	4,2
Da troca de experiência com colegas	0	0	5	7	64	88,8	3	4,2
Dos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial	3	4,2	7	9,7	61	84,7	1	1,4
Das orientações recebidas de coordenadores e diretores nas escolas estaduais e/ou municipais	4	5,6	15	20,8	52	72,2	1	1,4
Dos cursos realizados na formação continuada oferecidos pelas Secretarias Municipais e/ou Estaduais	5	6,9	18	25	45	62,5	4	5,6
Das orientações vindas da SEESP com as propostas Curriculares	9	12,5	20	27,8	41	56,9	2	2,8
Dos cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)	7	9,7	6	8,4	29	40,2	30	41,7
Das orientações recebidas de coordenadores e diretores nas escolas particulares nas quais atuou	13	18,0	5	7,0	23	32,0	31	43,0
Dos cursos realizados na formação continuada oferecidos por escolas particulares nas quais atuou	11	15,3	7	9,7	18	25,0	36	50,0

N = 72, total de participantes.
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentados na Tabela 2 se referem às indicações dos 72 professores para cada categoria. Os aspectos considerados importantes/muito importantes para a constituição da experiência profissional dos docentes foram: próprias reflexões e estudos (94,4%), troca de experiência com colegas (88,8%), conhecimentos adquiridos na sua formação inicial (84,7%). Os dados mostram, ainda, que as orientações e cursos recebidos têm menor importância quando comparados às próprias reflexões e estudos ou troca de experiência com colegas.

No caso dos aspectos considerados com pouca/nenhuma importância tem-se: as orientações recebidas de coordenadores e diretores nas escolas particulares nas quais o docente atuou (18,0%), os cursos realizados na formação continuada oferecidos por

escolas particulares nas quais atuou (15,3%), as orientações vindas da SEDUC-SP com as propostas curriculares (12,5%).

É evidente, como os dados da tabela mostram, que os aspectos mais importantes da formação são, pela ordem, a própria reflexão sobre a sua atividade, a troca de experiência com os colegas e a formação inicial. Pode-se dizer, a partir desse resultado, que parece ter maior importância as ações que foram constituídas pela experiência na história de vida dos professores, do que as ações formativas parciais, resultantes das ações específicas de formação para o currículo.

Neste sentido, as indicações apresentadas por esse grupo de professores experientes, movidos pela diversificação e questionamento (HUBERMAN, 2000), é compreensível, dada uma certa autonomia desenvolvida pela própria experiência ao longo do trabalho.

Esses dados mostram também uma contradição entre as ações formativas realizadas e aquelas que os professores indicaram como mais importantes. Apesar de as ações formativas nas ATPC serem apenas 13,6% das atividades de formação realizadas, 72,2% dos professores indicaram as orientações recebidas de coordenadores e diretores nas escolas como mais importantes, sinalizando o que os professores consideram relevante para a sua formação.

Os fatores relacionados ao fato de os professores privilegiarem o saber da experiência tem várias origens. De fato, o professor é uma espécie de artesão que dispõe de ferramentas que utiliza conforme a situação. Os saberes da docência não são oriundos da pesquisa ou do saber sistematizado ou de projetos de reforma curricular que sugerem aplicação de soluções padronizadas. Eles são provenientes de várias fontes e se baseiam na experiência vivida, construída ao longo do desenvolvimento profissional. É neste sentido que a experiência constitui um “tribunal crítico” pelo qual passam todos os aspectos envolvidos em uma reforma curricular. (TARDIF, 2002). Ações formativas, como as descritas por esta pesquisa, que desconsideram tais dimensões, tendem a ser inócuas ou quando muito, pouco assimiladas à prática docente.

5. Considerações finais

Os achados desta pesquisa levantam vários aspectos relacionados ao processo de formação continuada de professores. As ações formativas realizadas pelos professores, bem como aquelas mais valorizadas, constituem um indicativo dos desafios de um processo de formação voltado para a implementação de uma proposta curricular.

Na realidade, as ações de formação continuada, desenvolvidas de forma recorrente pelos órgãos governamentais, parecem apontar para um desafio central, que é

o envolvimento do professor. A questão que se coloca é qual modelo de formação torna isso possível? Como em várias outras situações, parece claro que modelos aplicacionistas, padronizados, impostos de fora e que não levam em conta a experiência são insuficientes para mobilizar os professores.

Dessa forma, para que orientações curriculares ditas inovadoras tenham efeito depende de como dialogam com a experiência docente, ou seja, como possibilitam as transformações do professor. No entanto, por ser pessoal, singular e local uma experiência transformadora não se realiza isoladamente, mas depende de um trabalho coletivo, colaborativo e criativo, como forma de ultrapassar os limites da experiência pessoal. Neste sentido uma formação transformadora supõe um trabalho de trocas constantes de forma que os professores se sintam com liberdade para pensar e criar, dialogando com os seus pares imediatos e com todos os envolvidos nesse processo.

5. Referências

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

BOLÍVAR, A. Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? *In:* LEITE, C.; LOPES, A. (org.) **Escola, Currículo e Formação de Identidades** - Estudos de investigação. Porto: ASA, 2007. p.13-50.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. de diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2021.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber.** Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREITAS. L. C. de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. ***Educ. Soc.*****,** Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 nov. 2021.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p.1355-1379, out-dez. 2010.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento** – a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JACOBUCCI, D. F. C. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil.** 2006. 302 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MORELATTI, M. R. M.; ORTEGA, E. M. V.; TEIXEIRA, L. R. M.; FÜRKOTTER, M.; FUJITA, O. M.; CARVALHO, L. F.: BATISTA, A. R. Material Curricular Paulista de Matemática: opção de uso por professores de um município paulista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e81677, 2019.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educacion**, Madrid, v. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

PONTE, J. P. da. Gestão Curricular em Matemática. *In:* Grupo de Trabalho de Investigação – GTI (org). **O Professor e o Desenvolvimento Curricular.** Lisboa: APM - Associação de Professores de Matemática, 2005. p. 1-26.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc**., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

SANTOS, V. de M. **Ensino de matemática na escola de nove anos:** dúvidas, dívidas e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo:** Matemática e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? *In:* ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R., BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes doentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES E DA GESTÃO DE REDE DE ENSINO MUNICIPAL.

Margareth Pinheiro Carvalho – NEFOP/UESB
Leila Pio Mororó - NEFOP/UESB
Eixo temático: 02 Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

E-mail: margpincar@yahoo.com.br

1. Introdução

Este trabalho busca discorrer sobre o que docentes e gestores da educação municipal pensam sobre formação continuada de professores na rede de educação pública municipal em quem atuam. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Políticas Públicas de Formação Continuada de Docentes: dos marcos legais à realidade da rede pública municipal de ensino”, defendida no programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que tinha como objetivo o de investigar a política de formação de professores, estabelecendo relação entre a política nacional de docentes e a formação continuada realizada em um município brasileiro, no período de 1996 a 2015, através do confronto crítico da produção de conhecimentos já existentes sobre a mesma temática, assim como também por meio dos documentos referentes à política de formação de professores e das entrevistas feitas.

2 Fundamentação teórica

O aporte teórico usado neste trabalho favoreceu uma discussão mais abrangente sobre formação continuada de professores no Brasil, a partir do confronto existente entre leis, trabalhos acadêmicos, científicos e livros sobre a temática, tais como Santos e Neto (2015), Hypolito (2015), Garcia (1999), Imbernón (2004), Oliveira-Formosinho (2009), Candau (1988), Shiroma (2011), Andreolla e Caimi (2011), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 6. 394/1996, Plano Nacional de Educação, Lei 13. 005/ 2014, Lei 1. 762/ 2011, que rege o estatuto do magistério público e municipal e plano de cargos e remuneração dos professores do município eleito para ser estudado.

3 Procedimentos metodológicos

O local que foi escolhido para estudo, trata-se de um município do interior do estado da Bahia e que por razões éticas, terá seu nome suprimido, uma vez que seria fácil identificar alguns dos envolvidos.

Os sujeitos da pesquisa são docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e gestores da educação municipal deste município.

A eleição dos interlocutores da investigação teve como critério: para os professores, os primeiros que aceitassem a ser entrevistados e por serem os sujeitos que recebem a formação, sendo, desta forma, sujeitos ativos e ao mesmo tempo passivos de tais ações. Já os gestores da educação municipal, o Secretário de Educação e a Coordenadora do Núcleo Pedagógico, esses foram escolhidos por compreender que eles são representantes legais da educação neste município, são os sujeitos que estão à frente das ações acerca da política de formação de docentes no local da pesquisa, sendo, desta forma, diretamente partícipes das decisões e dos acordos firmados.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com uso de coleta de dados, bibliográfica, documental e entrevista semi- estruturada, a fim de captar as vozes dos professores, gestores dessa rede de educação. Ao todo, foram entrevistados doze interlocutores, sendo dez docentes de duas escolas, o Secretário de Educação e a Coordenadora do Núcleo Pedagógico.

A partir dos dados produzidos, foram extraídas categorias empíricas que permitiram a sua organização para a construção da análise. O método de análise escolhido foi o Materialismo Histórico Dialético, o qual busca, por aproximações sucessivas, identificar as contradições nas ações e na política nacional de professores no Brasil no período analisado.

Cabe destacar que o Materialismo Histórico Dialético procura fazer uma análise crítica da realidade por meio dos movimentos contraditórios (que permite pensar a realidade a partir do movimento de afirmação e negação), levando em consideração os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, sendo que dessa forma surgirá a definição de categorias (levando em consideração o princípio da totalidade) e a produção do conhecimento a partir do processo de mediações, como abstrações e reconstrução do pensamento (NETTO, 2011).

3 Resultados Obtidos

Assim, considerando a categoria de análise do método a contradição, os dados empíricos foram organizados nas seguintes categorias empíricas: a concepção de formação continuada; a relação teoria e prática; a descontinuidade nas políticas da SMED; e o não protagonismo docente, construindo um entendimento sobre o real, o concreto por meio do uso deste método de análise.

É possível iniciar enfatizando que um dos aspectos mais interessantes evidenciado pela entrevista foi o fato de que os docentes, quando citam os cursos que fizeram, não fazem referência às especializações como formação continuada. Apenas uma docente, a única que já tem o título de mestre, cita o seu mestrado como sendo também formação continuada.

Nessa senda, o que é de fato, formação continuada na perspectiva dos professores investigados? É esta questão que se reforça com as respostas que dão sobre a quantidade e o modo como acontece as formações que dizem ter participado.

4 Discussão

A primeira categoria empírica desvelada, que é a concepção de formação continuada, emergida a partir das falas dos docentes, dos gestores, da legislação oficial e referências sobre o tema, notou-se que existem concepções distintas, encontraram-se incoerências.

Foi constatado nos estudos de Santos e Neto (2015) que a utilização dos termos que se referem à formação continuada de professores, já foi muito questionada no campo da formação continuada, sendo que introduz assim, duas questões básicas. A primeira incide na afirmação de uma concepção de formação de professores que segue o binômio eficiência-eficácia, o qual pode ser obtido por meio da repetição mecânica de modelos pré-estabelecidos.

A outra é referente ao tratamento conferido ao professor, como um sujeito cheio de conhecimentos obsoletos, que precisa frequentemente passar por uma atualização para seguir as inovações educacionais, como superar “déficits” da formação inicial. Isto faz com que haja uma redução na concepção de formação continuada, assim como também trarão desdobramentos na maneira de se lidar políticas de formação docente (SANTOS; NETO, 2015, p.4).

Analisando a formação docente explicitada no novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, Hypólito (2015, p.526) demonstra que a redação desta lei traz o termo “formação continuada”, em algumas metas e estratégias do Plano, apresentadas para diferentes níveis – alfabetização, Ensino Médio etc.; diferentes modalidades da educação – indígenas, quilombolas, educação do campo,

EJA e educação profissional, ao mesmo tempo em que prevê, em uma meta específica, uma formação continuada mais intensa em nível de pós-graduação.

Entretanto, o autor observa que se pactua através do PNE uma conotação pragmática para a formação continuada, quando essa é vaga quanto ao tipo de pós-graduação a ser incrementada ao mesmo tempo em que aparece vinculada aos aspectos mais 'técnicos' nas diferentes estratégias e/ou áreas nas quais faltam docentes (como ciências e matemática, por exemplo).

Analisando a Lei 1.762/2011 que rege o estatuto do magistério público e municipal e plano de cargos e remunerações dos professores do município estudado, foi possível detectar em sua redação dois termos, além da expressão formação continuada, vinculados à formação continuada: "capacitação permanente" e "capacitação profissional". Já no texto do Plano Municipal de educação - PME deste mesmo município foi localizado, em sua redação, apenas o termo "formação continuada", mas mantendo as várias tonalidades de políticas de formação como já aludidas anteriormente por Hypólito (2015, p.526).

Identificou-se, portanto, que assim como no PME, há a conotação de uma política voltada para uma formação mais pragmática, pois expressa isso em suas estratégias, uma vez que evidenciam trabalhar a formação continuada de docentes das áreas de ciências e matemática, favorecendo uma maior comunicação entre a universidade e escolas da rede municipal, incentivando desta forma, os docentes à entrada ao nível superior de educação (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015).

Em suas falas, os docentes não distinguem formação continuada de desenvolvimento profissional, assinalando suas diversas experiências como formação continuada, mas não reconhecendo os cursos de pós-graduação pelos quais se titulam como sendo a formação continuada. Entretanto, urge compreender que as concepções de formação continuada de docentes não são conceitos distantes dos movimentos que fazem parte do mundo. Elas têm como base os marcos teóricos que caracterizam o contexto sócio-histórico no qual se está inserido.

Desta forma, a concepção de formação continuada refere-se ao modo como esse aspecto da profissionalização é visto. São muitas as concepções encontradas na literatura e na prática de ações de formação continuada. Entre algumas, pode-se destacar como exemplo, a de García (1999), que tem uma concepção de formação continuada de professores como a de desenvolvimento profissional, a qual, de acordo com ele, conota evolução e continuidade.

Já Imbernón (2004) não anui com esta ideia. O mesmo tem como concepção a de que o docente se desenvolve profissionalmente também por vários outros fatores, como por exemplo, o salário. Para ele, a formação continuada não é a substituição ou

complementação da formação inicial, mas sim algo que auxiliará no seu desempenho profissional. Assim, ainda conforme este autor, além de atualização científica, didática ou pedagógica, esta formação deve fornecer elementos para reflexão sobre sua própria prática pedagógica.

Oliveira e Formosinho (2009) também concordam com Imbernón (2004). Para esses autores, a formação continuada faz parte do ciclo profissional dos docentes, não sendo, portanto, igual a desenvolvimento profissional.

Assim, no primeiro movimento do objeto, os professores quando recebiam formação continuada, confundiam o momento do planejamento escolar, que ocorre também nos momentos de atividades complementares, com a formação continuada. Isto é notado pelo fato de, ao serem indagados sobre quais ações de formação continuada participaram, grande parte deles, além de não considerar a especialização que tem como formação continuada, citam as atividades de planejamento desenvolvidas durante as horas de Atividades Complementares – AC. Citam também outros eventos como cursos e a Jornada Pedagógica, que é uma ação que acontece todo ano na abertura do ano letivo da rede. Os professores entrevistados identificam a formação continuada como um dever, uma vez que a consideram como sendo importante para sua qualificação. Contudo, não é percebido em suas vozes que esta formação seja um direito que os mesmos possuem.

Ainda dentro desse movimento, analisando as percepções dos professores e as dos gestores, a respeito do que seria formação continuada, é possível perceber que elas não são coincidentes.

A gestão da Secretaria Municipal de Educação do local estudado (SMED) a conceitua como sendo algo que é indispensável diante da sociedade que é cada vez mais dinâmica, exigindo então uma formação permanente. Segundo os gestores públicos, com a oferta dessa formação continuada, espera-se que os resultados e índices da educação sejam melhorados, ocasionando uma melhor qualidade na educação do município.

Acerca da concepção teoria-prática, os mesmos dizem que as formações que recebem não correspondem com as necessidades de sua prática em sala de aula.

> Às vezes, mas nem sempre. O que eu acho que o que é trabalhado no município de Vitória da Conquista, não é de acordo com a necessidade desse público. (PROFESSOR B)

> A formação já vem pronta, e uma ou outra coisa ajuda a gente. (PROFESSOR D)

> A teoria que eles passam está muito distante da realidade que a gente vivencia hoje. (PROFESSOR E)

Segundo os gestores, a formação oferecida tem intrínseca relação com a prática do docente e estão em consonância ao que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Notou-se, porém, que as ações de formação oferecidas pela Secretaria de Educação são, em grande parte, as que já vêm prontas, organizadas ou pelo MEC ou por institutos privados, coincidindo com o modelo de formação continuada recomendado pelos organismos internacionais. Esse modelo tem, por trás de suas diretrizes para formação continuada de professores, uma concepção de formação pragmática, que é assinalada pela dicotomia teoria-prática, existindo a distância entre aqueles que pensam e aqueles que recebem a formação continuada.

Em outro movimento do objeto, é observada a ausência de continuidade nas políticas de formação continuada de docentes. Notamos que, enquanto a gestão afirma em sua fala que há um prolongamento das ações de formação continuada de docentes, os docentes dizem que não há uma continuidade nas ações. Pois uma ação termina e a outra não dá prosseguimento ao que estava acontecendo antes.

> Porque a cada término de ano, no momento em que a gente coloca o Seminário de Novembro, a gente avalia e junto com o professorado, cria uma proposta para o ano seguinte, baseado na proposta geral (MARIA, Coordenadora do Núcleo Pedagógico).

> São etapas quebradas, o que você faz em um mês, no outro mês ele não retorna. Então, etapas quebradas, por isso que eu digo que não é continuada (PROFESSOR B).

> Aqui no município é o seguinte muda sempre de secretário, então, quando entra secretário não dá continuidade ao trabalho do outro secretário [...] então há uma nova equipe e cada equipe tem uma nova linha de pensamento. Há uma descontinuidade, porque, se você aproveitasse o que era bom, poderia continuar (PROFESSOR H).

Há, desta forma, indícios de que existe, no município estudado, uma descontinuidade nas políticas e ações de formação. Anuindo com Shiroma (2011, p.33), "questionar a tese da descontinuidade de políticas e traz elementos para pensarmos na continuidade quando ocorre a troca de governos". Esta autora argumenta que planos de educação, textos norteadores e instrumentos jurídico-normativos compõem somente uma parte na edificação de uma política educacional e, em face disto, aludir os dispositivos legais, por si só, não garantem a efetivação dos objetivos, tal como foram geridos, ou seja, cumpre reafirmar que "uma política é expressão de embate de interpretações diversas e interesses de classes distintos (BALL, 1994 e BOEW; BALL; GOLD, 1992 *Apud* SHIROMA, 2011, p.16), implicando,

então, que os dispositivos jurídicos normatizadores de políticas públicas educacionais, não se concretizam passivamente nos espaços escolares.

Em relação a isto percebemos que o que acontece neste município estudado é reflexo de algo que ocorre também em outras políticas públicas em diversas áreas sociais no País. Assim, entendemos que uma política voltada para a formação de professores não poderá dar bons resultados se não partir de algo que possa efetivamente gerar as transformações indispensáveis e prolongar ao que dela for provocado como novo.

Andreolla e Caimi (2011, p.11) advogam que é necessária uma política de formação continuada de docentes que anseia superar a oferta episódica de cursos, palestras, seminários e instaurar situações formativas que incitem o protagonismo educacional e político do docente, objetivando o fortalecimento de sua condição de sujeito.

Diante disto, destacamos aqui alguns pronunciamentos dos docentes e gestores acerca dessas questões

> Eu nunca fui convocada para dar a minha opinião sobre o que eu queria receber na minha formação continuada (PROFESSOR B).
>
> Eles nunca perguntaram para a gente que curso a gente queria não (PROFESSOR C).
>
> Os palestrantes vêm e dão a formação, a gente acha bom porque a gente está recebendo, a formação já vem pronta e uma ou outra coisa ajuda a gente (PROFESSOR D).
>
> Não, e muitos professores às vezes se indignam, se revoltam e aí eles vão em frente, falam, contestam. Eles vão na hora da reunião, na hora que estão lá falando sobre a formação, que estão dando a formação, os coordenadores. Aí, os professores se reúnem na hora do intervalo e vê que aquilo ali não condiz com a realidade na qual se está evidenciando (PROFESSOR E).
>
> Nos nossos ACS damos a nossa opinião, falamos o que nós precisamos, oralmente ou por escrito ao nosso coordenador, porém quando tem as formações que acontecem no início do ano e as da esfera federal, elas dependem exclusivamente da Secretaria de Educação (PROFESSOR H).

Nesse contexto, destacamos as falas dos gestores acerca da participação dos docentes na elaboração, ao longo do processo de planejamento das ações de formação continuada, como também dos programas oriundos da esfera federal

> Quando vêm da esfera federal, no caso, os programas que vem desta origem, o professor não tem participação na elaboração. Mas, tem participação na análise, na crítica, na avaliação, na sugestão. Ele é sujeito das propostas, então a participação é nesse sentido. E quando é municipal, quando nós fazemos aqui, a gente parte do princípio da

> realidade e essa realidade é levantada junto a ele. Dessa realidade, surge a necessidade da gente elaborar o programa ou curso (MARIA, Coordenadora do Núcleo Pedagógico).

> É interessante, porque como os professores eles tem uma qualificação boa, alta eu diria, eles também tem um senso crítico bastante alto, então eles sempre com esse posicionamento deles, com as manifestações deles, através de críticas construtivas, positivas, às vezes também críticas e negativas com relação a essas formações é que a gente vai montando aí, um melhor pacote, vamos dizer assim de formação continuada para os professores, então, eles mesmos acabam sendo o termômetro das ações que a gente está fazendo. Se a gente fez uma formação agora, que a gente teve muita crítica com relação a alguns pontos, ou isso foi uma coisa que eles já vêem isso normalmente no dia a dia, então a gente sempre recebe isso como crítica para a gente estar atualizando e melhorando cada vez mais essa formação continuada, porque tem que ser algo atrativo (JOÃO, Secretário de Educação).

Nesse passo, a incoerência revelada nos remete a relacionar que o professor pode ser comparado a um operário de uma fábrica, o qual é direcionado a se ajustar ao trabalho educativo, já que este foi atentamente estabelecido de maneira objetiva e fragmentado, com o escopo de conseguir bons resultados.

Vale ressaltar também, que ao realizarmos o trajeto de análise sobre esta categoria, podemos também notar que as políticas públicas que direcionam as ações de formação continuada de docentes neste município, parecem refletir o objetivo de, em suas ações, ajustar os professores conforme certos interesses. Poderíamos sinalizar que esse objetivo é proposital uma vez que não foi possível identificar a participação dos docentes na decisão sobre as formações que recebem.

Desta forma, a formação continuada é proporcionada, todavia delimitada, na medida certa, arranjada talvez para não favorecer a crítica e a emancipação, para que a prática e a teoria não se cruzem em uma dinâmica interativa e transformadora que possibilite em uma produção do novo. Não apenas de uma prática nova, mas também de um novo horizonte político para a educação.

Podemos compreender, por meio dos pronunciamentos de professores e gestores da SMED, aliado ao que foi achado nos documentos e na literatura a respeito, que a política de formação continuada de docentes neste município denota uma relação estreita com a Política Nacional de Professores, levando então ao entendimento que conforme o referencial teórico-metodológico empregado, a realidade social desvelada no lócus eleito para esta pesquisa compõe uma totalidade histórico-concreta e que as políticas públicas, no caso as políticas direcionadas à formação de professores, neste lócus, são parte dessa totalidade.

5. Conclusões

Em face desta realidade, podemos perceber, através das percepções dos professores e gestores da SMED, combinado com os dados achados nos documentos e na literatura a respeito, que a política de formação continuada de docentes realizada neste município sinaliza uma relação estreita com a Política Nacional de Professores, levando então a compreender que, conforme o referencial teórico-metodológico utilizado, a realidade social encontrada no lócus escolhido para esta pesquisa constitui uma totalidade histórico-concreta e que as políticas públicas, no caso as políticas direcionadas à formação de professores, neste lócus, são parte dessa totalidade.

6. Principais referências

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: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/ Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. MEC. Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Leis ordinárias**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Diário Oficial da União. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 maio 2016.

ANDREOLLA, N; CAIMI, F. E. Em busca do protagonismo do (a) professor (a) em seu processo formativo: **Uma experiência de Formação Continuada**. São Paulo, 2011. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0424.pdf >. Acesso em. 11 out. 2016.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

GARCÍA, C. M. Formação de Professores. **Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: Valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n.

97, p. 517-534, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: **Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, J; FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

SANTOS, E. O; NETO, J. B. Políticas de formação continuada: O discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Revista multidisciplinar peykeyo científico**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index. php/pkcroraima/article/view/1628/759>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SHIROMA, E. O. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, M. L N.; LARA, A. M. B. **Políticas para a Educação: análise e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Lei n. 1.762, de 30 de junho de 2011. **Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal e o plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação no município de Vitória da Conquista, e dá outras providências**. Vitória da Conquista: Secretaria Municipal de Educação, 2011. Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/wp-content/uploads/10. Lei-1762-Magist%C3%A9rio.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. PMVC. SMED. Lei n. 2.042, de 26 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências**. Diário Oficial de Vitória da Conquista. Disponível em: <http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/Diário-Oficial-26-06-2015-Lei-nº-2042-2015-2. pdf>. Acesso em: 03 out. 2016.

Políticas Públicas e a Coletividade do Trabalho Docente

Nathalia Henrique Maximiano da SILVA, IGCE – Unesp
Rosa Monteiro PAULO, IGCE – Unesp
Eixo 2: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Agência Financiadora: CNPq
nathalia.henrique@unesp.br

1. Introdução

Apesar dos avanços da chamada era digital que, cada vez mais, conecta as pessoas com a informação, quebra fronteiras, otimiza o tempo e facilita o trabalho, a educação pública brasileira ainda tem muito a caminhar para atingir seus ideais previstos na constituição. Para isso, políticas públicas voltadas para a educação são elaboradas em um processo que não é direto e nem simples, pois há diferentes polos nele envolvidos (partidos políticos, organismos internacionais, movimentos sociais, sindicatos, entre outros) que as influenciam e ocasionam longo tempo de espera e dificuldade de mudanças. A União, um desses polos envolvidos na elaboração das políticas públicas, é parte de uma grande rede na qual todos os envolvidos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) assumem corresponsabilidade pela educação no país (ROTHEN; CONTI, 2010). Para implementar uma política pública, a União pode utilizar certos mecanismos como mudança legislativa, reorganização dos órgãos públicos, convencimento da sociedade ou determinação hierárquica, que consiste em fazer com que tais políticas cheguem até as escolas, através das Secretarias Estaduais de Educação. No entanto, são as professoras e os professores quem, em última instância, viabilizam sua implantação.

Como exemplo desse processo, em julho de 2014, foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, através de determinação hierárquica, via Ministério da Educação (MEC), o governo federal designou “os direitos, conhecimentos, competências e, também, os objetivos de aprendizagem, apontando o que todos os estudantes do Brasil necessitam aprender […] desde a Educação Infantil até o Ensino Médio” (GROENWALD, 2018, p. 2). Segundo o MEC, a BNCC é o texto norteador de 60% dos conteúdos que serão desenvolvidos nas escolas do Brasil, desse modo, Zanoello e Groenwald (2016) realizaram um estudo a respeito dos conteúdos dispostos nos planos de ensino de mais de 50 escolas da 15ª Coordenaria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (CRE 15), que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. No que se refere à disciplina de Matemática, em média 44,39% das escolas possuem planos de ensino que contemplam os blocos de conteúdos “Números e Operações”, “Álgebra e

Funções” e “Geometria e Medidas”, construídos com base em documentos oficiais (como os PCN e o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul) e livros didáticos.

Interpretamos que essa diferença entre os conteúdos dos planos de ensino da maioria das escolas da CRE 15 e os conteúdos da BNCC não diz respeito a problemas específicos dessas unidades escolares, mas está relacionada à maneira como são gestadas as políticas curriculares. Fernando Luiz Cássio da Silva elenca, junto a um texto publicado por Antônio Flávio Barbosa Moreira em 1996, uma série de problemas presentes tanto na elaboração dos PCN quanto da BNCC – são eles:

> “Adesão acrítica dos discursos que hegemonizam em torno da BNCC, exclusão das universidades e sistemas de ensino do processo de construção do documento, contradição entre o detalhamento dos documentos e as especificidades das redes de ensino etc.” (CÁSSIO, 2018, p. 243).

Segundo o autor, a elaboração de ambos os documentos faz parte de um mesmo projeto centralizador que, após ser freado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao final da década de 1990, foi retomado no MEC em 2016 pelo mesmo grupo político “que trabalhou na elaboração dos PCN décadas atrás” (CÁSSIO, 2018, p. 244). Nessa perspectiva, compreendemos que políticas curriculares como a BNCC, que se alinham a uma perspectiva centralizadora para a educação, afastam as escolas de atender suas necessidades educacionais específicas.

Em São Paulo, o Programa São Paulo Faz Escola, da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), é uma ação de política pública estadual elaborada com o objetivo de “unificar o currículo escolar para todas […] escolas estaduais” (SÃO PAULO, 2008, *homepage*). No entanto, na prática, se tem assistido um descompasso entre a proposta e o trabalho docente, ocasionado, em grande parte, pela falta de diálogo entre o poder público e as escolas, o que fere a autonomia dos professores, conforme destacam Filho, Francisco e Alaniz (2020), em *Análise da concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola*.

> “Em muitos casos, os professores têm a sua autonomia cerceada e especialistas são contratados pelos sistemas estaduais e municipais, a fim de esquadrinhar as bases dos referidos currículos, em consonância com a manipulação da hegemonia política e alinhados a uma concepção mercantil de educação” (FILHO, FRANCISO E ALANIZ, 2020, p. 277).

Segundo Rothen e Conti (2010, p. 44), esse descompasso pode ser compreendido como fruto da valorização de uma tendência técnica na formulação das políticas públicas, o que gera uma tensão, pois se opõe àqueles que defendem uma participação democrática para a tomada de decisões. A visão ingênua de que decisões técnicas são mais eficazes porque são protegidas das influências políticas, somada a um conceito de qualidade que desconsidera a questão cultural de cada região, deixa inteiramente a cargo das professoras e dos professores a tarefa de aproximar o currículo à realidade dos alunos. No entanto, mesmo que esta seja uma tarefa difícil, há grande

facilidade para que o Estado mantenha tais políticas e crie mecanismos de controle através da hierarquia da SEE/SP.

Apesar dessa oposição entre decisão técnica e política estar presente a partir da tensão entre centralização e descentralização da formulação e implantação das políticas públicas, “a descentralização é compreendida como transferência da execução e não das decisões” (ROTHEN; CONTI, 2010, p. 44). Ou seja, mesmo que a União conceda aos Estados e Municípios autonomia para organizar o seu sistema de ensino, ainda não se tem uma descentralização de poder, pois os mecanismos de avaliação externa requerem certa igualdade entre os sistemas e, diante disso, focam aspectos mais técnicos e imparciais, deixando em segundo plano – ou em plano nenhum – os aspectos sociais, culturais e de valorização humana.

Em *Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares* (2016), Elizabeth Macedo avalia que, ao longo dos últimos vinte anos, as articulações que têm constituído as políticas curriculares em tentativas de justificar a centralização, estabelecem-se em torno de significantes nodais aparentemente esvaziados de sentido – um desses significantes é o de qualidade da educação: “qualidade, social ou não, tem articulado demandas de *promoção da cidadania*, *garantia de equidade*, *domínio de conteúdos universais*, elas mesmas com sentidos flutuantes” (MACEDO, 2016, p. 9, grifo da autora).

Esses mecanismos de avaliação externa acabam determinando certas concepções de Educação. Em pesquisa realizada por Miarka e Bicudo (2010), os professores participantes de um curso de extensão declaram que:

> “A educação, da forma que se encontra atualmente, mostra os conhecimentos aos alunos de forma fragmentada, esquecendo de lhes ensinar de que forma aquelas informações podem ser religadas e assumir algum sentido” (M17, apud MIARKA; BICUDO, 2010, p. 563).

Ou seja, a demanda de qualidade da educação está, atualmente, associada aos conteúdos disciplinares, dos quais não desejamos diminuir a importância; entretanto, concordamos com os professores participantes da pesquisa de Miarka e Bicudo (2010) quando afirmam que o ensino deveria ir além disso. Tal qual a professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo, concordamos que “a educação visa ao processo complexo de formação da pessoa e abrange muitos aspectos da vida vivida no mundo-vida” (BICUDO, 2020, p. 48). Nessa perspectiva, a condução desse processo solicita daquele ou daquela que se educa e educa “uma compreensão do mundo e da vida” (BICUDO, 2020, p. 49). Segundo a autora, mundo “é entendido como mundo-vida, solo em que habitamos, estando com os outros seres, vivendo” (BICUDO, 2020, p. 49) a vida.

> “Vivemos. Temos vida ‘agora’. O agora é fluido, momento que passa e com ele passa a vida nos modos pelos quais vivemos. A vida de cada um de nós, tomada em sua individualidade, é incerta. Mantermo-nos vivendo é uma responsabilidade que exige *cuidado* de si e do outro, viventes com os quais somos. A educação se dá no momento presente e traz consigo o futuro. Não é uma questão de ‘formar para o futuro’, mas sim de estar-se formando e formando no agora com o outro,

> na intersubjetividade que caracteriza o ‘nós’ do mundo-vida entendido como cultural e histórico. Assumir essa postura – fenomenológica – nas ações educadoras traz consigo a responsabilidade ética para com a própria vida, com a vida do outro, seres humanos ou não, pois o mundo-vida é harmônico e as ações dos viventes geram forças e nutrem-se mutuamente” (BICUDO, 2020, p. 49, grifo nosso).

Essa concepção de Bicudo (2020) nos permite entender que o aluno, enquanto corpo-vivente, se vê em sua corporalidade efetuando ações e, também, vê o outro, que como ele está no mundo, expressando sensações, percepções, afetividades, compreensões. Isso se relaciona com a subjetividade presente na ação particular de ensinar, a qual se nutre da ação pedagógica. Essa subjetividade revela-se nas atitudes da professora e do professor que, ao ensinar, está assumindo valores, elegendo modos de estar com o outro e com o conhecimento. A visão de educação e a ação pedagógica trazem, junto às ações cognitivas, as mensagens percebidas nas atitudes assumidas por quem está ensinando/educando (BICUDO, 2020, p. 50).

> “Quando o pedagógico está unido à ação de educar, ele se direciona para uma meta, definida pelo desejo de promoção do modo de ser e de vir a ser do outro, de nós mesmos, de um povo. [Esse desejo] carrega *visões de mundo* e *de bem-estar* da pessoa, da comunidade, da sociedade que dizem de *ideais histórico-culturais de uma cultura* e, de modo mais amplo, da humanidade. Sendo assim, imprime uma *direção* ao acontecer que se dá junto ao ensino e à educação” (BICUDO, 2020, p. 50, grifo nosso).

Ao admitirmos uma postura fenomenológica, vê-se um grave impacto causado no processo de formação da pessoa pela maneira como as políticas educacionais são manutenidas pela União. O enfoque dado pelas políticas curriculares e de avaliação externa, voltadas para aspectos técnicos e a desvalorização de aspectos culturais e da própria formação humana, direcionam as ações pedagógicas para estradas cada vez mais distantes de uma concepção de educação que vise o cuidado com o ser vivente.

Isso se dá à medida que, em nome de uma educação de qualidade, são contratadas equipes de especialistas que se encarregam de elaborar o currículo de modo que “essa qualidade não considera a questão cultural de cada região ou das pessoas diretamente ligadas à educação” (FILHO; FRANCISCO; ALANIZ, 2020, p. 281), mas volta-se para um significado abstrato de qualidade que se aplicaria a toda e qualquer realidade. Essa não é, porém, a visão dos professores, como dizem os sujeitos da pesquisa de Miarka e Bicudo (2010), que destacam que a educação “deveria dar-se de uma maneira que relacionasse o conhecimento ao discente” (M18, apud MIARKA; BICUDO, 2010, p. 563).

Tal qual compreendemos, é prudente afirmar que o currículo do Estado de São Paulo não traz essa visão de formação humana e nem mesmo atende as necessidades educacionais a que se propõe. Isso se sustenta na concepção de educação admitida pelo Estado, não de maneira explícita, através de seu discurso em documentos oficiais, mas de uma maneira implícita, através da forma como o currículo é concebido, desde a produção de seu material, que foi realizada “por professores universitários, alheios à

realidade da rede estadual de ensino, e sem participação da comunidade escolar" (FILHO; FRANCISCO; ALANIZ, 2020, p. 281) até sua aplicação em sala de aula, pois "os professores nem sempre se dão conta das maneiras pelas quais essas concepções se presentificam nas suas próprias ações" (MIARKA; BICUDO, 2010, p. 564).

Nesse contexto, que espaço sobra para as professoras e os professores de Matemática da rede pública (que precisam seguir um currículo, cumprir metas e passar por avaliações internas e externas) garantirem que seus alunos atribuam significado para os conteúdos? E, como ele contribui para a formação humana?

2. Objetivo e Metodologia

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento orientada pela pergunta: *"como as políticas públicas em educação afetam o trabalho das professoras e dos professores de Matemática?"*. Para compreender o interrogado, ouvimos em entrevista cinco professoras e professores da rede estadual paulista, atuantes na cidade de Guaratinguetá, para nos aproximarmos de suas experiências a respeito de como é o trabalho para a SEE/SP. Entendemos que apenas aqueles que têm essas experiências, isto é, aqueles que vivenciam em última instância a implementação das políticas públicas educacionais, podem proporcionar a base para a produção de dados a respeito de *como* se dá essa *afetação* no trabalho docente.

O ato de questionar nos lança na busca por respostas e nos permite ver o mundo de uma maneira nova, diferenciada e, ante ao que se vê, fazermos novos questionamentos. Segundo Bicudo (2012, p. 19-20), esse é o sentido de pesquisar, entendido como perquirir o que nos chama atenção, de modo atento e rigoroso. Há "interrogações que indicam para onde o olhar se dirige": o que se dá a conhecer. Deste modo, estamos constantemente construindo o mundo em que vivemos pelas respostas que elaboramos e as perguntas que fazemos.

Nossa pesquisa vai em direção a um estudo do modo de o humano ser no mundo e, para dar conta do interrogado, assumimos a postura qualitativa-fenomenológica. Pretendendo-se rigorosa, a pesquisa qualitativa incorpora alguns elementos reguladores centrais, a saber: processos indutivos; regras para a análise; dados descritivos; ênfase no processo; responsabilidade do pesquisador em relação à pesquisa; dentre outros.

Segundo Martins, Boemer e Ferraz (1990, p. 141), a fenomenologia rejeita o naturalismo das ciências humanas que trata seu objeto de estudo como objeto físico, confundindo a descoberta das causas externas de um fenômeno com sua natureza própria. O fenômeno, na perspectiva fenomenológica, pode ser compreendido como tudo o que se manifesta para a consciência, para um sujeito intencionado que interroga algo e

se volta a esse algo de modo atento. Preocupamo-nos em descrever o fenômeno da "afetação das políticas no trabalho das professoras e dos professores de Matemática" – o qual chamaremos aqui de "fenômeno da *afetação*" – tal qual ele é vivido por eles.

3. O Fenômeno da *Afetação*, os Sujeitos e os Dados

Para dar conta de compreender o fenômeno da afetação, ouvimos em entrevistas professores e professoras de matemática da rede pública estadual paulista. As entrevistas foram gravadas e transcritas, tornando-se texto aberto à interpretação, o qual analisamos seguindo a abordagem fenomenológica, pondo em destaque o fenômeno para que ele se mostre em suas diversas possibilidades de aparecer.

Na fenomenologia, o fenômeno e o sujeito que o vivencia são inseparáveis, ou seja, só há fenômeno para um sujeito, pois,

> "Fenômeno é *o que se mostra* no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo" (BICUDO, 2011, p. 30, grifo nosso).

Nessa perspectiva, compreendemos que os sujeitos participantes de nossa pesquisa são pessoas diversas que possuem vivências em comum, mas também suas respectivas individualidades, e que o dado em nossa pesquisa é aquilo que é dito por eles e, para sua produção, devemos "ir às coisas, elas mesmas" (BICUDO, 2020), isto é, ir aos professores e às professoras, eles mesmos, para dialogar e ouvi-los. Logo, os dados são constituídos pela transcrição das entrevistas que, ao ser analisada, possibilita o mostrar-se do fenômeno da *afetação*.

A escolha desses professores e professoras foi motivada pela parceria que as escolas em que eles atuam têm com a Universidade Estadual Paulista, Unesp, no desenvolvimento de projetos, como os oriundos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dos Núcleos de Ensino e outros que, assim como esta pesquisa, alinham-se à formação de professores. Entendemos que este vínculo preestabelecido entre escola e universidade dá abertura para que os professores possam, na entrevista, se abram ao diálogo e exponham o modo pelo qual vivenciam o seu ser professor ou ser professora.

Essa abertura é importante uma vez que a entrevista, entendida como uma possibilidade para a produção de dados é, na pesquisa fenomenológica, o que permite trazer à tona o fenômeno que é recordado em uma intensidade relativa e própria de quem o vivenciou. Porém, "só há tal possibilidade devido à presença de um vínculo empático entre o sujeito entrevistado e o entrevistador" (RANIERI; BARREIRA, 2010, p. 6).

4. A Análise Fenomenológica

Tendo transcrito a gravação das entrevistas nos voltamos para o texto que descreve o dito pelos sujeitos buscando o que nele se mostra significativo ao interrogado. Para tanto, em um primeiro momento fizemos uma leitura cuidadosa de todas as descrições visando compreender o sentido do todo. Após várias leituras, buscamos destacar palavras ou sentenças que nos chamavam a atenção no contexto do interrogado, isto é, que eram relevantes para o que buscamos compreender. Aqui vale relembrar que a "descrição, como trabalhada pelo fenomenólogo, é um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito. Ela não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve" (BICUDO, 2000, p. 77).

Denominamos estes destaques (trechos das transcrições) *unidades de significado* (US), que são trechos do texto da descrição, fiéis ao que foi dito pelos professores professoras. Feito isso, convertemos as unidades de significado a um discurso que indique, o mais fielmente possível, as ideias articuladas nesse discurso do sujeito em nossa linguagem. Para tanto, consideramos tanto os significados etimológicos dos termos destacados quanto os que eles carregam no contexto em que são utilizados. Nomeamos esse texto das articulações *asserções articuladas*. Interrogando o que nessas asserções se mostra relevante à compreensão do fenômeno, destacamos algumas *ideias nucleares*. Elas são expressões reveladoras das unidades de significado e, mediante interpretação do dito, possibilitam que sejam articuladas convergências de significado que possibilitem os agrupamentos por temas cada vez mais abrangentes.

O Quadro 1 a seguir ilustra esse movimento com um trecho significativo da transcrição da entrevista do professor Leandro[1], sua respectiva asserção articulada e as ideias nucleares identificadas.

Quadro 1 - Análise Ideográfica da Entrevista com o Professor Leandro

Código	Excerto da fala	Asserções Articuladas	Ideias Nucleares
PL.US.7	De matemática somos /.../ [em] quatro professores. /.../ Esse ano, eu dou quarenta e quatro aulas, sendo elas vinte e quatro do estado, e vinte da prefeitura. /.../ São quatro turmas para cada professor aproximadamente. /.../ O professor pode pegar até trinta e duas aulas /.../ [mas] a gente distribui para as turmas e para cada professor, dentro da sua carga horária. /.../ são quatro professores de matemática nessa escola. Na outra escola, na municipal, são mais três, mesmo tendo dez salas.	O professor explica que possui vinte e quatro aulas em uma escola estadual e vinte aulas em uma escola municipal e que, apesar de na rede estadual o professor poder assumir até trinta e duas aulas, ele possui no total quarenta e quatro aulas. Como eles são em quatro professores na escola estadual, há uma distribuição da carga horária disponível entre eles.	- O trabalho em duas escolas, leva o professor a exceder a carga horária máxima de 32 horas. - Os professores distribuem entre si as aulas disponíveis na escola.

[1] Usamos pseudônimos para preservar a identidade dos professores participantes de nossa pesquisa.

Este primeiro momento da análise fenomenológica chama-se análise ideográfica. Ela é o movimento de compreensão do que é dito pelos sujeitos de modo individual permitindo que “os mundos pesquisador/pesquisado se interpõem em áreas que se tocam e se interpenetram” (MACHADO, 1994, p. 41). À luz da pergunta de pesquisa, a fala do entrevistado vai fazendo sentido à pesquisadora, dando-lhe possibilidade para destacar trechos significativos (US) conforme procede em direção à intersubjetividade. Neste processo, as primeiras interpretações vão sendo articuladas, através da construção de ideogramas. “Os ideogramas expressam ideias. Buscam tornar visível a ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito” (MACHADO, 1994, p. 40). As unidades de significado são identificadas através de um código que representa o sujeito que a expressou (PL – professor Leandro) e seu número (US.7).

Nesse movimento de compreensão do que é dito pelos sujeitos de modo individual, é construída uma síntese das proposições reveladoras, por meio do destaque de ideias nucleares, possibilitando articular as unidades de significados dos sujeitos da pesquisa, dando início à análise nomotética.

Segundo Machado (1994, p. 42), “os significados provenientes de uma descrição […] não pertencem a uma única realidade, mas à de vários outros, sem que isso implique pertencer a todos os sujeitos”, ou seja, é possível perceber nas descrições de sujeitos diferentes unidades de significados *convergentes* e *divergentes*. Assim, no movimento interpretativo, mediante a compreensão de convergências, procura-se evidenciar o que constitui a estrutura geral do fenômeno. Pelas divergências destacam-se as percepções individuais dos sujeitos que, mesmo não convergindo, são relevantes à compreensão do interrogado.

O Quadro 2 a seguir expõe um recorte do que, para nós, se mostra como convergente no que foi dito. Este recorte é uma das dez convergências das ideias nucleares identificadas. Essas convergências tratam de um movimento interpretativo que envolveu muita leitura, várias idas e vindas, diversos agrupamentos distintos. Enfim, um movimento da pesquisa que busca clareza do dito à luz do interrogado.

Quadro 2 - Convergência Identificada

Códigos	Ideias Nucleares	Convergência Primeira
PL.US.7	Os professores distribuem entre si as aulas disponíveis na escola.	A importância da interação e da pluralidade para a liberdade dos professores.
PL.US.9	É importante dialogar com o professor que assumirá a sua turma no ano seguinte.	
PL.US.21	Professores no início da carreira deveriam receber um acompanhamento da escola, para conhecer os ofícios da profissão e estratégias de avaliação.	
PL.US.24	O professor deve contribuir com os planos de aula dos alunos do PIBID, com estratégias avaliação.	
PR.US.5	O planejamento das aulas é semanal e em conjunto com a coordenadora e outros professores da mesma área.	
PR.US.17	Projetos relacionados a datas comemorativas que envolvem toda a escola são importantes, porque propiciam a união da escola.	
PE.US.12	A união dos professores favorece a elaboração de estratégias para a recuperação.	
PE.US.13	Os professores se ajudam, contribuindo uns para a formação um do outro.	
PE.US.13	A união dos professores repercute na qualidade da formação dos alunos.	

A análise nomotética “indica um movimento de passagem do nível individual para o geral [...] é resultante da compreensão das convergências e divergências dos aspectos que se mostram nas análises ideográficas” (MACHADO, 1994, p. 42). Caminha-se, portanto, para as regiões de generalidade, para as *categorias abertas* que, ao serem discutidas, expõem o compreendido pela pesquisadora.

Este processo de análise que foca o fenômeno em sua estrutura sem buscar explicações ou justificativas teóricas, uma vez que a intenção é ir às coisas mesmas, é um dos elementos que garante o rigor na pesquisa fenomenológica como possibilidade para a pesquisa qualitativa.

Ao nos voltarmos para as primeiras convergências questionando o que elas nos dizem acerca do interrogado, interpretamos novas similaridades que foram articuladas em três categorias de análise. As categorias, na pesquisa fenomenológica, são regiões de generalidade que permitem dizer o compreendido acerca do fenômeno da *afetação*. São elas: *a ação política de ser professor*; *o sentimento de pertença a uma comunidade*; e *o sentimento de impotência frente às imposições legais*.

Para este texto, trazemos um recorte da discussão da categoria aberta *o sentimento de pertença a uma comunidade*.

5. Discussão

Conforme entendemos, política está relacionada à liberdade e à ação coletiva. Em outras palavras, todas as ações começadas por professoras e professores e realizadas coletivamente por eles são ações políticas. Essas ações afetam a eles e a sua comunidade escolar. A afetação é uma dimensão particular da *afetação* das políticas públicas no trabalho das professoras e professores de Matemática – nosso fenômeno interrogado. Isso se dá porque, como veremos adiante, algumas políticas educacionais determinadas hierarquicamente impactam a potencialidade da ação política das professoras e professores de Matemática da rede pública estadual paulista. Interpretamos esta dimensão como a categoria aberta relacionada *à contribuição das políticas públicas para o sentimento de pertença a uma comunidade.*

Levando em consideração uma perspectiva de formação continuada que a concebe como um processo constante na atividade docente, entendemos que o trabalho coletivo contribui para a elaboração de estratégias de ensino e planos educacionais e para a formação profissional dos docentes. Nessa direção, as professoras e professores participantes de nossa pesquisa praticam sua liberdade e estabelecem políticas reguladoras para as práticas de ensino em sua comunidade escolar. Além disso, eles as elaboram levando em consideração as necessidades educacionais específicas de seus alunos e suas respectivas concepções de educação e visões de mundo.

Em outras palavras, as ações coletivas são políticas e regulam as ações que as professoras e os professores daquela comunidade escolar específica realizam, ou seja, professoras e professores que trabalham juntos em uma escola com cargos profissionalmente estáveis, ao agirem coletivamente, regulam e garantem a qualidade de seu trabalho segundo critérios que estabelecem coletivamente, em comunidade.

Mas o que faz instaurar essa comunidade? Por meio de determinação hierárquica, a SEE/SP pode abrir concursos para a efetivação de cargos de profissionais que atuam nas escolas, dentre eles os de professores. Quando o Estado contrata professores efetivos, vê-se uma melhora em suas condições profissionais, pois eles trabalham com tranquilidade podendo fixar-se em uma única unidade escolar. Isso faz com que as professoras e os professores se sintam mais próximos uns dos outros e da escola e todos passam a se responsabilizar pela formação dos alunos.

Assume-se uma corresponsabilidade que se mostra nas ações de todos os professores e professoras participantes de nossa pesquisa. O professor Leandro, manifesta sua preocupação de que as aulas disponíveis em sua unidade escolar sejam distribuídas de maneira equilibrada entre ele e seus colegas. Por ser o mais experiente, seus colegas e a direção o ouvem em diferentes ocasiões, por exemplo, pedem sua

opinião acerca da adoção de livros didáticos a serem utilizados durante o ano letivo. Ele toma a iniciativa de dialogar com todos os professores de Matemática que fazem parte de sua comunidade escolar, estando eles em formação inicial ou não. Segundo declara, essa atitude contribui para que haja continuidade no trabalho realizado com os alunos durante as intervenções dos estagiários (sugerindo estratégias de ensino) e durante a passagem dos alunos para os anos seguintes.

Ele também ressalta a necessidade da realizar um trabalho com os professores que estão iniciando suas carreiras na rede pública estadual. Este trabalho consistiria no "ensino dos ofícios da profissão docente", pois considera que eles estão inseridos em um sistema complexo de normas e leis que precisam ser conhecidos para entender "o *nosso* modelo" (PL.US.21, grifo nosso).

A professora Regina e seus colegas de área se reúnem semanalmente com a coordenadora pedagógica da escola para fazer o planejamento. Nessas reuniões, eles fazem levantamentos, trocam ideias e, juntos, elaboram estratégias para "atender as dificuldades dos alunos" (PR.US.5). Segundo ela, o trabalho coletivo entre professores efetivos, estagiários e seus orientadores e a gestão escolar é muito importante para o planejamento das intervenções em sala de aula e para a realização de projetos interdisciplinares, porque isso contribui para a realização de ações com "a escola toda envolvida" (PR.US.17).

Interpretamos que Leandro e Regina, ao destacarem a importância do trabalho docente coletivo, concordam com a professora Eliza e os professores Carlos e Diego ao relacionarem sua liberdade de trabalhar ao fato de eles estarem "sempre muito juntos" (PE.US.12). Segundo ela, isso contribui para a troca de conhecimentos entre eles e para a elaboração de estratégias de recuperação, portanto, para a formação profissional deles e para formação educacional dos alunos.

6. Considerações Finais

Diante do exposto, compreendemos que o fenômeno da *afetação* potencializa *o sentimento de pertença a uma comunidade* dos professores e professoras quando são colocadas em prática políticas educacionais voltadas para estabilidade profissional e formação docente, por exemplo, a abertura de concursos para a efetivação de cargos. Por outro lado, devido à complexidade do processo de elaboração das políticas públicas, diferentes polos se articulam em torno de "hegemonias fracas" (MACEDO, 2016, p. 8) voltados para uma Educação de qualidade sob uma perspectiva técnica e eficiente. Isso faz com que políticas curriculares e de avaliação imprimam uma concepção de Educação que valoriza o acúmulo enciclopédico de conhecimentos, o que influencia o trabalho dos professores e professoras para essa direção.

Por sua vez, as professoras e os professores concordam a respeito da importância dos conteúdos da disciplina de Matemática e buscam atendê-la. Eles se organizam, dialogam uns com os outros, dividem tarefas e estabelecem estratégias políticas e de ensino, de acordo com as necessidades específicas de suas comunidades escolares. Ou seja, eles desenvolvem coletivamente uma "maneira de lidar" com elas em seu dia a dia, em acordo com seus modos de ser professor ou professora.

Essa maneira de lidar de cada um deles é diversa, porque se trata de pessoas com diferentes visões de mundo e de educação, porém, entendemos que eles têm em comum uma preocupação para com a formação de seus alunos como pessoa, que se mostra como um ato de cuidado com eles. Os professores expressam certa necessidade de adaptação de seu trabalho para moverem-se em direção a uma concepção de qualidade de Educação que, para nós, se aproxima da perspectiva fenomenológica, porque leva em consideração aspectos culturais e de valorização humana, que muitas vezes são deixados de lado no processo de elaboração das políticas públicas.

7. Referências

BICUDO. M. A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo, São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, M. A. V. **A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, PR, v. 5, n. 2, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1185>. Data de acesso: 9 jul. 2020.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e Desafios. Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, p. 30-56, 30 jun. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Data de acesso: 21 mai. 2021.

CÁSSIO, F. L. **Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul/out. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Data de acesso: 7 mai. 2021.

FILHO, J. A. L.; FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E. P. **Análise da concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola**. Revista Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 275-296, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1228>. Data de acesso: 4 ago. 2020.

GROENWALD, C. L. O. **Base Nacional Comum Curricular: concepção de professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Canoas**. In: SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, VII, 2018, Foz do Iguaçú, PR. Disponível em: <http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/SIPEM/VII_SIPEM/paper/view/386/494>. Data de acesso: 5 jun. 2020.

MACEDO, E. **Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares**. Archivos Analíticos de Política Educativas, Tempe, AZ, v. 24, n. 26, fev/2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2075>. Data de acesso: 11 mai. 2021.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa Qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994, p. 35-46.

MARTINS, J.; BOEMER, M. R.; FERRAZ, C. A. **A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, SP, v. 24, n. 1, p. 139-147, abr. 1990. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/136144>. Data de acesso: 1 jul. 2020.

MIARKA, R.; BICUDO, M. A. V. **Forma/ação do professor de Matemática e suas concepções de mundo e de conhecimento**. Revista Ciência & Educação, Bauru, SP, v. 16, n. 3, p. 557-565, 2010. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ciedu/a/VK9RMLDVfLkV4hmJs43CxfP/?lang=pt>. Data de acesso: 14 out. 2019.

RANIERI, L. P.; BARREIRA, C. R. A. **A entrevista fenomenológica**. In: SIPEQ – Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, IV, 2010, Rio Claro, SP. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/>. Data de acesso: 1 Jul. 2020.

ROTHEN, J. C.; CONTI, C. L. A.; **Política pública, o trabalho e a formação docente. Referências para uma agenda de pesquisa**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP, v. 4, n. 2, p. 37-49, nov/2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Data de acesso: 21 out. 2019.

SÃO PAULO. **São Paulo Faz Escola**. Secretaria de Estado de Educação, 2008. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Data de acesso: 6 jun. 2020.

POTENCIALIDADES DE UM ACERVO PESSOAL DE LIVROS DE MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Leandro Josué de SOUZA, Universidade Estadual Paulista – Unesp
Danilo Pires de AZEVEDO, Universidade Estadual Paulista – Unesp
Maria Ednéia MARTINS, Universidade Estadual Paulista – Unesp
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes
Pró Reitoria de Pós-Graduação da Unesp – Proex
leandro.josue@unesp.br

1. Introdução

O objetivo principal desse texto é apresentar como, no nosso grupo de pesquisa, Ghoem – Grupo História Oral e Educação Matemática, temos mobilizado um Acervo Pessoal específico com livros de Matemática na formação de professores. O referido acervo é do professor Ruy Madsen Barbosa, que trabalhou de maneira bastante variada e ampla com a formação de professores de Matemática. Além disso, ele atuou como autor de vários livros, sendo alguns paradidáticos, que se voltavam à disponibilização de ferramentas didáticas para professores da escola básica, que com ele interagiam por meio da leitura dos seus livros.

Os trabalhos que aqui apontaremos estão vinculados ao estudo do Acervo Pessoal Ruy Madsen Barbosa (APRMB) que foi doado pela família do professor Ruy, via intermediação de Antonio Jose Lopes, o professor Bigode. A doação para o acervo de livros antigos do GHOEM ocorreu depois do falecimento do professor Ruy Madsen, em 2017. Acervo de Livros Antigos do Ghoem tem sua sede física em uma sala específica da Faculdade de Ciências do campus de Bauru-SP da Unesp.

O interesse pelo acervo do professor Ruy se dá pela sua ampla atuação no campo da Educação Matemática, mais precisamente pela ampla atuação que teve na formação de professores de Matemática, tanto na fase inicial quanto continuada. Este assunto, segundo podemos perceber pelos livros que ele produziu, era um dos seus assuntos diletos, principalmente quando se observa as obras que foram escritas por ele em momento de maior maturidade na sua carreira. Segundo Souza, Luiz e Azevedo (2020), a partir de 1980 o foco das publicações do professor Ruy passa a ser no campo da Educação Matemática. E, acrescentamos, é quando ele passa a contribuir mais efetivamente com a formação de professores de matemática, principalmente com a daqueles que atuam na educação básica.

Sobre o autor temos que ele obteve os títulos de bacharelado e licenciatura em Matemática, além do doutorado em Matemática todos em uma mesma instituição, a Universidade Católica de Campinas – atual Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Como professor atuou no ensino básico e no ensino superior, sendo que neste último suas principais posições foram a de professor livre-docente e professor titular na Unesp. Ainda sobre sua carreira, é válido acrescentar que ele foi professor dos Institutos Isolados do Estado de São Paulo, vinculado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, depois incorporado à Unesp e nesta última instituição, além de ter atuado em Araraquara ele também trabalhou nos campis de São José do Rio Preto e Rio Claro, sendo que ele também foi professor de diversas universidades privadas do interior paulista como, por exemplo, a Unirp – Centro Universitário de Rio Preto – em São José do Rio Preto e a Uniara – Centro Universitário de Araraquara – na cidade de Araraquara, entre outras.

Enquanto professor, foi membro fundador dos principais grupos de pesquisa vinculados à disseminação do ideário do Movimento da Matemática Moderna no Brasil, o GEEM – Grupo de Estudo e Ensino de Matemática, localizado na cidade de São Paulo – tendo sido membro de suas primeiras diretorias e do CRAEM – Centro Regional de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática, situado na cidade de Araraquara. Enquanto autor, o professor publicou vários livros, cabendo enfatizar não haver neste acervo todos os livros que foram produzidos pelo professo Ruy. O que merece ser enfatizado, entretanto, é o fato de haver, entre os livros que o autor publicou, uma grande quantidade deles que se voltava a tratar de assuntos relacionados com a formação de professor de Matemática, inicial e continuada, mobilizando para isso, discussões a respeito de como autor acreditava ser importante que alguns assuntos fossem abordados, m como, oferecer ferramentas e materiais didáticos, voltados a contribuir com o aprimoramento dos professores leitores que consumiam o conteúdo por ele produzido.

2. O acervo pessoal como fonte para pesquisas

Acreditando haver grande interesse nas discussões que o professor Ruy propunha em seus livros, vamos encontrar, vinculadas ao nosso grupo de pesquisa, cinco pesquisas, três já finalizadas e duas ainda em andamento, que buscam analisar obras que ele produziu. Acerca dessas pesquisas a primeira delas desenvolvida com o apoio do APRMB foi a pesquisa de Iniciação Científica da Tamiris Corrêa Luiz (2019) orientada pela professora Maria Ednéia Martins, a relevância dessa pesquisa está relacionada com o fato de a pesquisadora, por causa dos objetivos do seu trabalho, ter organizados os documentos do acervo que estão no formato de livros físicos. Devido ao tempo de pesquisa e as dificuldades técnicas relacionadas com a catalogação dos documentos, em

especial por haver nos acervos tipos de documentos que antes não compunham o acervo de livros antigos do Ghoem – como livros fotocopiados pelo seu criador, materiais pedagógicos desenvolvidos por ele etc. – seu trabalho apenas conseguiu lidar com os livros físicos originais presentes no acervo. Cabe ressaltar que esses materiais que foram organizados por Luiz são os de maior número e foi por meio dessa organização que as demais pesquisas do acervo foram disparadas, visto a possibilidade de pesquisas que a catalogação deles permite.

Em seguida a aluna a aluna Natalia Cristina Milanez (2020) realizou uma pesquisa em nível de Mestrado junto ao programa de pós-graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro sob orientação do professor Antonio Vicente Marafioti Garnica e este trabalho estudou a coleção *Matemática, Metodologia e Complementos para professores primários* publicada por volta dos anos 1960 pelo nosso autor. Cabe enfatiza que aqui já se inicia uma pesquisa de obras produzidas pelo autor que visam compreender suas concepções de ensino e aprendizagem que seus livros disseminam. Cabe apontar que esta obra retrata um momento inicial na carreira do professor Ruy, pois na década de 1960 ele estava começando a trabalhar com a disseminação do MMM por meio dos seus grupos de pesquisa GEEM e CRAEM, sem contar que este período foi o que ele começou a atuar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, sendo assim, o estudo dessa obra, realizado por Milanez, nos permite perceber um pouco da forma como o pensamento do professor Ruy acerca do ensino se presentifica no início da sua carreira.

Seguindo em uma direção cronológica da vida do autor, temos mais uma pesquisa que se debruça sobre uma coleção produzida por ele, agora da aluna Tamiris Luiz, que novamente em conjunto com sua orientadora desde a Iniciação Científica propõe para o Mestrado uma pesquisa que visa estudar a obra *Matemática: magistério* que é uma obra publicada pelo nosso autor por volta dos anos 1980. Este trabalho, assim como o anterior, também está relacionado com o estudo das concepções de formação de professores que o professor Ruy Madsen dissemina nos dois volumes da coleção citada, só que agora ele nos permitirá ter uma certa compreensão acerca de como o pensamento dele, por meio dos estudos desses livros, se modificou ou se manteve, sendo possível percebê-lo em um período de maior maturidade em sua carreira, logo após a decadência do MMM e em um período, como já dito acima, que o autor começa a se mostrar mais vinculado as discussões relativas à Educação Matemática e, portanto, à formação de professores de matemática.

Uma quarta pesquisa, também de Iniciação Científica, que foi realizada visando estudar as obras do acervo, foi a pesquisa de Diego Pereira Brasil que estudou, orientado por Maria Ednéia Martins e Leandro Josué de Souza, o livro *Revisitando Conexões*

Matemáticas com Brincadeiras e Materiais Pedagógicos publicado em 2012. Este caso, trata-se de uma obra do final da carreira do professor Ruy, momento em que ele não mais estava vinculado a Unesp e já havia produzido muito material tanto na forma de livros quanto em termos de artigos científicos e orientações de doutorado. Assim, esta pesquisa retrata um momento de maior amadurecimento do autor, que já havia atingido uma maior relevância no mercado editorial.

Um quinto trabalho ainda em andamento no grupo é a pesquisa de Doutorado de Leandro Josué de Souza, que juntamente com sua orientadora, Maria Ednéia Martins, vem estudando uma coleção de livros chamada *O Professor de Matemática em Ação*. Esta coleção é composta por cinco volumes que foram publicados entre os anos de 2009 e 2014, sendo que os dois primeiros volumes são de autoria única do professor Barbosa, o terceiro volume é em coautoria com seu orientado de Doutorado Claudemir Murari e os dois últimos volumes ele escreveu em conjunto com dois grupos de pesquisa diferentes que ele se vinculou depois de aposentado da Unesp. Aqui, assim como na pesquisa de Diego Pereira Brasil, temos um estudo de livros que foram produzidos no final da carreira do professor Ruy e que, portanto, também retratará suas ideias e concepções de formação de professores em um momento em que o autor já estava maduro e era respeitado no mercado editorial e acadêmico da época. Cabe enfatizar, porém, que essa pesquisa possivelmente será capaz de salientar um pouco do desenvolvimento das ideias do autor por dois motivos: primeiro por que ela possivelmente será finalizada após o termino das demais pesquisas apresentadas anteriormente e terá, dessa forma, a possiblidade de efetuar alguns cotejamentos acerca das concepções de formação de professores salientadas nessas pesquisas; em segundo lugar, devido os livros em estudo, de certa maneira, retratarem o amadurecimento relativo à anos de carreira do pensamento do autor em questão.

É importante para nós não nos esquecermos de salientar a relevância que a Hermenêutica de Profundidade (HP) sistematizada por John B. Thompson (2011) assumiu nas pesquisas anteriormente citadas. A HP é utilizada nesses estudos como uma inspiração teórica-metodológica que visa contribuir com seus pesquisadores no intuito de alcançar os objetivos específicos de cada estudo. A importância deste referencial relaciona-se com o fato dele possuir uma vinculação com a Filosofia, mas principalmente com a Sociologia e considerar, por conseguinte, as questões sociais e históricas em conjunto com o que se presentifica no interior da obra, propondo uma análise interrelacionada entre esses diferentes âmbitos, produzindo, assim, asserções plausíveis e devidamente respaldadas pelos dois movimentos citados.

Um outro ponto relevante que a utilização desse referencial assume, está no fato de por meio dele ser possível efetuar uma análise da ideologia que se presentifica na

obra e, portanto, da ideologia que o autor de certa forma possui e dissemina em seus livros, de modo que é exatamente isso que buscamos quando estamos observando mais atentamente as concepções de formação de professores assumidas e defendidas pelo autor dos livros em estudo. Claro que não podemos deixar de mencionar que essas análises não objetivam unicamente estudar as concepções de formação de professores presentes nas obras, mas sim compreender a obra estudada como um todo. Nesse sentido, para além das discussões voltadas à formação de professores, as pesquisas que visam analisar os livros em questão buscam evidenciar o que eles são, defendem, reforçam, confrontam, subvertem, ensinam, propõe, convencem, rechaçam entre outras coisas. Assim, em um dos seus âmbitos, que não deixa de ser um dos principais, as compreensões acerca da formação de professores de alguma forma emergem e são problematizadas mesmo que este objetivo não esteja dentre as questões que dispararam o interesse pelo estudo das obras.

O fato dessas questões emergirem, principalmente nas obras que foram ou estão sendo estudadas nos trabalhos que citamos acima, certamente está intimamente atrelada com o objetivo principal dessas obras que explicitamente destacam serem voltadas para um público-alvo bastante específico, qual seja, os professores em formação na graduação ou aqueles que estão em busca de um complemento para sua formação através da leitura desses livros. Cabe mencionar que esses livros se propõem, assim como o seu autor, a difundir maneiras de ensinar e aprender, que consideram relevantes e eficazes de serem reproduzidas na educação básica e, contudo, procuram influenciar na prática educativa de seus leitores a partir do contato com esses livros. Dito isso, pensamos ter ficado claro que a vinculação dessas pesquisas com a temática da Formação de Professores está dada pela própria intenção do autor dos livros em atuar nesse campo, contribuindo com a formação por meio da disseminação de suas ideias aos professores em formação inicial ou continuada atuantes principalmente nas escolas de educação básica.

3. **O acervo pessoal na extensão universitária e na formação de professores**

Mas além das pesquisas que se vinculam a análise de livros, executamos também um Projeto de Extensão entre 2020-2021, vinculado à Unesp de Bauru, no qual o doutorando Danilo Pires de Azevedo produziu dados para sua pesquisa de doutorado. Este projeto de extensão objetivou oferecer a um grupo de professores que ensinam matemática na educação básica de uma instituição privada, principalmente professores do Ensino Fundamental I, uma formação continuada que tinha como um dos seus principais objetivos mobilizar os materiais presentes no APRMB para produzir, conjuntamente com os professores do projeto, releituras das atividades propostas pelo

professor Ruy. Visava-se, com isso contribuir, com a prática de ensino desses professores, possibilitando despertar sua criatividade e seu interesse por acervos de livros. Em última instancia, uma das nossas intenções foi a de incentivar a preservação da memória educacional do nosso país por meio de uma sensibilização e discussão com os professores acerca da relevância desse tipo de acervos, que acreditamos serem bastante ricos nesse tipo de memória.

O projeto estava previsto para iniciar em março de 2020, mas com a pandemia Covid19, o seu início precisou ser alterado várias vezes. O projeto contou com sete professores convidados que ensinam matemática, com diferentes formações, tendo em sua maioria pedagogos. Todos os professores participantes do projeto eram professores com cursos de especialização em diferentes áreas, com destaque para a psicopedagogia.

Em nosso projeto, um dos principais diferenciais foi tornar os professores participantes ativos de cada etapa. Não decidimos primeiramente quais conteúdos iríamos desenvolver com os professores, mas sim, demos a oportunidade para que eles decidissem em conjunto com a equipe do projeto de extensão quais seriam os conteúdos desenvolvidos. Através de um questionário, conhecemos um pouco mais de cada um e vimos quais seriam os assuntos de maior interesse para a formação dos professores. Assim, os professores indicaram os temas de maior interesse e os membros do projeto de extensão buscaram no APRMB materiais que pudessem auxiliar os professores.

Inicialmente, tínhamos a intenção de que os professores pudessem visitar pessoalmente o acervo do GHOEM na Unesp de Bauru, mas em virtude da pandemia essa visita não ocorreu. Para apresentar uma parte do acervo, um vídeo foi produzido e veiculado previamente aos professores participantes do projeto. Com a continuidade da pandemia e a proibição das reuniões presenciais, o projeto teve início em outubro de 2020 através de videochamada. Entre as reuniões, atividades eram propostas aos professores através do Google Sala de Aula, uma plataforma de ensino e aprendizagem que foi amplamente utilizada durante as aulas remotas.

Para que algumas repostas pudessem ser dadas, foram realizados dois encontros por videochamada e algumas atividades foram produzidas. Inicialmente, os professores preencheram um formulário sobre a sua formação inicial, acervos pessoais, conteúdos que consideram mais complexos de serem ensinados de acordo com o ano que lecionavam, qual conteúdo gostariam de explorar um pouco mais, além do conhecimento sobre Matemática Recreativa. A pesquisa foi respondida por sete professores. Do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, cinco professores possuíam formação em pedagogia, um em matemática e um em química, além de especialização em diferentes áreas, como por

exemplo, “Leitura e escrita”, “Psicopedagogia”, “Ensino de Ciências”, entre outras. Dois professores participavam também de curso de pós-graduação (mestrado).

Entre as perguntas realizadas, destacaram-se: O que você entende pelo termo "Matemática Recreativa"?; Quais são os 5 conteúdos que você julga mais difícil de ser trabalhado ou compreendido pelos alunos das séries em que você leciona Matemática?; Para você, o que é um acervo pessoal?; O que você utiliza para preparar as suas aulas?; Você sente a necessidade do uso de metodologias ativas na sala de aula?; Na sua opinião, é possível conciliar o uso de metodologias ativas na educação e cumprir o currículo proposto para o ano letivo?; Você tem um acervo pessoal?; Qual tema da Matemática você gostaria de conhecer um pouco mais?.

As respostas para essas perguntas serviram inicialmente para nos mostrar os principais interesses dos professores em relação à sua formação complementar, além de conteúdos e temas que tinham uma certa dificuldade em lecionar. É importante destacar que muitos desses conteúdos podem ser considerados complexos pelos professores devido à sua própria formação inicial quando ainda eram alunos.

Com estes dados em mãos, a primeira reunião por videochamada ocorreu. Uma apresentação formal do projeto foi realizada pela professora Maria Ednéia Martins, destacando seu conteúdo, os objetivos e a relação de proximidade que ocorreria entre a universidade e a escola. Neste encontro, também foi realizada uma oficina com o professor Leandro Josué de Souza, com o tema “Matemática Recreativa” contando, inclusive, com a participação de outros professores de disciplinas variadas.

Um segundo encontro foi realizado novamente através de uma videoconferência com uma palestra com o professor Antonio Vicente Marafioti Garnica, cujo título foi “Sobre história (e Educação Matemática): introdução e sensibilização”. O foco do professor neste encontro estava em mostrar a importância da história da Educação Matemática, além de traçar um parâmetro entre conhecimento e conhecimento científico e os diferentes tipos de história.

O APRMB foi apresentado aos professores após um longo trabalho de organização, separação e catalogação com fotos de partes dos livros como capa, contracapa e sumários. Neste momento as aulas ainda estavam em ambiente remoto e os professores não podiam ter contato direto com todo o acervo. Dada nossas limitadas possibilidades, uma alternativa que encontramos para os professores escolherem os livros do acervo que gostariam de consultar foi realizar uma separação dos livros pela capa e sumário, de acordo com os temas escolhidos previamente por eles. Um documento foi criado, pela bolsista do Projeto, contendo 63 livros e disponibilizado no Google Sala de Aula. Os professores realizaram uma seleção, podendo escolher um ou mais livros. Dentre as possibilidades oferecidas para os professores, eles escolheram um

para terem acesso e realizarem as atividades propostas. Esses livros foram entregues em mãos para os professores. É preciso destacar que dos sete professores que iniciaram o curso, apenas três escolheram os livros, pois durante a pandemia alguns precisaram se afastar das suas funções devido a comorbidades. Como já informado antes, os dados produzidos no projeto de extensão serão analisados no projeto de doutorado de Danilo Pires de Azevedo.

Devido o acervo do Ghoem ser muito rico e contar com uma variedade de obras – muitas delas raras – que serviram para fontes de diversas pesquisas, especialmente àquelas que se inserem no campo da Educação Matemática, pensamos ser de extrema importância problematizar potencialidades para a utilização deste acervo por professores. Sendo assim, as questões que nos norteiam são: Como obras de um acervo pessoal de livros de um professor de matemática podem contribuir com formação de professores? Como obras do acervo pessoal do professor Ruy Madsen Barbosa, professor e pesquisador que tem produção destinada para a formação de professores, podem chegar, intencionalmente, aos professores de uma escola? Como professores que ensinam matemática percebem os acervos e como constituem seus próprios acervos? O que pode um acervo de livros antigos? É possível que professores façam releituras de atividades para ensino de matemática presentes em obras desse acervo pessoal do professor Ruy? Como os professores se percebem em formação e que releitura propõem? O que os professores dizem que gostariam de aprender ou aprofundar em matemática em uma formação que toma um acervo como fonte ou ponto de partida? Como obras do acervo podem ser localizadas para contribuir com essa formação? Visando encaminhar estes questionamentos, na tese de doutorado do Danilo tem-se a intenção de realizar uma entrevista com alguns professores que participaram do projeto para compreender as suas percepções antes, durante e após a conclusão do projeto de extensão.

Percebam que essa intenção de formação de professores que envolve o projeto de extensão acima apresentado e as discussões caras ao trabalho de doutorado do Danilo Azevedo, são bastante inéditas no âmbito da academia e, portanto, potentes. Acreditamos que essa maneira de mobilizar um acervo de livros antigos, principalmente aqueles acervos criados por professores que se interessavam em contribuir com a Formação de Professores, é uma maneira que além de inovadora e peculiar, permite fazer com que os professores em formação, nesse caso continuada para os professores da escola privada escolhida, mas também para os professores em formação inicial membros do nosso grupo de pesquisa por meio de trabalhos de iniciação científica, tem muito a experiência, especialmente em termos do compartilhamento de seus interesses, necessidades, dificuldades e peculiaridades de suas salas de aula, que enriquecem os

trabalhos e ao mesmo tempo, com ajuda dos proponentes do trabalho, facilitam e incentivam os professores a serem senhores de suas andanças, nesse caminho muitas vezes solitário que é a formação continuada de professores.

Pensamos que o projeto, permitiu a vivência de experiências particulares fundamentais, que evidenciam as diferenças presentes na formação de cada um, suas potencialidades dado as experiências de vida e de formação de cada um dos envolvidos, além da ênfase indireta na relevância que merece ser dada na diversidade de ideias, formação, interesses e valores, pois está é uma formação calcada na dialética e no estudo colaborativo entres seus membros, que se pauta em uma visão de relação escola-universidade plenamente horizontal.

4. **Conclusões**

Pensamos ter deixado bastante claro com as nossas argumentações anteriores, quão importante e potente o trabalho com Acervos Pessoais, como é o caso deste que temos desenvolvido com o APRMB tem se mostrado. É por meio de trabalhos nesse acervo que o Ghoem, hoje, tem pesquisas que visam em um primeiro momento perscrutar o pensamento (ideologia) disseminado pelo autor de livros em seus textos e, portanto, retratar a evolução desse pensamento do professor Ruy ao longo de sua carreira em uma espécie de “documentário cronológico” que está sendo criado com o conjunto da obra de cinco projetos de pesquisas diferentes, algumas já finalizadas e outras ainda em andamento, realizadas por pesquisadores distintos, visando épocas distintas e que foram apontadas no texto (aqui usamos o termos “evolução” significando unicamente alteração da forma de pensar o ensino e a aprendizagem de matemática com o passar do tempo e não progresso); e em um segundo momento, trazer esse acervo para a escola, mobilizando ele para construção de releituras das construções já encontradas no acervo, potencializando as ideias, sugestões e possibilidades ali presentes e que o autor tinha em sua posse quando em vida, inclusive tendo optado por guarda-las e que agora são disseminadas pelo nosso grupo de pesquisa de maneira diversa, mas ainda assim ao nosso ver bastante potente.

Através do APRMB temos mobilizado diferentes pesquisas de diferentes níveis de ensino, que vão desde o projeto de iniciação científica vinculado a graduação até projetos de doutorado e extensão universitária. O interesse pelo acervo se dá pela importância do seu produtor, enquanto professor e escritor, na sua ampla atuação no campo da formação de professores de Matemática.

Além disso, este acervo permite que o trabalho seja desenvolvido em diferentes linhas de pesquisa do Ghoem, como por exemplo “Análise de Livros Didáticos –

Hermenêutica de Profundidade", "História da Educação Matemática", "História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção" e "IC-Ghoem".

Com os trabalhos em desenvolvimento, outras possibilidades se abrem para a utilização deste e dos demais livros presentes no acervo do grupo. Ao aproximar um grupo de professores que ensinam Matemática de um acervo de livros antigos, conseguimos perceber algumas potencialidades que esse acervo pode ter na formação de professores, alunos da graduação e pesquisadores, pois para nós os acervos pessoais apresentam grande importância no trajeto histórico no ensino em nosso país. Nestes acervos estão diferentes temáticas que os seus detentores priorizaram em sua vida, com uma grande diversidade de materiais. O estudo e mobilização de acervos pessoais vai ao encontro das pesquisas em História da Educação, pois além de preservar e problematizar a memória educacional do país, também fomenta o desenvolvimento do patrimônio cultural, científico e histórico.

5. Referências

LUIZ, T. C. *Acervo pessoal do professor Ruy Madsen Barbosa:* contribuições para a História da Educação Matemática. Relatório (Iniciação Científica), Departamento de Matemática, FC, Unesp, Bauru, 2019.

MILANEZ, N. C. *A coleção matemática, metodologia e complementos para professores primários, de Ruy Madsen Barbosa:* um estudo. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2020.

SOUZA, L. J; LUIZ, T.C.; AZEVEDO, D. P. O acervo pessoal Ruy Madsen Barbosa: potencialidades para a educação matemática. XIV ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – Educação Matemática e Políticas Públicas: múltiplos diálogos com a Educação Básica, 2020.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - FORMAÇÃO DE FORMADORES

Elizete GOMES, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
elizete.gomes@ymail.com

Introdução

Quem atua na coordenação pedagógica da rede Municipal de Educação de São Paulo, articula o Projeto Político Pedagógico (PPP) com a prática docente e realiza a formação dos professores. Em virtude dessa complexidade podemos pensar em algumas questões: como planejar uma formação? Quais saberes são necessários para organizar e desenvolver a formação dos professores? Como a formação reflete nas crianças? Inspirada por esses questionamentos e pela necessidade de formação contínua, ingressei no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no segundo semestre de 2019.

Como formadora do Projeto Especial de Ação, sentia o momento tenso e de insegurança. Por vezes, me via em um monólogo, deparando-me com um silêncio absoluto ou com frases como “Sempre foi assim”, “Aqui não funciona assim”, “É muito bonito o que diz a teoria, mas não é assim que funciona”, o momento do PEA (PEA) era um desafio a ser enfrentado a cada encontro.

Como coordenadora iniciante, tinha uma preocupação em relação à formação no momento do PEA, uma vez que não desejava reproduzir formações, ler textos sem discussões ou apenas cumprir protocolo.

Nessa perspectiva, as questões relacionadas à formação desenvolvida no PEA provocavam-me e angustiavam-me, visto tratar-se de um espaço de formação contínua na escola que, na prática, nem sempre acontece da melhor forma. Algumas dificuldades destacam-se, dentre elas: o estudo e o planejamento das pautas formativas na própria unidade educacional; o desconhecimento de estratégias formativas a serem utilizadas, bem como o desconhecimento, pelos professores, de seu protagonismo no momento da formação e sua participação.

A partir desse contexto, decidi pesquisar o momento formativo do PEA. No entanto, ao realizar o levantamento de pesquisas correlatas, identifiquei que já havia pesquisas com essa temática, inclusive desenvolvidas por alunos do Formep. Assim, considerei importante não só conhecer o que as pesquisas realizadas abordaram sobre o PEA, mas,

especialmente, investigar os desdobramentos e as repercussões desses estudos no contexto do referido Projeto.

Desta forma, a questão norteadora desta pesquisa foi: quais contribuições as pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP, trouxeram para a formação contínua no momento do PEA?

A partir da questão norteadora, propus o seguinte objetivo geral: analisar as contribuições das pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre os anos de 2015 e 2020, relacionadas ao Projeto Especial de Ação (PEA), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para a formação contínua dos professores.

O objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as pesquisas desenvolvidas no Formep que abordaram a temática do PEA;
2. Identificar as contribuições das pesquisas para a prática do formador no PEA, na visão das pesquisadoras estudadas;
3. Cotejar a presença de mudanças na organização e na formação realizada no PEA, incluindo o período da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, na visão das pesquisadoras estudadas.

A fundamentação teórica deste trabalho está baseada nos estudos correlatos (dissertações produzidas no Formep), no Projeto Especial de Ação, no coordenador pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e no Mestrado Profissional em educação: Formação de Formadores.

“É pensando na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019, p. 40). Desta forma, a intenção é que esta pesquisa possa contribuir com as discussões e as melhorias da formação docente contínua no espaço do PEA, um projeto elaborado pela unidade educacional em consonância com o PPP e o Currículo da Cidade de São Paulo, que se constitui um espaço reflexivo, dialógico e transformador.

Desenvolvimento

Nesse trabalho, assumimos a abordagem qualitativa, dado que ela possibilita conhecer os pontos de vista dos sujeitos, a maneira como compreendem algo e os sentidos que atribuem aos fatos do cotidiano. Ao utilizarmos a abordagem qualitativa, obtivemos informações sobre os pontos de vista, os posicionamentos e as considerações dos sujeitos acerca das pesquisas que realizaram e suas contribuições para o PEA.

O presente estudo possibilitou-nos conhecermos em detalhes as contribuições das pesquisas realizadas no Formep para o PEA, de forma descritiva.

Por meio da entrevista narrativa, coletamos os dados e os transcrevemos. Em continuidade, analisamos e realizamos nossas considerações.

O contexto desta pesquisa é, portanto, o Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*. As pesquisadas são duas egressas desse Programa

Inicialmente, realizamos o mapeamento das pesquisas realizadas no âmbito do Formep que tiveram como objeto de estudo o PEA e buscamos conhecer as egressas autoras dessas pesquisas. Em um segundo momento, realizamos o levantamento dos estudos correlatos, a fim de aprofundarmos nossas leituras na temática e observarmos como foram realizadas as pesquisas e suas considerações, aproximando-nos, cada vez mais, do contexto a ser investigado.

Realizamos então o aprofundamento dos estudos, buscando nos aproximar dos autores que discutem a formação contínua, a atuação do Coordenador Pedagógico, o Projeto Especial de Ação como contexto de formação e o Mestrado Profissional do Formep.

Utilizamos a entrevista narrativa como procedimento de coleta de dados, em virtude de esse procedimento possibilitar conhecer as histórias dos egressos, os reflexos da pesquisa em sua atuação e o desenvolvimento do PEA, por meio das experiências e vivências narradas.

Os resultados permitiram concluir que, por meio da produção da pesquisa realizada no Formep sobre o tema, as egressas redimensionaram suas atuações pedagógicas em relação ao momento formativo do PEA, com destaque para a valorização das histórias de vida dos participantes, o olhar para a conquista desse momento formativo como resultado da luta de classe do magistério, a formação de maneira humanizada, colaborativa e promotora de pertencimento e a valorização da constituição de grupo, com a participação do diretor e do assistente de direção no projeto formativo, bem como evidenciou a importância da orientação teórica e metodológica e do rigor acadêmico para atuação na prática formativa. A ampliação das discussões das práticas dos professores nesses momentos formativos, identificados nas dissertações e nas narrativas das egressas do mestrado, mostrou como eles reverberam na qualidade da Educação Básica. Podemos constatar que o Formep propicia potencialidades para o mestrando ressignificar sua prática, em seu contexto de atuação.

Conclusões

Com esta dissertação, pudemos “desencaixotar” sentidos formativos e recuperar histórias do coordenador pedagógico e do Projeto Especial de Ação, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, bem como experiências vividas por egressas do Formep. Recuperamos sentidos para a formação na escola e a atuação do CP; identificamos e analisamos contribuições de pesquisas realizadas no Formep que tomaram o PEA como objeto de estudo e cotejamos a presença de mudanças no momento formativo. A escrita desta dissertação nos fez parar, refletir e ter compreensões mais profundas da formação, do próprio PEA, do trabalho do CP e dos reflexos das pesquisas realizadas no Formep.

O primeiro e o segundo objetivos específicos foram contemplados na análise dos trabalhos produzidos no Formep. O terceiro objetivo foi alcançado na análise dos dados obtidos nas entrevistas narrativas, nas quais os sujeitos da pesquisa relataram suas experiências em relação à pesquisa e ao PEA. Esses dados foram analisados à luz da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983). Desta forma, podemos afirmar que os objetivos propostos neste trabalho foram atingidos. A escolha pela entrevista narrativa como um dos procedimentos de coleta de dados trouxe-nos mais do que relatos de experiências de vida, confirmando o pensamento de Nóvoa (2004, p. 12): “Mais do que o passado, as histórias de vida pensam o futuro”. As histórias narradas revelaram as mudanças na organização e na formação realizada no PEA, incluindo o período de pandemia de Covid-19, quando o Projeto foi suspenso temporariamente. As histórias também validaram a relação e a importância da orientação para a construção da pesquisa, bem como o legado deixado pela Profa. Dra. Marli André. Esses achados, embora tenham superado os objetivos desta pesquisa, estão interligados ao processo de ampliação das práticas formativas e reverberação na qualidade da Educação Básica. Por meio da legislação e dos documentos municipais analisados, pudemos compreender e refletir acerca da constituição do cargo de CP na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, 88 que passou por transformações, no contexto dessa rede, tornando-se o principal formador na unidade educacional e o articulador do PEA, dentre as inúmeras atribuições que lhe competem. Evidenciamos que esse momento de formação, muitas vezes, apresentou-se organizado de forma rígida e a serviço da SME, para implementar propostas e programas de governo. Para que as transformações aconteçam no cotidiano da escola, o PEA, que é considerado o principal momento formativo da rede, precisa ser construído pelos envolvidos na formação, com autonomia, considerando as necessidades formativas dos professores, bem como o PPP e o contexto de cada espaço educativo. Assim sendo, os profissionais podem refletir sobre suas práticas e ampliá-las, com possibilidades de

reverberarem na qualidade do ensino e da aprendizagem. Compreendemos que o Mestrado Profissional do Formep revigora e fortalece a ação formativa, no contexto do PEA, bem como o desenvolvimento profissional e a aproximação entre universidade e sociedade. Pudemos observar como as pesquisas realizadas pelas egressas contribuíram para suas formações e para os momentos formativos que acontecem nesse espaço e tempo, nas unidades educacionais em que atuam. Além de observarmos a relação da universidade com a prática, percebemos que a construção da pesquisa potencializou essa relação. Os problemas investigados pelas egressas partiram de seus cotidianos, revelando que, “quando se pesquisa a prática pedagógica no contexto escolar, colabora-se para a constituição de um trabalho mais qualificado na escola” (ANDRADE; APARÍCIO, 2020, s/p). As narrativas evidenciaram o quanto as egressas pensaram na prática e na teoria. Sendo assim, a prática pedagógica foi estudada no contexto de trabalho, e a atuação profissional das pesquisadoras foi ampliada. Desde o início do trabalho, o intuito e a expectativa estavam relacionados às contribuições das pesquisas realizadas no Formep para a formação contínua que acontece no espaço e tempo do PEA, com vistas a apresentar uma devolutiva ao Formep e contribuir com a formação que acontece no Projeto. Nesse sentido, podemos evidenciar os aspectos que foram levantados ao longo da pesquisa: • A história da criação e da constituição do cargo de Coordenador Pedagógico (CP) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que derivou de dois cargos anteriores: o de Assistente Pedagógico (AP) e do Orientador Educacional (OE). Além disso, suas atribuições, com destaque ao seu papel de formador de professores. 89 • O PEA e suas transformações, desde 1993 até os tempos atuais (2021). O Projeto é considerado o principal momento formativo nas unidades educacionais da PMSP, porém está suspenso devido à pandemia de Covid-19. • O Formep, da PUC-SP, é visto como um “divisor de águas” à prática educativa. O Mestrado Profissional do Programa tem sido considerado um movimento que tem afetado a qualidade da Educação Básica, por meio da formação e da transformação de seus mestrandos, proporcionando impacto em seu desenvolvimento profissional e pessoal. O PEA, espaço formativo, colaborativo, humanizador, emancipatório e transformador, só acontece se planejado e desenvolvido para tal. Cada unidade educacional, de acordo com seu contexto, seu PPP e as necessidades formativas dos professores, constrói o PEA de maneira colaborativa, desde a bibliografia a ser estudada até as estratégias formativas. O Formep e a construção da “pesquisa engajada” (GATTI, 2014, apud ANDRÉ, 2016, p. 34) transformaram os saberes das egressas entrevistadas. Seus olhares foram redimensionados em relação à formação contínua dos professores que acontece no momento do PEA e à participação do diretor e do assistente de diretor como

colaboradores e facilitadores desse momento. A pesquisa salientou a constituição do grupo e os papéis desenvolvidos pelos participantes, o pertencimento ao grupo, a formação colaborativa e humanizada, a importância do orientador para a pesquisa e a valorização da formação dos professores em tempos de suspensão do Projeto formativo nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. As histórias de vida dos participantes do PEA ganharam valor e perspectiva formativa, bem como a história do Projeto e a formação realizada em tempos de crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19. Por meio desses apontamentos, podemos evidenciar as contribuições da pesquisa para a prática formativa que acontece na atuação dos envolvidos e no desenvolvimento do Projeto. No processo de construção e finalização desta pesquisa, surgiram as seguintes indagações: o que está por trás da suspensão do PEA? Os participantes (CP e professores) não teriam condições de realizá-lo de maneira remota, a exemplo do que está ocorrendo com outras ações formativas? Essas questões emergiram também ao constatarmos em um dos relatos que a preocupação e o compromisso com a formação contínua dos professores prosseguem, mesmo com o momento do PEA suspenso

Os achados deste estudo evidenciaram que o processo de construção das pesquisas das egressas mobilizou saberes e contribuiu não só para o desenvolvimento profissional delas, como também para uma atuação que tem reflexos diretos no trabalho junto aos bebês, às crianças, aos jovens e aos adultos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O estudo também permitiu que os sujeitos da pesquisa, Girassol e Tulipa, olhassem para suas histórias, reconstruíssem acontecimentos sociais e subjetivos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, apud PASSEGGI; SOUZA, 2018) e desenvolvessem posturas investigativas que as levaram a questionar e a refletir acerca de suas práticas, sendo este um dos objetivos do Formep. Além de evidenciar a importância da relação escola e universidade, e a busca constante por conhecimento.

O Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep) - PUC-SP propicia potencialidades para o mestrando ressignificar sua prática, em seu contexto de atuação.

Pelas narrativas contadas, ressaltamos os impactos que a pesquisa trouxe para o PEA, reverberando nos estudantes e na qualidade da Educação.

Principais referências

ALMEIDA, L. R. Contribuições de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 81-102.

_____. Formação centrada na escola: das intervenções às ações. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 9-24.

_____. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 29-48.

_____.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, p. 7-11, fev. 2009.

BORGES, N. M. **A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo**. 1999. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: Pedagogia do Oprimido (cpers.com.br) . Acesso em: 22 jul. 2020.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

_____. Conversa em três pontos: 1) Formação de professores; 2) Quem é o professor como sujeito da formação e como sujeito em formação e 3) Noção de pesquisa ação, pesquisa intervenção, pesquisa formação e pesquisa formação-ação. In: BRAGANÇA, I. F. S. et al. **Experiência vivida, experiência narrada**: potencialidades da pesquisa-formação. 1 Webinar (2h29min21s). Faculdade de Educação – Unicamp, 2020. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/ead/galerias/7711/8005>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____.; SOUZA, P. C. (Auto)Biografias, narrativas digitais, história, literatura e artes: videobiografias como dispositivos de educação social de agentes penitenciários. In: VIII CIPA – Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas: Biograph. UNICID:

Universidade Cidade de São Paulo. 2018, São Paulo. Anais... Disponível em: . Acesso em: 06 maio 2021.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 47-60.

_____.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

QUEM SÃO OS PROFESSORES DA EJA? FORMAÇÃO, PERCEPÇÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO REAL

Fábio dos Santos BOUÇAS, Universidade Federal de São Paulo
Eixo temático: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
proffabio.boucas@gmail.com

1. Introdução

É ponto pacífico nos discursos que circulam na sociedade brasileira e na cantilena dos políticos que a educação é prioridade. No entanto, a realidade mostra que a abundância dos discursos e a aparente concordância não são suficientes para garantir o acesso à educação de qualidade socialmente referenciada para todos. Quando falamos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a precariedade se recrudesce, uma vez que essa modalidade tem um histórico de marginalidade dentro do próprio sistema educacional.

No que tange à formação inicial e continuada do professorado que atua na modalidade, sucedem-se improvisos, formações aligeiradas, generalistas e o voluntariado de sujeitos com baixa ou nenhuma formação pedagógica, uma vez que a EJA é considerada como "território provisório, sempre aberto à improvisação" (DI PIERRO, 2005, p.1132).

Este trabalho faz parte da pesquisa que visa investigar o Currículo que se concretiza nas salas de aula da EJA (Educação de Jovens e Adultos) numa das Diretorias de Educação que fazem parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), para tanto é necessário observar um dos sujeitos que estão envolvidos na aplicação do Currículo, a saber, o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos.

Sua formação inicial e continuada são fatores preponderantes e que implicarão assaz em como o Currículo oficial é recepcionado e transformado na prática pedagógica diária, sendo assim objeto de nossa atenção.

Como este sujeito é formado? Como ocorre sua formação continuada? Esta formação é suficiente e leva em conta as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores? São algumas questões que tentaremos explorar, sem ter a pretensão de exaurir o tema, mas sim provocar a discussão acerca destes questionamentos.

2. Fundamentação teórica

Compreendendo o professor como ator importante na recepção, implementação e transformação do currículo, nos dedicaremos mais adiante para refletir sobre sua atuação. Aqui nos deteremos à compreensão do Currículo da EJA, estabelecendo como ponto de partida as políticas curriculares dos Governos do PSDB de 1995 a 2020, que constituem o nível das prescrições.

Numa primeira aproximação pareceu-nos conveniente conceituar a EJA a partir de definições oficiais: Educação que é direcionada aos Jovens e Adultos, a saber, aqueles indivíduos com 15 anos ou mais, que se encontram em distorção idade/ano escolar, com pouca ou nenhuma escolaridade e alijados do sistema educacional (BRASIL, 2000), porém à medida que a pesquisa avançava outros termos foram surgindo como: Educação Popular, Educação de Adultos para Vanilda Paiva (1971) e Celso de Rui Beisiegel (2004), tornando problemático o conceito e nos levando a evitar simplificar demasiado a natureza da modalidade, pois há que se compreender que este é um campo "carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular." (ARROYO,2011, p.7).

Adotaremos aqui a definição oficial e legal acima posta a fim de evitar anacronismos, mas levando em conta o caminho já pavimentado pelos estudiosos consagrados da EJA, cujas obras foram indispensáveis para compreender historicamente a modalidade, sobretudo não olvidando o nosso compromisso que Arroyo (2011) assim elenca:

> Se qualquer atuação acadêmica de pesquisa na área das ciências humanas exige posicionamentos políticos e sensibilidade para com os processos de humanização e desumanização vividos pelos sujeitos, aqueles que se dedicam ao campo da Educação de Jovens e Adultos carregam em si mesmos e nas investigações que realizam uma maior responsabilidade social, política e acadêmica de compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos pelas pessoas jovens e adultas.(p.8)

Seguindo nesta linha, entendemos que o currículo como construção social traz em seu bojo as contradições inerentes à natureza do próprio ato de ensinar. Longe de ser apenas um constructo, ou compêndio prescritivo de disciplinas a serem ensinadas, é carregado de ideologias e interesses diversos, é produzido, negociado e reproduzido em campos e níveis diversos e isso ocorre em meio ao conflito dos interesses das forças concorrentes que atuam sobre ele (GOODSON, 1995).

Michael Apple (2006), fazendo coro com Goodson ao refutar a neutralidade do Currículo, inquieta-nos com as questões: o que conta como conhecimento legítimo? para quem este conhecimento é legítimo? a que interesses a seleção de determinado conteúdo atende? de quem é a "realidade", os significados e os conteúdos reunidos e distribuídos por meio do currículo? Essas indagações ecoam em todos os passos desta pesquisa, como um incômodo, mas necessário "Grilo falante" que não permite que nos precipitemos em conclusões irrefletidas.

As relações entre currículo e controle são amplamente conhecidas e "devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social" (APPLE, 2006, p.85), sendo assim é de se esperar que o currículo reproduza as condições para que um determinado grupo se conserve no poder, uma vez que o que conta como conhecimento válido é determinado de maneira arbitrária por estes:

> As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar. (GOODSON, 2014, p.244)

A tessitura ideológica do currículo e seu esposamento com o poder também traz desdobramentos sobre a autonomia docente, cerceando a atuação do professorado, determinando o que deve ser ensinado, como e em que momento, Goodson desvela a natureza deste currículo quando afirma que:

> [...] o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.(GOODSON, 2007, p.243)

Optamos, para investigar o currículo em sala de aula, pela análise de cadernos escolares de alunos da EJA como fonte primária de pesquisa para nos aproximarmos do(os) currículo (os) que se concretiza(am) em sala de aula, tendo como referência o trabalho de Gvirtz e Larrondo (2008), que entendem que este dispositivo permite observar o que se ensina e como se ensina e Viñao (2006), por sua vez, classifica o caderno escolar como produto da cultura escolar que reflete a etapa, o nível ou ciclo de ensino em que se utiliza.

Entretanto, o caderno escolar, como qualquer outra fonte, apresenta limitações que devem ser consideradas. Ele, como produto da cultura escolar que tem seu caráter regulado, não capta todo o cotidiano, as pausas, as intervenções orais dos professores e

alunos, portanto não se deve ceder à tentação de analisá-lo como se todo o afazer escolar estivesse ali registrado, controlado e à prova de improvisos (VIÑAO,2008).

No que concerne à entrevista, a contribuição metodológica de Rosália Duarte (2004), Pierre Bourdieu (1998), Paul Thompson (1992) e Laurence Bardin (2016) foram importantes, senão decisivas para o processo de coleta e análise das falas dos professores.

3. Procedimentos metodológicos

Para a produção desta pesquisa optamos inicialmente por uma triangulação que consistia em:

1) Pesquisa documental da legislação Federal e Estadual produzida para a Educação de Jovens e Adultos no período 1995-2020, mais notadamente as que dizem respeito ao currículo, para investigá-lo a partir das prescrições legais;

2) Observação da sala de aula;

3) Entrevistas semiestruturadas com os professores que atuaram ou atuam na modalidade no período proposto.

Em 2020, no entanto, a pandemia que se abateu sobre o país, fechou as escolas impondo algumas mudanças substanciais na metodologia, uma vez que as aulas não poderiam mais ser observadas optamos por analisar cadernos de alunos que estudaram na EJA.

Para a escolha do campo empírico e público a ser entrevistado os critérios de inclusão e exclusão adotados foram:

A) Delimitar o campo empírico à Diretoria Regional de Ensino de Itaquaquecetuba, Município que apresenta os índices mais baixos do IDEB em comparação com as demais cidades do Alto Tietê (BRASIL, 2019), região formada pelos municípios: Arujá, Biritiba Mirim, Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes, Poá, Salesópolis, Santa Isabel e Suzano.

B) Realizar entrevistas com professores do Ensino Fundamental II e Médio da Educação de Jovens e Adultos, independente das disciplinas, contanto que tenham lecionado ou ainda lecionem na modalidade “EJA” no período pesquisado que compreende o intervalo entre 1995 e 2020, numa das 4 (quatro) escolas que assentiram, mediante assinatura de autorização enviada por e-mail, em participar desta pesquisa.

C) Analisar cadernos dos estudantes que tenham cursado o Ensino Fundamental II e Médio na EJA, numa das escolas participantes da pesquisa, no período assinalado.

4. Desenvolvimento

A incursão governamental na Educação de Jovens e Adultos inicia-se na década de 1940. As campanhas que marcaram o período que se inicia em 1947 e se estenderam até 1964 trouxeram em seu bojo a ideia de que não havia necessidade de uma formação específica para o professor de adultos, afinal, “qualquer um pode alfabetizar adultos, em pouco tempo, sem necessitar de muita preparação” (SOARES; PEDROSO, 2016, p.252).

Essa concepção persiste hodiernamente nas ações direcionadas a este público, daí a precariedade, provisoriedade, o caráter de voluntariado e a persistência de políticas compensatórias na modalidade que refletem a resistência da sociedade em reconhecer a educação de jovens e adultos populares como direito social (SOARES; PEDROSO, 2016) e a situam no campo da filantropia, visão que evidentemente deve ser superada.

Na formação inicial dos professores, somente recentemente destinou-se espaço para tratar da Educação de Jovens e Adultos, porém com uma carga horária insuficiente para dar conta do preparo dos professores para atuarem com este público. Trazemos à guisa de exemplo a BNC-Formação[1], que apesar de propor a equivalência em direitos entre crianças, jovens e adultos, alude de maneira incipiente a modalidade, pois somente no item VIII do grupo II destaca:

> “VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, jovens e adultos;” (BRASIL; MEC; CNE, 2019, p.25)

Mais uma vez vemos que a EJA é marginalizada, não havendo espaço nem tempo para uma formação inicial específica dos licenciandos que leve em consideração as necessidades e especificidades dos Jovens e Adultos que ainda não se alfabetizaram ou que tem baixa escolaridade. Frise-se que precarizar a formação inicial docente é deitar abaixo, já em seu nascedouro, a igualdade de direitos entre os alunos das modalidades regulares e da EJA, solapando uma vez mais a estes últimos o direito de aprender.

No que diz respeito aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, aqui nos referindo à nossa realidade mais próxima, na SEDUC-SP[2], são os mesmos do ensino regular, o que na prática consiste na persistência de um modelo supletivo, compensatório de educação para adultos.

---

1 Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL; MEC; CNE, 2019, p.1)

2 Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Estes docentes são submetidos a processos de atribuição de aulas a cada semestre, o que compromete a continuidade bem como a qualidade da aprendizagem. No que diz respeito à atribuição de aulas para a EJA, a resolução SE 48 (SÃO PAULO, 2009) determina:

> Art. 7º - com relação à atribuição de aulas, observar-se-á que:
> I - nos cursos presenciais das séries finais do ensino fundamental, e das séries do ensino médio, à exceção das classes dos ingressantes, as aulas continuarão, no período de transição, a ser atribuídas por disciplina, ao professor devidamente qualificado, observada a legislação que rege a matéria;
> II - em se tratando das classes dos ingressantes dos cursos presenciais, em razão da natureza dos materiais a serem implementados, a atribuição de aulas, à exceção do ano em curso, que continuará a ocorrer por disciplina, dar-se-á, a partir de 2010, por área, respeitado o processo de credenciamento e os critérios de que trata o artigo 13 da Resolução SE nº 181/01, sendo que:
> a) no Ensino Fundamental, no caso da área:
> 1. de Linguagens e Códigos, as aulas deverão ser atribuídas ao Professor/Orientador de Aprendizagem, portador de Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Estrangeira Moderna, que ficará responsável pela docência de Arte, sendo que, as de Educação Física serão atribuídas ao portador da licenciatura específica;
> 2. da Matemática e das Ciências da Natureza, ao portador de Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática;
> 3. das Ciências Humanas, ao portador de Licenciatura Plena em História ou Geografia ou ao portador de Licenciatura em Estudos Sociais com habilitação em História ou em Geografia; (SÃO PAULO, 2009.)

Não há qualquer menção ou exigência de formação específica para atuar, tampouco previsão de qualquer tipo de formação continuada para este professor, que se quiser especializar-se terá que buscar por conta própria, o que não acaba acontecendo por conta da falta de estímulo financeiro e a dificuldade em encontrar pós-graduações na área.

Estes elementos puderam ser captados durante as entrevistas que foram conduzidas com os professores da EJA, com experiência entre 14 e 25 anos de magistério, nos expuseram de maneira contundente em suas falas a realidade da escola pública da rede estadual.

Quando indagados se em sua formação inicial tiveram algum preparo para a atuação na EJA, 7 dos 8 entrevistados afirmam que não tiveram qualquer formação ou estágio referente à modalidade em suas licenciaturas, haja vista que a maioria se graduou a pelo menos 14 anos, quando o conteúdo e estágio na EJA não eram obrigatórios.

Se a formação inicial apresenta estas fragilidades ao (não) formar o professor para a EJA, a continuada esboça uma tímida reação, pois não ocorre de maneira sistemática, mas esparsa e eivada de espontaneísmo, o que leva os professores a

buscar a ajuda de seus pares mais experientes ou a “aventurarem-se” em experiências de tentativa e erro, conforme conclusões preliminares das análises das entrevistas.

Os professores entrevistados declararam que o foco das formações continuadas é para os professores que atuam no Ensino Regular por conta das avaliações externas que geram cobranças sobre os gestores escolares e principalmente sobre os professores de Língua Portuguesa e Matemática.

5. Conclusões

Os resultados preliminares de nossa pesquisa apontam que os professores que atuam na EJA não tiveram, em sua maioria, formação inicial para atuar na modalidade, e a carga horária destinada recentemente nos cursos de licenciatura são insuficientes para dar conta das complexidades inerentes a este público.

A formação continuada, que deveria ocorrer preferencialmente na escola, haja vista que é lá que ocorrem as experiências dos professores, “nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação” (CANDAU, ,1996, p.144), não acontece, haja vista que todas as avaliações externas passam ao largo da modalidade, o que desvia os olhares da gestão da escola para o ensino regular, onde estão as cobranças.

Estamos investigando os cadernos dos alunos a fim de verificar as implicações no currículo vivido decorrentes da falta de formação específica para lecionar na EJA, preliminarmente pudemos observar nestes cadernos, mais especificamente na disciplina “Língua Portuguesa”, o uso do Currículo e de livros didáticos do ensino regular, e até este ponto da pesquisa não foi identificada qualquer tipo de adaptação para a modalidade.

Conforme dito alhures, por falta de formação (inicial e continuada) para atuação na EJA, os professores lançam mão dos recursos que tem à mão, reproduzindo assim uma prática pedagógica que perpetua o caráter supletivo e compensatório que a tempos permeia a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W.; Apple, TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Campinas, n. 4,1991.

_____.**Política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional?.** In MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da, Currículo, Cultura e Sociedade/ Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista – 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

ARROYO, M. G. **A educação de jovens e adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. G. C; GOMES, N. L; (Org.) Diálogos na educação de jovens e adultos. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BARREYRO, G. B. **O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado**. **Educ. rev.**, Curitiba, n.38, p. 175-191, dez. 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular.** Brasília: Liber Livro Ed., 2004.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.); ACCARDO, A.; BALAZS, G.; BEAUD, S.; BOURDIEU, E.; BOURGOIS, P.; BROCCDICHI, S.; CHAMPAGNE, P,; CHRISTIN, R.; FAGNER, J.-P.; GARCIA, S.; LENOIR,R.; OEUVRARD, F.; PIALOUX, M.;PINTO, L.; SAYAD, A.; SOULIÉ, C.; WACQUANT, L. 1998. **A miséria do mundo**. Petrópolis, Vozes, p.693- 703.

BRASIL. Decreto Nº 1.366, de 12 de janeiro de 1995 dispõe sobre o Programa Comunidade Solidária e dá outras providências. 1995 Disponível em 20/08/2021: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1995/decreto-1366-12-janeiro-1995-426118-norma-pe.html

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:** Diário Oficial da União, 20-12-96. Disponível em 20/06/2019 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica**, Brasília, n. 11, 2000. Disponível em : 20/06/2019 http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em 20/06/2019 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica **(IDEB).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Resultados e

Metas, 2019. Disponível em 20/06/2019
http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3395783.
CHARTIER, Anne-Marie. **Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, SP: Autores Associados, n. 3, jan./jun. 2002.

_____. **Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração**. In: Práticas de leitura e escrita. História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica. CEALE, 2007a. (Coleção Linguagem e educação)
_____. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 13-34, set./dez. 2007b.

CANDAU, Vera Maria F. **Formação Continuada de Professores:** tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria F.; REALI, Aline Maria M. R. MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs). **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

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

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, 1990.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo** - **ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo/SP: Boitempo: 2016.

DI PIERRO, Maria Clara,. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (Orgs.). A **EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** São Paulo: Global, Ação Educativa,

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Out. 2005.

_____. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Gestão Escolar**, São Paulo, v. 6, n. 31, 2014a.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

FARIA FILHO, L.M (org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1978

GADOTTI, M. **Por uma politica nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014.

GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. **Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa:alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista:* escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

_____.**Currículo, narrativa e o futuro social.** In: Revista Brasileira de Educação. Campinas: autores associados. Maio/Ago. 2007 v. 12 n.35.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A **reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública** na América Latina. Revista Faeeba – Ed. E Contemp., Salvador, v.27, n.53, p.43-59, Set/Dez. 2018.

PAIVA, Vanilda Pereira.**História da Educação Popular no Brasil- Educação Popular e Educação de Adultos**-7ª edição - São. Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1973

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SÃO PAULO (Estado) **Decreto 40673/96**. São Paulo, 2001.disponível em 20/08/2021: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-SP_PAR_118_349_1996.doc

_____.**Resolução SE N° 1 de 12 de Janeiro de 2001**. São Paulo, 2001.disponível em 20/08/2021: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=67

_____.Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 181, de 19 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de educação de jovens e adultos, com atendimento individualizado e presença flexível, desenvolvidos em telessalas da rede pública estadual de ensino. São Paulo: 2002. disponível em 20/08/2021: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200212190181

_____.Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.
disponível em 20/08/2021: https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf

_____.Conselho Estadual de Educação. ***Indicação CEE nº 82*, de 18 de janeiro de 2009**. Estabelece diretrizes para a oferta 5-de Cursos de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. São Paulo: 2009a. disponível em 20/08/2021: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/Deliberacao_CEE_no82_e_indicacao_CEE_no82_de_2009.pdf

_____. Conselho Estadual de Educação. ***Deliberação CEE nº 82*, de 16 de março de 2009.** Estabelece as diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no
Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. 2009b. disponível em 20/08/2021: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/delib_estadual_82.pdf

_____.Secretaria de Educação. ***Resolução SE nº 77*, de 06 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. São Paulo: 2011. disponível em 20/08/2021:

http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201112060077

_____.Secretaria de Educação**. Resolução SE nº 30, de 7-7-2017**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos - EJA, em classes multisseriadas, e dá providências correlatas. São Paulo: 2017. Disponível em 20/08/2021: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201707070030

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. A. C.; SOUZA, M. P. R. de S**. Cadernos Escolares: como e o que se registra no contexto escolar?** Revista Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v.9, n.2, p.291-302, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª edição, Campinas: Autores Associados, 2013.

SERGIO, Haddad and DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.108-130. ISSN 1413-2478.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

THOMPSON, P. Entrevista. In: THOMPSON, P. **A voz do passado – História Oral**. 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1992, p.254-278.

VIÑAO, A. **Os Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos**. In.: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

VIÑAO-FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2007.

REFLEXÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PROCESSOS DE TENTATIVA DE IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Raquel Elisabete DE OLIVEIRA, UNESP/FCLAR
Eixo 2 Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
raquel.elisabete@unesp.br

1. Introdução

Esta trabalho integra pesquisa por mim realizada que surgiu em um contexto de implementação — na Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, São Paulo, na qual exerço[i] o cargo de diretora de escola — de novas diretrizes que determinavam às escolas a adoção da pedagogia crítica como concepção de ensino .

Essa transformação, de imediato, pressupunha uma mudança radical nos rumos da Educação Municipal. Até então, as orientações, as práticas e as políticas implementadas apontavam para uma concepção pedagógica que em nada coincidia com as perspectivas de uma pedagogia crítica. Assim, ao deparar-se com os referenciais teóricos acerca das pedagogias críticas, a equipe escolar da Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) *Prof. Carlos Foot Guimarães*[ii], na qual sou diretora, fez opção pela implementação da pedagogia histórico-crítica. Tal escolha justifica-se por, *a priori*, nos primeiros contatos com as teorizações, fazer muito sentido para os profissionais dessa unidade pensarem a adoção de uma perspectiva que se posiciona a favor da escola pública, a serviço dos interesses da classe trabalhadora, e defende o potencial da instituição de ensino enquanto colaboradora na transformação social a partir do resgate de sua especificidade: a escola como lócus privilegiado de humanização a partir do acesso ao arcabouço dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história.

É nesse contexto de mudanças que foi por mim pretendido tomar como objeto de pesquisa esse processo que se desenvolveu. Esse movimento se propunha à implementação das novas diretrizes por meio do planejamento e da execução de uma formação colegiada - que parte da compreensão dos docentes como profissionais intelectuais autores de suas práticas e da importância e da viabilidade da gestão pedagógica democrática - acerca das concepções teóricas da pedagogia histórico-

crítica. Assim, da apropriação de uma rede de signos, qual seja, o repertório teórico da pedagogia histórico-crítica, pela equipe escolar deveria decorrer a consequente avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em vigor na escola e sua reformulação, com vistas a adequá-lo às perspectivas da pedagogia em estudo. Convém explicitar que a aproximação a essa abordagem foi proposta e conduzida por mim, no exercício da direção da escola.

Para o planejamento do processo de formação de professores acerca do ideário da pedagogia histórico-crítica, tomei como pressuposto teórico o método proposto por Dermeval Saviani (2008) enquanto caminho para a efetivação de uma pedagogia histórico-crítica. Construí, assim, um movimento de formação com os profissionais que atuam na escola que iria da síncrese à síntese, "de uma visão caótica do todo, a uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, buscando conceituar o processo de formação daqueles que atuam no processo educativo como uma atividade mediadora no seio da prática social global." (SAVIANI, 2008, p. 59).

2. Procedimentos metodológicos

Consonante com o propugnado pela epistemologia materialista histórico-dialética, este trabalho tomou por objeto de estudo a transformação das decisões e das práticas educativas no interior da escola, ou seja, uma realidade histórico-social, com suas condições objetivas e subjetivas, com suas contradições e com sua totalidade, numa perspectiva de práxis, de teoria em ação. Nesse sentido, cabem as observações de Demo (1995, p. 91, grifos do autor):

> Neste quadro, ligamos dialética à *historicidade* da realidade social, o que implica compreendê-la como metodologia própria das ciências sociais. Marcuse argumenta que condição fundamental para se empregar esta construção metodológica é de "ser histórico": "A existência humana em sua realidade, no seu acontecer dentro de um mundo que se movimenta e se desenvolve." Não haveria assim, sentido em aplicar a dialética para algo que não fosse histórico, ou que não estivesse embebido de historicidade. "Se dialética se baseia na historicidade e se só o ser humano é propriamente histórico, isto é, sempre determinado por uma situação histórica concreta, então a dialética só pode encontrar seu pleno sentido na história concreta do ser humano." Não cabe tal pressuposto na natureza, pelo que não faz sentido perguntar-se pela antítese de uma pedra. Uma pedra não é um ser histórico, marcado pelo conflito social.

Este estudo buscou, portanto, uma leitura do objeto de pesquisa para além de suas aparências, objetivando a compreensão e a explicação das contradições e dos conflitos presentes no processo de formação continuada e planejamento pedagógico para

a conquista de uma prática pedagógica que coincida com as perspectivas da pedagogia histórico-crítica. Para compreender a mudança nas diretrizes pedagógicas no Sistema de Educação Municipal de Jundiaí, fez-se necessária uma breve reconstituição histórica dos caminhos pedagógicos percorridos até o momento, com consultas aos documentos oficiais do Sistema, os quais, ao longo dos últimos 20 anos, determinaram as diretrizes do ensino nessa cidade. Esse recorte de tempo justifica-se pelo fato de que a maioria dos profissionais que hoje atuam na escola, participando dessa implementação, ingressaram no Sistema Municipal de ensino de Jundiaí nesse período.

> A pesquisa social não pode ser definida de forma estática ou estanque. Ela só pode ser conceituada historicamente e entendendo-se todas as contradições e conflitos que permeiam seu caminho. Além disso, ela é mais abrangente do que o âmbito específico de uma disciplina. Pois a realidade se apresenta como uma totalidade que envolve as mais diferentes áreas do conhecimento e também ultrapassa os limites da ciência. E assim, a pesquisa e os pesquisadores vivem sob o signo das contingências históricas de sua atividade. (MINAYO, 2014, p.27)

Essa reconstituição histórica dos caminhos pedagógicos percorridos por aqueles que fizeram a educação pública municipal em Jundiaí não deixou de lado minha experiência, já que atuo há 20 anos nessa rede de ensino. Situei-me, nesta investigação, como pesquisadora e coagente do objeto de pesquisa; com isso, recorro a Minayo (2014, p.21), que afirma que “numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação.”

Esta pesquisa partiu da aparência, da apreensão da essência do objeto, da extração de seu movimento, daquilo que lhe é próprio. Ocorreu por meio de minha participação durante todo o percurso de estudos no interior da escola para a compreensão do ideário da pedagogia histórico-crítica, que implicou na determinação de alterações no Projeto Político-Pedagógico da escola. Intencionei, assim, apreender o processo como um todo: a realidade que antecede o processo, o percurso e os resultados alcançados, quais sejam, as proposições e as implementações de mudanças possíveis. Para tanto, são utilizados diferentes recursos de pesquisa, tais como: as análises teórico-conceituais, a análise de documentos, a gravação e os registros escritos (tanto os feitos por mim quanto os realizados pelos demais participantes da ação investigada) dos momentos de estudo, das reuniões e das discussões.

3. Fundamentação teórica e discussão

A concepção de formação na qual se basearam os estudos desenvolvidos na escola durante a implementação da pedagogia histórico-crítica tendeu a questionar e superar as perspectivas hegemônicas acerca da formação de educadores. Esta, como

alertam Martins e Duarte (2010, p.21), tem sido marcada por um “esvaziamento teórico presente na educação em seus diferentes níveis e formas de organização que convergem na afirmação do irracionalismo como marca da contemporaneidade pós-moderna.” De acordo com Mazzeu (2011, p.150),“as proposições e categorias consideradas para a formação de professores na pedagogia histórico-crítica se opõem àquelas consideradas pela política educacional na contemporaneidade.”

Portanto, a formação docente desencadeada para a implementação da pedagogia histórico-crítica pautou-se no objetivo de superar os modelos hegemônicos que embasavam tal formação, os quais descreve Mazzeu (2011, p. 151):

> Temos, assim, uma formação docente estruturada a partir da valorização dos saberes construídos “na” e “pela” prática, em detrimento dos saberes acadêmicos, científicos. Temos, assim, a confirmação da hipótese enunciada na introdução desse trabalho: a de que a constituição e institucionalização de um modelo de profissionalização docente, fundado na epistemologia da prática, na centralidade do conhecimento tácito, atende às expectativas de uma nova proposta de regulação das políticas educacionais orientada pelas amplas reformas empreendidas no contexto brasileiro desde o início dos anos 1990. Os desdobramentos dessa opção também contribuem para a desvalorização do conhecimento teórico-científico na formação de professores, convertendo sua atuação, seu pensar e seu fazer à resolução de problemas limitados à contingência da prática e à operacionalização dos conteúdos escolares prescritos em manuais didáticos. Essas questões carecem de enfrentamento com compromisso ético e político no sentido da superação do esvaziamento da formação docente e do trabalho educativo.

A formação foi, assim, concebida visando a superar os modelos e os formatos vigentes. Neles, as dimensões técnicas da prática ocupam o lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos, privilegiando a forma mutilada de conteúdo, em cursos que objetivavam oferecer aos docentes fórmulas, técnicas e modelos para a resolução de problemas do cotidiano imediato, sem enfocar o conteúdo teórico. Esse modelo de formação que tentamos superar é analisado por Martins e Duarte (2010, p. 27):

> Concebendo a formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que em última instância significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. Por essa via, ratifica-se a cotidianidade, o “recuo da teoria” e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória.

No entanto, é válido destacar que a superação de modelos que negam a teoria não coincide com formações que neguem a prática, uma vez que, a partir do aporte teórico no qual se assenta esta pesquisa, teoria e prática são compreendidas como

unidade dialética. É a prática que demanda a teoria; e é para a prática que a teoria se volta. Mas, sem a teoria, a prática esvazia-se de conteúdo. A afirmação de Saviani (2008, p. 261) permite o aprofundamento dessa análise:

> Consideremos o problema da relação entre teoria e prática tendo presente este entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, 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 constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente,consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

Assim, a garantia do acesso às teorizações da pedagogia histórico-crítica pela equipe de professores para a implementação dessa pedagogia ocorreu para o atendimento às demandas de transformações das práticas educativas, visando a colocar a escola a serviço da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que essa intencionalidade surge e se consolida à medida que a equipe escolar acessa as teorizações. No que tange à defesa do acesso pelos professores aos repertórios teóricos, destacamos que

> A valorização do papel da escola de socialização do universo simbólico produzido historicamente recoloca a questão da formação de professores em bases qualitativamente divergentes das concepções hegemônicas atuais defendendo, na formação de professores, a necessidade de uma sólida e consistente formação teórica tendo como fundamento, finalidade e critério de verdade a prática pedagógica, entendida como prática social de humanização dos homens. O professor, assim, ocupa um papel central na relação educativa pois é o portador do universo simbólico que será objeto de ensino e aprendizagem, (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p.241)

Nesse sentido, realçamos as contribuições do acesso às teorizações da pedagogia histórico-crítica para a formação ou a consolidação da consciência de classe dos profissionais envolvidos no processo, uma vez que o estofo filosófico e epistemológico da pedagogia histórico-crítica, qual seja, o materialismo histórico e dialético, era desconhecido ou apenas compreendido em sua superficialidade por esses

profissionais, de acordo com seus relatos. Ademais, frisamos as contribuições da historicização do desenvolvimento da escola moderna constantes nas obras de Dermeval Saviani (2008), em especial, no livro *Escola e democracia*, estudado por toda a equipe, para compreender a utilização da educação escolar para efetivar interesses das classes dominantes, para entender a necessidade de transformações nas condições vigentes, de modo que seja possível colocá-la a serviço das classes subalternas[iii].

Ademais, Saviani (2013, p. 7) ressalta que ter a superação do senso comum como objetivo da educação das camadas populares é condição para colocar o ensino a serviço de ideais revolucionários:

> De tudo o que foi dito, conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de "classe em si" para a condição de "classe para si". Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

Assim, a consolidação da defesa da pedagogia histórico-crítica por parte de toda equipe decorre da reflexão acerca de conceitos emergentes dos textos lidos— como classes sociais, classe trabalhadora, luta de classes, classe dominante—, que eram desconhecidos pela maior parte dos envolvidos nos estudos e contribuíram para que os trabalhadores da educação envolvidos nos estudos se reconhecessem como parte integrante do grupo explorado, entendendo que a luta pela defesa de uma escola pública que se coloque a serviço das classes subalternas coincide com a defesa de seus próprios interesses. À medida que se apropriam dessa consciência, emerge a possibilidade de que estabeleçam uma prática consciente e assumam, assim, o compromisso com a transformação social.

> Nesse contexto, é necessário compreender as características da formação que objetiva o estabelecimento de uma relação consciente do educador com o significado de sua atividade, isto é, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda. (MAZZEU, 2011, p.146)

Salientamos, desse modo, a relevância do acesso ao arcabouço da pedagogia histórico-crítica para a ampliação das condições para a inteligibilidade do real. Ao passo em que os educadores compreendem a educação escolar em suas múltiplas determinações — histórica, política, epistemológica, filosófica —, passam a ter ampliadas as suas possibilidades de efetivarem mudanças qualitativas em suas práticas sociais educativas.

Assim, por meio da formação, os docentes tiveram a possibilidade de caminhar ao encontro de uma "concepção de mundo crítica e coerente", que, como reflete Gramsci (1999, p. 94), se dará a partir do "alcance do ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido":

> Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer inicialmente essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94)

Por conseguinte, à medida que acessam o arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica, os profissionais da educação passam a usufruir da possibilidade de compreensão da realidade para além das análises imediatas e superficiais. Esse tipo de ação também é proposto por Saviani e Duarte (2015, p. 4), que afirmam que, "para transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas".

É nessa mesma perspectiva que Saviani (2013, p. 2) analisa a necessidade da superação do senso comum pela elaboração de uma concepção de mundo que se apoie numa consciência mais elaborada, numa consciência filosófica:

> Partir do senso comum à consciência filosófica, significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Quanto à importância da formulação, pelas classes subalternas, de uma concepção de mundo mais elaborada, recorremos, novamente, a Gramsci (*apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 234):

> A filosofia da práxis, ao contrário, almejando substituir a hegemonia católica entre as massas, não deve ter a propensão à manutenção dos "simples") na sua filosofia primitiva; e "se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples, não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas", ao contrário, G.[iv] pensa um projeto educativo capaz de conduzir os simples para uma concepção superior da vida, a fim de "forjar um bloco intelectual moral que torne politicamente possível um progresso

> intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais"(Q 11, 12, 1384-5 [CC, 1,103). (LIGUORI; VOZA,, 2017, p.234)[V]

Uma formação de professores para a implementação da pedagogia histórico-crítica precisa ser organizada apoiando-se no próprio estofo teórico dessa pedagogia, qual seja, o referencial marxista. Nesse sentido, incorporar Gramsci à discussão faz muito sentido. Destacamos, assim, a relevância de formação de grupos de intelectuais que, tendo uma compreensão mais complexa da realidade, que supere o senso comum se aproximando cada vez mais de uma consciência filosófica, possam, a partir disso, vislumbrar e contribuir para mudanças que objetivem a superação da sociedade de classes.

É necessário esclarecer que não há possibilidade de imaginar a implementação de qualquer proposta pedagógica sem a realização de processos de formação. Quando tratamos da pedagogia histórico-crítica, isso nos parece ainda mais verdadeiro, uma vez que se trata de uma pedagogia contra-hegemônica, que requer a assunção de um compromisso explícito com a transformação social, sendo preciso observar que, para a compreensão desse caráter contra-hegemônico e do compromisso político, é requerida a apropriação de um vasto e aprofundado referencial teórico.

Nesse processo, são fundamentais as análises das práticas à luz das novas bases teóricas assumidas. Conhecendo a pedagogia que se quer implementar, deve-se realizar a análise das práticas já existentes, identificando o quanto se aproximam e o quanto se distanciam da nova realidade que se projeta.

Estudar a pedagogia histórico-crítica objetivando sua implementação requer entendê-la como unidade com a psicologia histórico-cultural. Essas são teorias que se alinham por ter as mesmas bases filosóficas e epistemológicas. Acessar os estudos do desenvolvimento psíquico dos indivíduos à luz dessa abordagem é condição para um planejamento pedagógico histórico-crítico eficaz, que demanda a compreensão da tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2013).

Portanto, o acesso às teorizações da psicologia histórico-cultural emerge como condição para a efetivação do intento proposto. Essa afirmação da importância do acesso às teorizações da psicologia histórico-cultural como condição para a implementação da pedagogia histórico-crítica fundamenta-se nos seguintes aspectos: a) os pontos de contato entre as teorizações da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural não se configuram a partir das coincidências, mas sim a partir da afinidade de propósitos no que tange à intencionalidade de pensar uma educação escolar que se coloque a serviço de uma nova sociabilidade e da fidelidade de ambas ao método materialista histórico-dialético; b) as possibilidades dadas pela psicologia histórico-cultural para a fundamentação da defesa feita pela pedagogia histórico-crítica acerca da

importância do acesso pelos indivíduos aos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história como condição de humanização, de promoção das máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico para o desvelamento da realidade, com vistas a sua transformação; c) as possibilidades de conversão efetiva das ideações da pedagogia histórico-crítica em planejamento pedagógico a partir dos contributos da periodização do desenvolvimento psíquico sistematizada por Elkonin (2017) devem ser consideradas, tomando as atividades-guia e suas linhas acessórias como eixos estruturantes do trabalho pedagógico que vise ao máximo desenvolvimento psíquico; d) a legitimação da defesa da transmissão dos conhecimentos feita pela pedagogia histórico-crítica, numa perspectiva de superação do conceito de transmissão assumido pela pedagogia tradicional, pode se efetivar, quando considerada a tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2013), a partir do aprofundamento do conhecimento acerca do destinatário possibilitado pelas pesquisas da psicologia histórico-cultural.

4. Resultados

Assim, a partir das abstrações, são identificados, como determinações do objeto, como elementos necessários à implementação da Pedagogia Histórico-crítica na escola em questão: **o investimento na formação continuada de professores**, a inclusão de processos de alfabetização na perspectiva histórico-crítica, a superação dos padrões minimalistas de currículo e da prevalência do extracurricular sobre o curricular, a organização do trabalho pedagógico apoiado na defesa da transmissão do conhecimento como atribuição do professor, a desvinculação das ações de educação ambiental das perspectivas pós-modernas, a reformulação das proposições curriculares de viés pedagógico multicultural, o trabalho com as questões étnico-raciais e com a cultura popular, e a reorganização do Conselho de escola, de forma que ele se torne um espaço de formação para a organização popular.

Esses elementos configuram-se como determinações do objeto perpassadas pela unidade mínima de análise (qual seja, a luta de classes) e pelas relações que se estabelecem entre essas determinações, que foram isoladas na realização da pesquisa, em função da busca pela saturação das análises. As determinações identificadas não se isolam na prática: interpenetram-se e condicionam-se reciprocamente. Nesse sentido, a todas as proposições de ações a serem implementadas, que se expressam como determinações do objeto, é requerido o investimento na formação de professores. Ao mesmo tempo, é justamente no processo de formação continuada que surgem essas demandas, que passam a ser questões que necessitam ser tratadas. Ou seja, assim

como a formação é requerida à implementação da pedagogia histórico-crítica, esse processo de instauração definirá como deve ser o percurso formativo.

Os resultados da pesquisa apontam para a possibilidade de reconhecer a relevância do percurso de estudos da pedagogia histórico-crítica como um processo no qual foi possível desabalar certezas no que refere à adesão às pedagogias hegemônicas, o que pode ter propiciado mudanças nas práticas desses professores para além de seus percursos profissionais nessa escola.

5. Conclusão

Para a conclusão desta exposição sobre a importância da formação de professores para a implementação da pedagogia histórico-crítica, recorremos novamente a Gramsci para tratar da importância dos professores como intelectuais que se coloquem a serviço da construção de uma nova hegemonia, de uma nova sociabilidade. Nesse sentido, Gramsci, citado por Portelli (1983), ressalta que a classe docente é um importante grupo intelectual, que necessita de um programa escolar e de um princípio educativo e pedagógico para que contribua para a construção de uma nova sociabilidade:

> A hegemonia de um centro diretor sobre os intelectuais afirma-se através de duas linhas principais: 1)uma concepção geral da vida, uma filosofia que ofereçam ao aderentes uma "dignidade" intelectual que crie um princípio de distinção e um elemento de luta contra as velhas ideologias que dominam pela coerção; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original que interessem e proporcionem atividade própria, no domínio técnico, a essa fração dos intelectuais, que é mais homogênea e numerosa (os educadores, do mestre escola aos professores universitários).(GRAMSCI, *apud* PORTELLI, 1983, p.66)

É justamente nesse sentido posto por Gramsci que se situa a importância da formação dos professores para a implementação da pedagogia histórico-crítica: formar intelectuais orgânicos que contribuam para o desenvolvimento intelectual das massas, ou seja, que intencionem a transformação social e usem suas atuações docentes como instrumentos para a constituição de cidadãos que ajam a partir do mesmo intento. Há, portanto, uma estreita relação entre a formação de professores para a implementação da pedagogia histórico-crítica e a formação do homem para a ação revolucionária, que projete uma nova sociabilidade e tenha condições de atuar para o alcance desse objetivo.

Essa preocupação com a formação docente percorreu todo o movimento de implementação relatado neste estudo. A descrição do processo de estudos ocorrido na

escola até o momento da conclusão desse trabalho encontra-se registrado nos Projetos Político-Pedagógicos da escola na qual se desenvolveu a pesquisa.

6. Principais referências

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução aos estudos da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza (org.). **Dicionário Gramsciano 1926 – 1937**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. 52, p. 286-300, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma**. *In:* MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores associados, 2011. p. 147-168.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa quantitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de janeiro: Paz e terra, 1983.

SACCOMANI, Maria Claúdia S.; COUTINHO, Luciana Cristina S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

[i] Utilizo, na Introdução, a primeira pessoa do singular, pois relato algumas experiências individuais.

[ii] Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental I. Mas ela tem atendido, em caráter de exceção, algumas turmas de Educação Infantil (entre duas e quatro classes) a partir de 2016. Essa instituição também acolhe, no período noturno, uma turma descentralizada de Educação de Jovens e Adultos. A sede da EJA

é responsável pela gestão dessas salas descentralizadas, cabendo às escolas municipais apenas a cessão do espaço.

[iii] Termo aqui utilizado de acordo com as proposições de Antônio Gramsci.

[iv] Referência a Gramsci utilizada no Dicionário Gramsciano (2017). Ver referências bibliográficas.

[v] Excerto extraído do verbete "Educação" do *Dicionário Gramsciano*.

Reflexões sobre uma formação diversa: o caso do MST

Maicol Wendrell Barbosa Barros (Unesp/Assis)[1]

Introdução

> A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e intelectual (Marx; Engels, 2007, p. 35).

O objetivo do presente trabalho é compreender o recorte da opressão social que a Diversidade Sexual e de Gênero sofre na sociedade Brasileira, com enfoque na contribuição da Educação para o combate a essas opressões. Entendendo a importante função da educação enquanto ferramenta de emancipação humana e de construção de agentes políticos, apresentaremos um recorte da história da educação no Brasil na discussão sobre diversidade sexual e de gênero, trazendo como exemplo o MST com a sua Pedagogia do Movimento, que se diferencia da educação do Estado brasileiro, ao dialogar diretamente com a formação omnilateral do ser humano.

Desse modo, partimos da perspectiva humanista da educação, característicos dos escritos de Karl Marx e de autores marxistas como Antonio Gramsci e Nadejda Krupskaia, para quem a base de uma educação humanista deve ser as próprias condições reais de existência que os próprios seres humanos organizam para se manterem vivos. Segundo essa perspectiva, os seres humanos constroem determinados tipos de relações sociais de produção que desempenham um papel transformador que permite humanizar a natureza e os próprios homens a um só tempo.

Uma educação para além do Capital, que não se limite a currículos e práticas de formação de mão-de-obra para exploração da força de trabalho, é aquela que se beneficia da totalidade da capacidade humana para além da subjetividade, o que inclui a sua diversidade sexual e de gênero. E isso porque, para se entender o mundo de forma crítica e construir possibilidades de transformação, é necessário dar sentido humano à liberdade de nossos desejos e sentimentos. Para que se possa caminhar para uma reflexão de qualidade sobre diversidade sexual e de gênero no contexto educacional é imprescindível conhecer primeiramente os fatores que tornam essa reflexão necessária: o patriarcado, o racismo e o

[1] Licenciado em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL-Assis), da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Endereço eletrônico: wb.maicol@gmail.com

capitalismo. Assim, faremos aqui apenas um recorte sobre diversidade de gênero e diversidade sexual, o que já nos exige que debrucemos sobre os seus propósitos estruturais.

Organicamente relacionada a categorias ontológicas de sociabilidade, como família e divisão sexual do trabalho, a sexualidade é um campo que dialoga entre as mediações materiais e ideológicas, que permeia os seres sociais de forma individual e coletiva, tanto no que tange às explorações quanto às apropriações do trabalho. Se a diversidade sexual e gênero está na individualidade de cada ser social, ela também está em toda estrutura do sistema capitalista que molda o ser social a partir de suas necessidades, incluindo, nesse caso, a Educação.

Na sociedade Capitalista, fundada no princípio da propriedade privada dos meios de produção e na exploração do trabalho, esse processo de humanização fica interrompido pela alienação que o homem manifesta em relação aos próprios objetos que produz. Em resumo: o homem completo (omnilateral), educado nas artes do fazer (trabalho não alienado) e do falar (política de emancipação), das quais as premissas já estão postas no âmbito da sociedade capitalista, só se efetivará historicamente na sociedade socialista, sinalizada pela ausência da propriedade privada dos meios de produção.

Diante desse recorte inicial, cujo alcance reconhecemos ser tímido, tendo em vista os desdobramentos e aprofundamentos que o tema exige, buscaremos mostrar como esse modelo de educação gestado no âmbito do MST pode contribuir no combate às opressões sexuais e de gênero e na construção de uma sociedade socialista, na medida em que, ao permitir e fomentar a auto-organização dos estudantes, dá espaço para a discussão e a mudança da realidade material dos sujeitos, no combate às violências que são fruto de opressões estruturais.

1. O ser humano omnilateral como base para a educação humanista

Ainda que Marx não tenha sido um educador e que em sua vasta obra não tenha se aprofundado na elaboração teórica acerca da Educação, deixou em seus trabalhos reflexões que permitem depreender um modelo de educação. Esse modelo tem como base a ideia de que a formação do ser humano relacionado deveria ser atravessada pela história do movimento operário da época. No livro *Manifesto do Partido Comunista* (2008), Marx e Engels, discutem as contradições e os avanços do sistema econômico e social da segunda metade do século XIX, e apontam para uma possível organização da escola politécnica:

"Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc." (MARX; ENGELS, 2008, p.125). Essa mesma lógica de formação, em que se combinam abordagens teóricas e práticas, aparece na sua *Crítica ao Programa de Gotha*: no texto do Programa deveria constar, pelo menos, "escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com a escola primária" (MARX, 1985, p.27). Esse aspecto de sua filosofia se notabilizou, o que ficou bastante evidente quando Marx se posicionou contrário a uma "educação popular a cargo do Estado", afirmando que:

> Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores [...] outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja (MARX, 1985, p.27).

Há nesse trecho uma posição muito clara de Marx sobre qual deve ser o papel do Estado na educação: garantir o funcionamento das escolas. De resto, deveria o próprio povo ser educador do povo, o que garantiria assim a emancipação simultânea do homem diante a Igreja e o Estado.

Nas Instruções aos delegados do primeiro Congresso da Associação Internacional de Trabalhadores (Genebra, 1866), Marx, reafirma que todo adulto deve trabalhar tanto com o cérebro quanto com as mãos (a relação entre trabalho material e intelectual), argumentando que "por ensino compreendemos três coisas: ensino intelectual; físico; e tecnológico" (MARX, 1983, p.83-4). No entanto, o filósofo insiste que a materialização da educação baseada nessas três dimensões do ensino só pode ser colocada em prática com a conquista do poder político pelos trabalhadores, como vemos:

> Se a legislação sobre as fábricas, que constitui a primeira concessão arrancada com grande esforço ao Capital, combina unicamente o ensino elementar com o trabalho de fábrica, não há dúvida que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1984, p. 559).

Em *O Capital*, Marx destaca que a propriedade privada tornou o homem obtuso e unilateral, e que na luta anti-capitalista é preciso superar essa sua limitação, na direção da sua

omnilateralização. É a divisão do trabalho que cria a unilateralidade e precisamente coloca todas as determinações negativas, do mesmo modo que, sob a omnilateralidade, colocam-se todas as perspectivas de humanização. Para o marxismo a omnilateralidade só pode se realizar no espaço de uma sociedade autorregulada na perspectiva da produção, da distribuição e da organização do necessário para garantir a base material e intelectual (espiritual) do ser humano, assim possibilitando o pleno desenvolvimento da subjetividade do ser humano, o que caracteriza a ruptura com o ser humano limitado da sociedade capitalista.

Ferreira Jr. e Bittar (2008), na sua leitura de Marx, afirmam que:

> as perspectivas de desenvolvimento do homem *omnilateral* efetivam-se, precisamente, sobre a base do trabalho, isto é, na possibilidade da abolição da exploração do trabalho, da divisão do trabalho e da sociedade de classes, e do fim da divisão do homem, dado que isso acontece unicamente quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, já que o último necessita de tempo livre para o seu pleno desenvolvimento, ou seja, de "ócio produtivo", como diriam os gregos da Antigüidade Clássica. Pois, as duas imagens do homem dividido, cada uma delas unilateral, são essencialmente a do trabalhador manual e a do intelectual, tais como gerados pela divisão social do trabalho no âmbito da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva é bastante claro que para que se realize enquanto prática e materialidade, o homem omnilateral depende da existência de tempo livre para o seu desenvolvimento. É aquilo que Homero, Platão e Aristóteles (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2008), por exemplo, chamam de "ócio produtivo no processo de materialização histórica do homem completo, isto é, da realização pedagógica das artes do falar e do fazer como manifestações das duas expressões fundamentais da cotidianidade do homem".

2. Patriarcado e capitalismo: imbricamentos

Heleieth Saffioti, na sua obra *O poder do macho* (1987), caracteriza o patriarcado como o sistema de dominação-exploração mais antigo do mundo. Para ela, o patriarcado é um modo/sistema específico das relações de gênero, expressão das características de dominação/exploração das mulheres pelos homens. Assim, para a autora, as relações patriarcais de gênero são as relações em que o poder hegemônico, na moralidade, na vida social, política e econômica, é do homem, resultando na heterossexualidade como única forma de desejo sexual. Nesse sentido, a cisgeneridade se estabelece como única identidade de gênero possível. Para a socióloga, os problemas relativos ao gênero, à raça e à classe são estruturas de dominação-exploração que só podem ser discriminadas de modo metodológico,

isto é, “só mesmo para tentar tornar mais fácil a compreensão deste fenômeno, podem-se separar esses três sistemas” (SAFFIOTI, 1987, p. 60). Para a autora:

> Com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, fusão entre os três sistemas de dominação-exploração [...]. Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 1987, p. 60).

Entendemos o patriarcado como estrutura de opressão das relações de gênero e sexualidade, o machismo, portanto, sendo uma expressão concreta dessa opressão. O sistema capitalista se utiliza das estruturas de opressão tais como a patriarcal e a racial que na exclusão, na discriminação e na desigualdade advindas desses sistemas de opressão, se apropriam, de acordo com os interesses do capital, explorando violentamente os corpos racializados como não brancos e aqueles que estão fora da norma patriarcal que, hoje, já podemos chamar hetero-cisgênera.

É exemplo das relações patriarcais expressas na divisão sexual do trabalho a distinção de funções exercidas por homens e mulheres que se baseiam na divisão sexual a partir do gênero biológico (com foco na genitália), distinção esta que limitou historicamente a atuação das mulheres ao espaço privado. A manifestação dessa divisão é o trabalho doméstico invisível, porém fundamental para a reprodução da família, em que mulheres são sempre responsáveis pelas tarefas de manutenção do lar. Essa relação é validada pelo modo de produção capitalista, que se apropria da exploração da força de trabalho das mulheres não remuneradas no trabalho doméstico.

Deste modo, a divisão social do trabalho é fundamental para parte das relações patriarcais de gênero e se expressa tanto na materialidade (divisão do trabalho, produção de riquezas), quanto no âmbito dos valores da consciência e da subjetividade, conformando papéis sociais e atualizando estereótipos, produzindo configurações de alienação que dificultam as chances de embate contra a ordem vigente. A ordem patriarcal de gênero impõe, portanto, um modo de vida heterossexual e cisgênero entre os seres humanos, marginalizando e violentando os corpos que fogem dessa “norma patriarcal”. O capitalismo se apropria dessa marginalização dos corpos que não se submetem à norma patriarcal, exercendo um controle da sexualidade humana.

As relações sociais de gênero-sexualidade, raça e classe são compreendidas como relações sociais de produção pois as mesmas se traduzem em formas de exploração e de dominação. Homens e mulheres são seres sociais providos de uma capacidade própria de

produção, envolvidos em relações sociais de exploração. Essa capacidade, que pode ser entendida como capacidade de trabalho, cumpre uma função elementar: é o meio pelo qual os seres humanos se relacionam com a natureza, com outros seres humanos, modificam o espaço e, por fim, também modificam a si mesmos (MARX, 2013, p. 27). Nessa perspectiva, o ser humano não se torna "homem" e "mulher" por acaso: a história nos mostra várias relações desiguais que moldaram (ou conformaram) essa diversidade na forma de ser *mulher* e *homem*.

Ou seja, a sexualidade humana não é biológica, mas social, pois tanto sua forma e quanto seu conteúdo são determinados por relações sociais. Embora o momento da reprodução, que faz parte também da sexualidade, seja biológico, a sexualidade humana em todos os tempos se deu a partir da socialização de cada época. E a compreensão tida aqui sobre sexualidade não se limita ao ato sexual, sendo na verdade parte importante do ser social que ultrapassa a reprodução, indo do sexo, à intimidade, ao prazer e à orientação sexual.

Nosso entendimento sobre masculinidade, feminilidade, afeto e sexualidade está sempre limitado a um tempo, um espaço e a uma obstinação social suscetíveis a mudanças pela ação humana. A burguesia se apropria dessas relações, perpetuando as violências para a manutenção da sociedade de classes. Quando essa estrutura de classe é ameaçada, as formas de violência e exploração aumentam para reforçar a lógica social classista, favorecendo o sistema capitalista no controle dos corpos na dominação/exploração dos seres humanos que se afastam do ideal de mascunilo femino heterrosexual binário.

Desse modo, podemos afirmar que a imposição da heterossexualidade, que é um dos pilares do patriarcado, é uma forma de violência contra as pessoas que não se submetem a essa regra. Essas pessoas são conhecidas, hoje, como pessoas LGBT+.

Já no começo do capitalismo, os trabalhadores puderam começar a organizar a sua vida em função de desejos sexuais ou de identidades de gênero, o que resultou na geração de guetos e, num momento posterior, de uma identidade que unificasse o grupo. Com o desenvolvimento do ser social, o trabalho tende a socializar-se cada vez mais, ganhando espaço em outras esferas da vida social, repercutindo as formas de divisão do trabalho na família e na comunidade.

Em *A ideologia Alemã* (2001), Marx e Engels, ao tratarem da constituição da divisão do trabalho, remetem a uma possível divisão sexual do trabalho. Para os autores,

> [...] a divisão do trabalho [...] não era, primitivamente, senão a divisão do trabalho no ato sexual, e depois se tomou a divisão de trabalho que se faz

> por si só ou "pela natureza", em virtude das disposições naturais (vigor corporal, por exemplo), das necessidades, do acaso etc. A divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual[2]. (Marx: Engels, 2001, p. 26).

Ou seja, o surgimento de identidades diferentes dentro da classe trabalhadora cria uma nova situação: ao mesmo tempo que é uma bandeira que unifica a luta, também é um marcador social que serve para desvalorizar sua existência, e o valor da sua hora de trabalho. De início, como pontua Silvana Marinho (2018), vale lembrar que a existência de pessoas que fogem dos padrões de gênero é anterior à sociedade contemporânea. O que é do nosso tempo é a constituição de uma identidade social baseada no gênero dentro de uma categoria identitária na cena pública e política brasileira, e graças especialmente à politização de pessoas trans desde as últimas décadas do século XX e do maior e crescente volume de estudos sobre gênero e sexualidade. O mesmo se dá com a noção de raça: assim como gênero, guardando as suas especificidades, raça é uma estrutura que integra a totalidade que é o sistema capitalista, se expressando na hierarquização dos postos de trabalho e principalmente na organização da reprodução social - condição fundamental para a reprodução da força de trabalho - que ocorre nas sociedades capitalistas desenvolvidas em grande parte de forma privada, generificada, racializada e não-remunerada.

Como se vê, o capitalismo, em seu processo de reprodução, produz heterogeneidade entre burgueses e trabalhadores, dentro da classe e entre as classes, significando que tanto a raça quanto o gênero são consequências necessárias, e não contingentes, da concorrência e acumulação do sistema capitalista. A partir desse entendimento, essas opressões não formam sistemas autônomos que possuem suas próprias causas particulares, mas passam a ser parte integral da sociedade capitalista a partir de um longo processo histórico que dissolveu as formas de vida social anteriores.

Assim, a luta anti-opressão gerada pela face patriarcal do capitalismo não se resume à batalha contra dominação apenas social ou do homem em relação à mulher, do hétero sobre o gay/a sapatão ou da pessoa cis sobre a pessoa trans, pois em seu interior também operam outros tipos de dominação, inclusive e principalmente a econômica. Mas como estamos buscando evidenciar até aqui, a luta de classes não deve ser travada apenas no plano econômico, pois abrange também dominação social, cultural e política.

---

[2] Em outras traduções, no lugar de intelectual encontra-se por vezes "espiritual".

2.1. Patriarcado e capitalismo: uma nota sobre a realidade brasileira

Lembremos que a sexualidade humana, como já indicamos anteriormente, não se limita à heterossexual, lida como "única e natural", relacionada diretamente à reprodução para o patriarcado. Antes mesmo que os estudos sobre sexualidade e gênero surgissem, relatos de violência e morte a pessoas que expressassem sexualidades e gêneros fora da norma heterossexual foram e são muitos na história do país. Desde o início do processo violento de colonização do Brasil as relações fora na norma heterossexual vigente eram associadas a patologias, disfunção psíquica, hormonal, fisiológica ou doenças congênitas, em consonância com um pensamento que durou até o fim do século XX no mundo ocidental.

A colonização no Brasil foi longo período de devastação econômica das riquezas naturais, genocídio indígena e dos povos de origem africanas escravizados. Nesse contexto, se deu a imposição violenta da cultura europeia, as relações de sexualidade e de gênero passaram a ser ditadas pela burguesia e pelo cristianismo moralista hegemônico do ocidente vindos da Europa. A Igreja obtinha e ainda obtém formas de validar e disciplinar as relações patriarcais de gênero, usando do medo e do pecado para legitimizar o casamento religioso heteroxessual como única forma de se constituir família, como única e correta a prática sexual, baseada na monogamia e com finalidade de reprodução. Essas regras baseadas no modelo de família patriarcal controlavam a sexualidade das mulheres brancas enquanto as mulheres escravizadas negras e indígenas eram violentadas de todas as formas possíveis para servir sexualmente ao homem branco.

Esse passado pouco inalterado fez com que as violências de gênero-sexualidade, raça e classe estruturassem a formação social do povo brasileiro. E no nosso contexto a questão racial é fundamental para entendermos a lógica de exploração implementada pelo sistema capitalista, pois o país foi construído e segue seu desenvolvimento com base na colonização e na escravidão dos povos racializados como não-brancos.

O processo violento de colonização e a escravidão foram instituições legitimadas pelo patriarcado, cuja força teve e tem ainda base na autoridade do homem branco e em sua propriedade, no encontro das esferas políticas e econômicas dentro da instituição familiar. Queremos crer que a Educação deve se colocar como chave no combate às opressões, na na direção da emancipação humana. No entanto, o Estado Capitalista brasileiro, aliado ao liberalismo que se diz democrático, se impõe como grande obstáculo, uma vez que torna a Educação no Brasil apenas mais uma instituição de ordem burguesa estratégica para a

manutenção das opressões que beneficiam o sistema capitalista em sua influência nas relações materiais econômicas e na formação de sujeitos.

3. Educação, gênero e sexualidade no Brasil: algumas reflexões

Infelizmente, a Educação no Brasil nada se assemelha ao entendimento marxista sobre uma educação relacionada ao trabalho capaz de promover o pleno desenvolvimento humano e integral. A educação escolar no Brasil, que é um país de capitalismo periférico dependente, é totalmente tratada como mercadoria. Ou seja, num estado Capitalista, a Educação nada mais é do que uma das instituições responsáveis pela perpetuação do *status quo*.

Fundamentada no individualismo e no lucro, Educação num estado capitalista tem como uma de suas principais finalidades a qualificação para a exploração do mercado. Em meio aos currículos e documentos oficiais que normatizam a educação no Brasil, se evidenciam práticas de violência sexistas, de opressão racial, legitimadas pelo Estado e naturalizadas pela ideologia burguesa, favoráveis ao Capital. Nesse cenário, é bastante evidente a exclusão e o apagamento de uma reflexão mínima sobre diversidade sexual e de gênero[3], que surge na arena de debates de modo caricatural e violento e frequentemente para uso político[4].

A Educação no sistema capitalista não tem nenhum interesse pelo desenvolvimento humano, pela conscientização humana acerca das opressões vividas cotidianamente pela classe trabalhadora, pois para que uma minoria continue acumulando riquezas, é necessária a exploração de sujeitos incapazes de se reconhecerem enquantos agentes políticos aptos de organização coletiva e revolucionária, capazes de pensar e construir alternativas igualitárias e sem opressão.

Isso não é diferente quando fazemos um recorte acerca da história da Educação no Brasil no que compete às discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade: é fácil encontrarmos fatos históricos que comprovam o interesse em se manter opressões em nome do funcionamento da Capital.

---

[3] Não se pode ignorar o impacto que tiveram, nas últimas eleições presidenciais, as *fake news* sobre o que se chamou de "ideologia de gênero", que seria implementada nos currículos para "doutrinar" a população.

[4] Conforme indicam Rosa, Souza e Camargo (2019, p. 133) "na América Latina, o combate à 'ideologia de gênero' intensificou-se nos últimos anos na medida em que ocorreram avanços no que diz respeito aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres e das minorias sexuais, como, por exemplo, a descriminalização do aborto, a legalização do casamento homoafetivo e a inclusão da educação sexual nas escolas".

As primeiras movimentações de políticas públicas mais próximas do debate sobre Diversidade sexual e de gênero se deram no ano de 1930, com a criação do Departamento Nacional da Criança, tendo como objetivo proteger a maternidade, a infância e a adolescência. Na década seguinte, houve a criação do Serviço de Assistência a Menores, que consolidava a política instaurada.

Levando em consideração o período histórico da década de 1930, em que as mulheres acabam de adquirir o direito ao voto, a hierarquia patriarcal do homem sobre a mulher era a única aceita e institucionalizada pelo Estado, pela Igreja e pela Família. Como nos lembram Rondini, Teixeira-Filho e Toledo (2013, p.174), tais políticas tinham a premissa de legitimação do controle, da disciplina dos corpos e da normalização, especialmente sobre as classes consideradas "perigosas", isto é, com maiores índices de pobreza, prostituição e a família proletária.

Mais de duas décadas depois, nos anos 1960, a busca por reformas sociais começou a acontecer preparando o espaço para as demandas dos anos 1970, lideradas pelos movimentos feministas da época que conseguiram incluir nos currículos escolares a Educação Sexual. Mas como políticas que possuem impacto social eram e ainda hoje são decisões da burguesia, na época os grandes empresários, representados pelo Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS) e pelo Ministério da Saúde, concentraram o debate, fortalecendo os valores tradicionais[5] aceitos na sociedade, em detrimento das ações preventivas. E, nesse contexto, em 1974, o Conselho Federal de Educação implementou a Educação Sexual em escolas de segundo grau limitando a temática a questões biológicas e médicas, ignorando completamente os comportamentos e valores sexuais existentes.

Durante a década de 1980, fatores como envelhecimento da população, aumento do volume das faixas etárias de 10 a 24 anos, aumento do número de gravidez na adolescência e o avanço da AIDS no país foram essenciais para a transformação da saúde pública. Alinhando-se ao fim da ditadura civil militar no país, tais fatores levaram novamente a

[5] Quanto a isso, é exemplar o papel dos meios de comunicação da época na defesa e no fortalecimento dos valores tradicionais burgueses. Como nos lembram Bueno e Ribeiro (2018) o Projeto de Lei que tornava a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos de 1º e 2º graus, "recebeu pareceres contrários dos três conselheiros consultados: o padre Francisco Leme Lopes, o almirante Benjamim Sodré e o general Moacir Araújo Lopes" (2018, p. 52). O parecer de Sodré foi publicado no jornal O Estado de São Paulo, em 20 de novembro de 1970, em matéria intitulada "Educação sexual não é aprovada". Nele, era possível ler: "Não ensinar materialmente como a procriação procede para o homem e para a mulher, mas antes exaltar o que caracteriza o sexo masculino, caráter, coragem, responsabilidade, força, proteção, respeito e amor, que, sem egoísmo, mais dá do que recebe; e o sexo feminino: a delicadeza, a bondade, a pureza, a confiança, indo até a doação, ao casamento, à maternidade". (Rosemberg *apud* Bueno; Ribeiro; 2018, p. 52).

temática da educação sexual nas escolas, mas ainda de forma conservadora heteronormariva e voltada à reprodução. Como confirmam Rondini, Teixeira-Filho e Toledo:

> A ideia de a sexualidade ser uma questão de saúde começou a tomar consistência jurídica e de Direitos Humanos, primeiro, em 1988, com a promulgação de uma nova constituição no Brasil que, em seu Artigo 227, determina que cabe ao Estado, à família e à sociedade o dever de proteger integralmente a criança eo adolescente. E, segundo, na década de 90, com a criação e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A.) por força da Lei 8.069/90, que legisla com fins de assegurar à criança e ao adolescente os direitos à sobrevivência, ao desenvolvimento, à proteção e à participação social. Até 1996 a formalização da Educação Sexual nas escolas era "garantida" por meio do tópico de Educação para a Saúde exclusivamente nas áreas de Ciências e Biologia. Neste mesmo ano, entretanto, foram elaborados e homologados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados para os ciclos básico, fundamental e médio, contendo um tópico denominado orientação sexual (RONDINI; TEIXEIRA-FILHO; TOLEDO, 2013, p.173).

Já em 2014, começaram os primeiros trabalhos de construção da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com o intuito de "democratizar" o ensino no país com a elaboração de um currículo único para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio em todas as escolas do país. Com suporte de empresas privadas, a BNCC tem em suas diretrizes indicadores de que o melhor para a educação pública é a iniciativa privada. Assim como acontecia na década de 1930, a BNCC tem articulações diretas dos setores empresariais, avançando os discursos neoliberais sobre a educação. Não por acaso, das várias mudanças que ocorreram nas versões do documento até a última versão aprovada em 2018, a pauta sobre as questões de gênero e sexualidade foi uma das mais afetadas.

Grupos fundamentalistas religiosos, liderados pelo que hoje se chama de Bancada Evangélica, e o movimento Escola sem partido, articulados com o Governo Federal, polemizaram[6] o debate sobre gênero e consequentemente, o debate sobre sexualidade. Desse modo, nas etapas finais da construção da BNCC, os debates sobre os temas de gênero e sexualidade foram excluídos, tornando as pautas responsabilidade apenas da família. Na última versão do documento já aprovado e que está em fase de implementação, as pautas de gênero e sexualidade são ofuscadas pelo conservadorismo necessário para a manutenção do

[6] Rosa, Souza e Camargo (2019, p. 146) chamam atenção para o papel protagonista de Jair Bolsonaro, quando ainda era Deputado Federal pelo PP, na construção de uma campanha contra a ideologia de gênero, que tinha como base o material didático contra a homofobia, produzido pelo MEC, que foi chamado de *kit gay* - termo que acabou sendo reproduzido até mesmo pela então presidenta Dilma. Atualmente, em campanha anti-vacina, grupos diversos dispersaram *fake news* alegando que a vacina contra o COVID-19 poderia causar mudanças de gênero e sexualidade, como noticiaram diversos veículos (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020). Essas posições que foram adotadas em torno de gênero e sexualidade evidenciam como essa pauta é uma ameaça ao *status quo*.

status quo, novamente deixando a discussão de sexualidade e gênero no âmbito biológico da reprodução, conformando os papéis de gênero aos do homem e da mulher, conforme os valores já apregoados pelo almirante Benjamim Sodré, no anos 1970 (Cf. nota 4).

Assim fica compreensível que sob o Capitalismo o Estado Democrático de Direito lava suas mãos em relação combate às violências advindas da diversidade sexual e de gênero que são relativizadas para que a reprodução ampliada do capital seja garantida, afastando cada vez mais as oportunidades da classe trabalhadora de emancipação.

É por isso que defendemos, com Lacerda (2018, p. 211) que o trabalho com a educação deve ser desenvolvido segundo uma perspectiva "humanamente radical" que nos conduza à "emancipação política e humana". Nesse cenário, devem ser adotadas práticas educacionais mais abrangentes, que envolvam ao mesmo tempo uma mudança qualitativa das condições objetivas de produção e de reprodução da sociedade de classes, que se afastam, portanto, dos paradigmas educacionais do capitalismo avançado. O papel da educação, aqui, é central nesse processo, tanto pela elaboração sistemática de estratégias e táticas de ação para mudança das condições objetivas e subjetivas, como para a auto mudança consciente dos sujeitos (Cf. Mészáros, 2008).

4. Educação e Diversidade sexual e de gênero no MST: uma possível alternativa

4.1. O MST em linhas gerais

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi fundado em 1984, em Cascavel, no Paraná. Trata-se de uma organização popular do campo que tem em um dos seus principais objetivos a luta pela terra, pela reforma agrária e pelas transformações sociais de direcionamento socialista. O MST é um exemplo de resistência e força de organização: nos seus quase quarenta anos de existência, o MST levantou a bandeira anticapitalista, cresceu pelo país com muitas conquistas legítimas da classe trabalhadora assentada, reivindicando o direito à terra, à comida e à moradia de qualidade. Pelo Brasil são inúmeros os assentamentos do MST que, com base na coletividade, têm proporcionado para milhares de brasileiros direitos básicos, que são negligenciados pelo Estado em nome do Capital (Cf. DAL RI, 2004). Como destaca Neusa Maria Dal Ri (2019, p. 20):

> O MST adquiriu notoriedade por várias razões: pela audácia com que tem enfrentado as políticas neoliberais; por suas táticas e métodos de luta; por sua presença em todo território nacional; por suas características de

> movimento altamente organizado e, certamente, pelos resultados que vem obtendo na educação e na produção agrária.

A história do MST também é marcada por situações de brutalidade vivenciada pelos assentados. Se colocando como movimento anticapitalista e reivindicando a reforma agrária, o MST sofreu diversos ataques violentos e desonestos por parte do agronegócio e dos latifundiários, do Estado e da mídia burguesa, que insistem em criminalizar o movimento. Hoje, o MST é o maior movimento social da América Latina, e mesmo com todas as dificuldades e violências sofridas, tem demonstrado ano após ano a força da organização e a construção do Poder Popular.

4.2. Educação popular

Segundo dados oficiais do movimento (MST, 2010), há hoje 2.250 escolas de diferentes modalidades de ensino em seus assentamentos e acampamentos. A Educação no MST, diferentemente das escolas geridas pelo Estado, tem em seus princípios pedagógicos teórico-práticos a influência de autores críticos como Paulo Freire e de marxistas como Lenin, Makarenko, Pistrak, Krupskaya, que são grandes nomes da pedagogia soviética. Nesse sentido, devemos salientar que, por *Pedagogia*, o MST entende "o jeito de conduzir a formação de um ser humano" (MST, 1999, p. 6). E quando se refere às *matrizes pedagógicas*, o Movimento identifica pedagogia com algumas práticas ou vivências fundamentais para o processo de humanização das pessoas, o que "também denomina de educação" (DAL RI, 2004, p.187). Para o MST (1999), as principais pedagogias do são:

> **a) pedagogia da luta social** que brota do aprendizado de que é o próprio Movimento da luta, com suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas que educa os Sem Terra; **b) pedagogia da organização coletiva** que tem também a dimensão de uma pedagogia da cooperação. Ela brota das diferentes formas de cooperação desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos, a partir dos princípios e objetivos da luta pela Reforma Agrária. Coloca-se como o desafio de superar, pelas novas relações de trabalho, a cultura individualista do modo de produção vigente; **c) pedagogia da terra** que brota da mistura do ser humano com a terra. A terra é ao mesmo tempo lugar de morar, trabalhar, produzir, viver e morrer; **d) pedagogia do trabalho e da produção** que vem do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identidade do Sem Terra com a classe trabalhadora. No MST, os Sem Terra se educam tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho, o que começa no acampamento e continua depois em cada assentamento; **e) pedagogia da cultura** que brota do modo de vida produzido e cultivado pelo Movimento, ou seja, do jeito de ser e de viver

> dos Sem Terra; **f) pedagogia da escolha** que vem das múltiplas escolhas que os seres humanos precisam fazer a cada dia; **g) pedagogia da história** que brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas também como algo a ser produzido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade; **h) pedagogia da alternância** que brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escolas do campo que buscaram integrar a escola com a família e a comunidade do educando. Ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra (MST, 1999, grifos nossos).

Na formulação de sua proposta Educacional, o MST segue seus princípios pedagógicos e filosóficos que se complementam, pensados e construídos nas quase quatro décadas do Movimento. O MST tem a Educação como ferramenta de transformação social, num processo pedagógico-político que visa a construção de caminhos para uma mudança social necessariamente eficaz, uma nova ordem social com justiça, radicalidade democrática, humanista e socialista.

Há um compromisso explícito do Movimento com o desenvolvimento da consciência de classe e a consciência revolucionária, promovendo assim uma Educação de consciência da realidade dos sujeitos e os preparando para intervenções materiais na realidade, seja combatendo as opressões, seja no desenvolvimento de um novo ser humano pautado nos valores humanistas e socialistas. Os valores humanistas e socialistas destacados pelo Movimento são a direção coletiva e a divisão de tarefas; o planejamento; o respeito à autoridade que se constitui através de relações democráticas e de coerência ética; disciplina no trabalho, no estudo e na militância. Trata-se de um modelo de Educação compreendido como um processo permanente de formação e transformação humana. O Movimento enfatiza a mudança e a transformação das pessoas e o papel da educação nessa transformação.

O Movimento leva com seriedade a relação teoria e prática, tendo ciência da importância de ambas no processo formativo do sujeito. O MST afirma o primado da prática sobre a teoria e acrescenta que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que instrumentalizam práticas sociais. Diferentemente dos modelos pedagógicos do Estado de ensino tradicional conteudista e bancário postos em abstrato, o MST caminha em direção a conteúdos que privilegiem o ponto classista e que contribuam de forma concreta a atingir os objetivos pedagógicos a que se propõe. No MST, a Educação é necessariamente vinculada ao trabalho pois é parte fundamental para a ação político-pedagógica do Movimento.

A combinação entre educação e trabalho é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de várias dimensões da proposta de educação do MST e, talvez, seja uma de suas faces mais originais, além do vínculo orgânico entre os processos educativos e políticos. Grande parte das escolas do MST são geridas de forma democrática, em que os estudantes auto-organizados discutem e participam de forma ativa, deliberativa e legítima de todos os processos envolvendo a comunidade escolar. Para o MST, a auto-organização significa o processo de criação do coletivo de alunos, ou seja, um espaço autônomo para que eles se encontrem, discutam as suas próprias questões, tomem decisões incluindo aquelas relativas à sua participação no coletivo maior da gestão da escola. Todos os processos e formulações pedagógicas no MST são voltados na construção do homem omnilateral, uma formação humana oposta à formação unilateral vigente e que é consequência do trabalho alienado. O trabalho do MST de caráter revolucionário e libertador é necessário para fundamentar suas convicções pedagógicas de interesse a qualificar e a luta coletiva.

Uma Educação que tem em sua estrutura a coletividade e um ensino direcionado para a realidade material levando, com seriedade, teoria e prática de acordo com cada realidade específica, que realmente trabalha para a emancipação do ser humano e para a sua formação como agente político, não deixaria de fora o debate sobre Diversidade Sexual e de Gênero. Afastando-se nesse quesito também da Educação promovida e sustentada pelo Estado, o MST tem nos últimos anos apresentado reflexões sobre luta LGBT, na conjuntura do país.

A discussão sobre Diversidade Sexual e de Gênero, alinhada à luta pela Reforma Agrária, tem ganhado cada vez mais espaço dentro do Movimento, caminho construído inicialmente pela luta das mulheres dentro do Movimento. A forma e a seriedade com que o Movimento entende a educação como potencialmente revolucionária, coletiva e formadora de agentes políticos conscientes de sua realidade social e o modo como se posiciona frente às mudanças necessárias para uma sociedade justa, levaram à auto-organização dos LGBT dentro do Movimento, que têm reivindicado seu protagonismo político e suas pautas de combate às opressões sociais, numa perspectiva classista. Segundo Alessandro Mariano e Thaís Paz (2018, p. 290):

> O MST é um movimento popular que organiza sujeitos expostos a grandes contradições da sociedade capitalista, patriarcal e racista. Vive constantemente a tensão entre a reprodução dessas contradições e a busca por superá-las. Basta lembrar as suas várias experiências pedagógicas que articulam a dimensão da luta, da organização e da formação política.

Essa elaboração sobre diversidade sexual e de gênero gestada no interior do Movimento é evidentemente resultado do "processo de formação de consciência no MST" (MARIANO; PAZ, p. 290). Isto é, ao se estabelecer uma educação baseada em uma concepção omnilateral de sujeito, que deve ter consciência do seu papel de classe, outras instâncias da sua vida humana vêm à tona, como raça, gênero e sexualidade.

Essa natural auto-organização dos LBGT no âmbito do movimento deixa claro um modelo de educação baseado na emancipação do ser humano e na sua formação como agente político, o que permite um fortalecimento da sua consciência e um fortalecimento das suas lutas. Como já pudemos comentar anteriormente, as estruturas de dominação-exploração estão fundidas, em um sistema maior e simbiótico: "patriarcado-racismo-capitalismo" (SAFFIOTI, 1987, p. 60). Desse modo, a emancipação só poderá ser plena e conduzirá a uma efetiva igualdade entre os sujeitos quando houver um claro entendimento sobre essas formas de opressão.

Como fruto dos avanços dessas discussões no âmbito do Movimento, aconteceu em agosto de 2015 o primeiro seminário "O MST e a Diversidade Sexual", na Escola Nacional Florestan Fernandes. O acontecimento teve a presença de dezenas de militantes de vários estados do país marcando o princípio da auto-organização das LGBTs no MST. Nesse primeiro encontro, foi formulado um documento de orientação para o Movimento, que segue:

> 1) a questão da diversidade sexual e a auto-organização dos sujeitos LGBTs Sem Terra só tem sentido se estiver vinculada ao projeto de reforma agrária popular e às lutas mais gerais por transformações sociais e pelo socialismo; 2) apesar desta luta ter sido forjada no bojo das lutas da esquerda, historicamente ocorreu por parte desta a negação e desqualificação das suas lutas, por muitas vezes, perseguindo os sujeitos LGBTs e ignorando as violências por eles vividas, na sociedade e nos próprios espaços de militância. O momento atual indica cada vez mais a necessidade de debate e unidade da esquerda também nessa temática; 3) a luta pela liberdade sexual revolucionária é coletiva e esta construção deve ser feita, desde já, pelo conjunto de nossa organização, se contrapondo à perspectiva liberal burguesa; 4) [Afirmamos] a luta contra o patriarcado, como estratégica para a superação da sociedade de classes, entendendo que a igualdade substantiva dos sujeitos jamais será possível nos marcos do capital; 5) a formação do ser humano numa perspectiva omnilateral, que prioriza suas várias dimensões como: o trabalho, a político-ideológica, cultural, estética e afetiva é fundante do nosso projeto de reforma agrária popular, que implica na construção de novas relações humanas e sociais (MST, 2017, p. 30).

Como resposta à auto-organização das LGBTs dentro do MST, na reunião de coordenação nacional do MST que aconteceu em 2016, foram alteradas as normais gerais do Movimento, que passaram a ser:

> 1.3 Natureza do MST: participam no Movimento, sem distinção de idade, orientação sexual ou identidade de gênero, todos os membros da família: homens, mulheres, idosos, jovens e crianças (MST, 2016, p. 10). 3.6 Educação e Cultura: e) combater, permanentemente, todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, identidade de gênero e orientação sexual etc. (MST, 2016, p. 17). 3.7 Direitos Sociais: combater todas as formas de violência contra as mulheres, crianças e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis), penalizando exemplarmente seus praticantes (MST, 2016, p. 18)

A partir de então, todas as instâncias do MST começaram um movimento de acolhimento e de entendimento sobre diversidade sexual e de gênero, com foco no combate às opressões sociais advindas do patriarcado-capitalismo-racismo, iniciando assim um novo ciclo do Movimento Camponês. Solidificou-se assim a compreensão de que o combate ao conjunto de discriminações contra as LGBTs está articulado à superação do atual sistema econômico, político e cultural, o que envolve, "necessariamente, esforços coletivos que devem estar articulados em um projeto político amplo, um novo projeto de sociedade" (MARIANO; PAZ, 2018, p 312).

Como pudemos esboçar aqui, muito diferentemente do que ocorre com a Educação promovida e gerenciada pelo Estado, no MST há um movimento natural e orgânico de reconhecimento das pautas que são fruto da opressão. Na Educação tradicional do Estado brasileiro, ao contrário, há um movimento hierarquizado de reação a qualquer discussão mais comprometida com as violências de gênero e sexualidade, justamente porque a Educação do Estado é uma das ferramentas de controle da sociedade e de manutenção do patriarcado.

A abertura que se observa no âmbito do MST tem a ver justamente com o seu modelo de Educação, que é popular porque é fruto das demandas da coletividade e do seu reconhecimento como agentes políticos. Essa abertura, ainda que não se tenha realizado plenamente, vai na direção da construção do ser humano completo, emancipado e que não tem o seu trabalho alienado. Trata-se, de todo modo, de um projeto de Educação e de sociedade que não pode vingar em um estado capitalista.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos discutir, ainda que de forma breve, as orientações de Marx e Engels acerca da Educação e a construção do ser humano omnilateral que, basicamente, se procede pela relação entre educação, trabalho e sociedade. Com um recorte direcionado à diversidade sexual e de gênero com enfoque nas pessoas LGBTs, discutimos as relações estruturais do patriarcado com o sistema capitalista, que na realidade brasileira junto do racismo se alinham de forma simbiótica. Se Saffioti (1987) já reconhecia essa junção das estruturas de opressão, essa tese, hoje vem sendo cada vez mais corroborada. Como nos lembra Rafael Toitio (2017, p. 70), autoras como Nancy Fraser (2000), têm defendido que "opressão sexual não é de menor importância, nem menos material e real do que a opressão de classe".

Como buscamos demonstrar, a Educação no Brasil, administrada pelo Estado sob ideologia capitalista, ratifica os interesses do sistema de organização social vigente, fazendo com que Educação no país contribua para que, por exemplo, a classe trabalhadora não tome consciência de sua situação para que não exista nenhum propósito de mudança da realidade.

No MST, encontramos um exemplo que demonstra a possibilidade de construção de uma real consciência, que leva à mudança da realidade material. Essa conscientização, que, nas palavras de Paulo Freire (1979, p. 33) seria um gesto de "tomar posse da realidade", deve se dar pela educação que leva à emancipação humana. No caso exemplar do MST, temos uma evidência concreta de que a "auto-organização dos sujeitos e movimentos políticos anteriormente citados foi e permanece vital na problematização de preconceitos e discriminações" e de "práticas opressivas que estão historicamente consolidadas" (SANTOS, p. 10).

Ou seja, encontramos no pensamento marxista sobre educação, uma educação de desenvolvimento integral do ser humano, uma concepção de educação "radicalmente humanista" (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008) que opera com o princípio de que tanto o corpo como a intelectualidade - o que inclui hoje, sexualidade e identidade de gênero - do ser humano têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante. Nesse sentido os conhecimentos adquiridos estão diretamente relacionados à realidade material, possibilitando aos indivíduos usar seus conhecimentos em seu contexto de vida prática, possibilitando, por fim, a reflexão e o questionamento das estruturas de dominação às quais estamos expostos. Apossar-se da realidade, como fez o coletivo LGBT de modo espontâneo dentro do MST,

permite também que enxerguemos o que é mascarado, permite que as estruturas de opressão sejam desveladas.

Assim, a Educação de base marxista é aquela que, simultaneamente, emancipa os sujeitos que se tornam agentes políticos. O tipo de educação que liberta é uma educação que não se opõe à vida humana e às suas formas plurais de expressão, permitindo que a vida seja realizada na sua plenitude, sem que se neguem as formas de socializar, de amar e expressar a sexualidade humana.

Referências bibliográficas

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. 2018, 29(1); 49-56.

DAL RI, Neusa Maria. Os caminhos da pesquisa: uma introdução à análise das escolas no MST. In.: DAL RI, Neusa Maria (Org.). **Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhos sem Terra (MST)**. Oficina Universitária: Marília/São Paulo, 2019.

DAL RI, Neusa Maria. Educação democrática e trabalho associado no contexto político. Tese de Livre-docência. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Marília, 2004, f. 306-315.

FERREIRA JR., Amarilio Ferreira; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação. vol.12 no.26 Botucatu July/Sept. 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. Não é verdade que vacina contra a Covid-19 cause câncer e danos genéticos ou torne alguém gay. **Caderno Saúde**. 29 de out. 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/10/nao-e-verdade-que-vacina-contra-a-covid-19-cause-cancer-danos-geneticos-ou-homossexualismo.shtml

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRASER, N. “Heterosexismo, falta de reconocimiento y capitalismo: una respuesta a Judith Butler”. **New Left Review 2**, mai./jun, 2000.

LACERDA, Milena. Enredos sobre a diversidade sexual e de gênero na Educação. In.: NOGUEIRA, Leonardo; HILARIO, Erivan; PAZ, Thaís Terezinha; MORRO, Kátia (Orgs.).

Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 290-313.

MARIANO, Alessandro; PAZ, Thaís Terezinha. Diversidade sexual e de gênero no MST: primeiros passos na luta pela liberdade sexual. In.: NOGUEIRA, Leonardo; HILARIO, Erivan; PAZ, Thaís Terezinha; MORRO, Kátia (Orgs.). **Hasteemos a bandeira colorida:** diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 290-313.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do **capital** [1867]. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1985, p.5-30.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1983, p.79-88.

MÉSZAROS. István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Diversidade Sexual no MST: Elementos para o debate. Caderno de Formação n. 5. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, jan. 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Normas Gerais do MST. Cartilha. São Paulo, Secretaria Nacional do MST, jan. 2016.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. Boletim da Educação. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. Caderno de Educação. MST, s.l., n. 9, 1999.

ROSA, Pablo Ornelas; SOUZA, Aknaton Toczek; CAMARGO, Giovane Matheus. O combate à "ideologia de Gênero" na era da pós-verdade: uma cibercartografia das fake news difundidas nas mídias digitais brasileiras. **Revista Sinais**, n. 23/2 Jul-Dez 2019, Vitória-Brasil, p. 128-154.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, 1985, p. 11-19.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Silvana Mara de Morais dos. Diversidade sexual: fonte de opressão e de liberdade no capitalismo. **Argum**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 8-20, jan./abr. 2017.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; PERES, Wiliam Siqueira; RONDINI, C. A.; SOUZA, L.L. (Orgs.). **Queering**: Problematizações e insurgências na Psicologia Contemporânea. 1. ed. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso, 2013.

TOITIO, Rafael Dias. Um marxismo transviado. **Cadernos CEMARX**, n. 10, 2017, p. 61-82.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: RELAÇÃO ENTRE ENTENDIMENTO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Érika Aparecida Navarro RODRIGUES, FCT/Unesp/Presidente Prudente
erikaro3@hotmail.com.com

Raquel Gomes de OLIVEIRA, FCT/Unesp/Presidente Prudente
raqueloliveira@fct.unesp.br

Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica

Resumo

Neste texto apresentamos resultados de uma pesquisa em relação ao entendimento do professor sobre a Resolução de Problemas como metodologia de ensino e a prática pedagógica por ele declarada. Esses resultados pertencem a uma pesquisa de mestrado que objetivou analisar a compreensão que professores de Matemática têm da Resolução de Problemas como metodologia de ensino e como essa compreensão é apresentada em suas práticas docentes. A fundamentação teórica baseou-se em pressupostos acerca da formação docente, segundo Garcia (1999), Pacheco e Flores (1999), Ponte (1998), Nóvoa (1997) e Imbernón (2011) e sobre a Resolução de Problemas como metodologia de ensino da Matemática, de acordo com Onuchic (1999), Pozo (1998) e Van de Walle (2009), como também em orientações propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e no Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010). A pesquisa é caracterizada como qualitativa e de natureza exploratória, tendo utilizado como instrumentos de coleta de dados um questionário e análise documental de documentos oficiais que orientam o trabalho didático-pedagógico do professor de Matemática. A análise dos dados evidenciou que os professores, em sua maioria, compreendem a Resolução de Problemas como metodologia de ensino. Contudo, ao relacionarem a Resolução de Problemas com sua prática pedagógica, esses professores não incorporam ou identificam pressupostos que a caracterizam como metodologia de ensino nas atividades propostas e desenvolvidas por eles em sala de aula. Os resultados e suas análises apontam para a necessidade de formação continuada que oportunize aos professores reflexões e ações, a partir da relação teoria e prática docente, sobre Resolução de Problemas como metodologia de ensino.

Palavras-chave: Resolução de Problemas. Prática Docente. Formação Continuada.

1. Introdução

A sociedade atual, caracterizada principalmente por transformações decorrentes do ritmo acelerado dos avanços científicos e tecnológicos, tem desafiado as instituições escolares para atender a novas demandas, entre elas, a busca pela superação de práticas de ensino centradas no professor e o foco no desenvolvimento de novas competências no educando.

Esta perspectiva busca desenvolver competências que possibilitem ao aluno aprender a aprender, assim como lidar, conscientemente e criticamente, com uma gama de informações que circulam nas mídias sociais. Além disso, o aluno precisa saber “[...]

aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. ” (BRASIL, 2017, p. 14).

Para o desenvolvimento de competências é imprescindível uma pedagogia diferenciada, com foco na aprendizagem do aluno e em metodologias dinâmicas, o que pode ser potencializado pelo trabalho com resolução de problemas, planejamento flexível e projetos. Isto implica na mobilização de conhecimentos para solucionar situações-problema, ou seja, na mudança de foco no ensino para o foco na construção do conhecimento, com base no princípio de que “constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Assim, para desenvolver competências e promover no educando a capacidade de “aprender a aprender”, a Resolução de Problemas, como metodologia de ensino, contribui com uma postura ativa do aluno na busca de soluções por estratégias pessoais e na construção de seu próprio conhecimento. Segundo Pozo (1998, p. 9) “O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos alunos a utilização dos conhecimentos disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes”.

A Resolução de Problemas como metodologia de ensino é relevante para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática e é destacada na literatura da Educação Matemática e nos documentos oficiais, nacional e estadual, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1998), as orientações curriculares apresentadas no Currículo de Matemática do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Esses documentos, norteiam e orientam o trabalho docente considerando essa perspectiva metodológica, que propicia a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais imprescindíveis à formação do educando.

Polya (1995), Pozo (1998), Onuchic (1999), Van de Walle (2009) e Onuchic et al. (2014) propõem a Resolução de Problemas nas aulas de Matemática há algum tempo, o que tem provocado inquietações e questões como: o que os professores de Matemática entendem sobre Resolução de Problemas como metodologia de ensino? Como professores de Matemática relatam o provável uso da Resolução de Problema como metodologia de ensino em sala de aula?

A fim de responder a tais questionamentos este texto relata resultados de uma pesquisa de mestrado sobre a relação existente entre o entendimento docente sobre a Resolução de Problemas como metodologia de ensino e a prática pedagógica relatada por professores de Matemática.

De acordo com a análise dos dados, a maioria dos professores que participaram da pesquisa compreende a Resolução de Problemas como metodologia de ensino.

Contudo, ao relacionarem a Resolução de Problemas e sua prática pedagógica, esses professores demonstraram não incorporar, nem identificar pressupostos que a caracterizam como metodologia de ensino nas atividades propostas e desenvolvidas por eles em sala de aula.

Diante dos resultados e de suas análises, concluímos sobre a necessidade de atividades formativas docentes que oportunizem aos professores reflexões e ações, a partir da relação teoria e prática sobre Resolução de Problemas como metodologia de ensino.

2. Fundamentação Teórica

A Resolução de Problemas por muito tempo esteve relacionada apenas à disciplina de Matemática, assim como às concepções de professores e alunos, que consideravam problemas as atividades ou exercícios que eram resolvidos aplicando procedimentos e técnicas apreendidas anteriormente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRSIL, 1998, p. 40) especificam esse entendimento ao afirmar que

> Para a grande maioria dos alunos, resolver um problema significa fazer cálculos com os números do enunciado ou aplicar algo que aprenderam nas aulas. Desse modo, o que o professor explora na atividade matemática não é mais a atividade, ela mesma, mas seus resultados, definições, técnicas e demonstrações.

Van de Walle (2009, p. 58) considera essa maneira de entender a Resolução de Problemas como o paradigma “ensinar-então-praticar” e enfatiza que sendo assim, os alunos esperam do professor a apresentação de regras e procedimentos com os quais, somente depois, resolverão os problemas, tratando assim da aplicação de regras pré-definidas e não da resolução de uma situação-problema.

Assumir a Resolução de Problemas como metodologia de ensino da Matemática significa preparar e/ou selecionar problemas apropriados ao conteúdo ou conceito que se deseja desenvolver. Implica mudança de atitudes do professor, como mediador entre aluno e conhecimento, e do aluno, sendo mais responsável pela sua aprendizagem e ativo na construção de seu conhecimento.

Sendo assim, para um trabalho didático-pedagógico, considerando a Resolução de Problemas como metodologia de ensino, é essencial que haja formação e orientação para o docente, pois “ensinar a resolver problemas matemáticos não é uma tarefa fácil” (POZO, 1998, p. 65), uma vez que para selecionar os problemas é preciso atender aos objetivos e conteúdos que se pretendem alcançar com o problema apresentado. Além do que, as atribuições do professor diante do papel de mediador em observar, instigar os alunos na busca de soluções do problema, incentivá-los na resolução, ouvi-los, motivá-

los para resolver problemas, tem sido um desafio para o docente em sala de aula (ONUCHIC, 1999; POZO, 1998; VAN DE WALLE, 2009).

Com intuito de compreender a Resolução de Problemas no ensino da Matemática será abordado resumidamente como esse cenário foi se constituindo ao longo do tempo, pois os problemas sempre exerceram um papel central nos currículos dessa disciplina ao longo dos tempos, o que não se pode dizer da Resolução de Problemas (STANIC; KILPATRICK, 1989).

No início do século XX, o ensino da Matemática foi caracterizado por um trabalho didático-pedagógico apoiado na repetição e memorização. Tempos depois, o foco passa a ser no ensino da matéria com compreensão e baseado em situações-problema. Entretanto, as novas ideias não alcançaram avanços quanto à aprendizagem dos alunos, já que faltava formação dos professores, de modo que "[...] o trabalho se resumia a um treinamento de técnicas operatórias que seriam utilizadas na resolução de problemas-padrão ou para aprender algum conteúdo novo" (ONUCHIC, 1999, p. 201).

Os estudos sobre a Resolução de Problemas como um método para ensinar Matemática foram considerados segundo os trabalhos desenvolvidos, na década de 40, por Polya, com o livro How to solve it, em que ele se ateve em buscar possibilidades e ensinar procedimentos que orientassem para a resolução de problemas. Desta forma, Polya (1995) propõe quatro etapas para a resolução de problemas: 1ª) compreender o problema, 2ª) elaborar um plano, 3ª) executá-lo e 4ª) fazer o retrospecto ou verificação da solução do problema inicial.

O ensino da Matemática nas décadas de 60 e 70 foi influenciado pelo movimento conhecido como Movimento da Matemática Moderna (MMM), que se consistiu na proposta de um ensino de forma lógica, com prioridade na abordagem de números focando os conjuntos e uso de símbolos de modo abstrato e teórico, o que também não obteve sucesso quanto à aprendizagem dos alunos (ONUCHIC, 1999).

Foi no início da década de 80 que as pesquisas avançaram centradas na aprendizagem e compreensão da Matemática pelo aluno, o que fez com que a Resolução de Problemas fosse discutida mundialmente, culminando na organização do documento "An Agenda for Action", traduzido como "Agenda para Ação". Esse documento recomendava a Resolução de Problemas como "[...] foco da Matemática escolar" e afirmava que "[...] os professores de Matemática deveriam criar situações nas salas de aula nas quais a Resolução de Problemas pudesse ser o ponto de partida para o ensino e a aprendizagem da Matemática" (ONUCHIC, 1999, p. 204).

No entanto, apesar de grande investimento em recursos didáticos nessa época, houve divergências entre as concepções das pessoas referentes à Resolução de Problemas ser o foco da Matemática escolar. Autores como Schroeder e Lester (1989),

ao considerarem essas divergências, apresentaram três tipos de abordagem de ensino de Resolução de Problemas: “ensinar sobre Resolução de Problemas”, que significa admiti-la como um novo conteúdo matemático; “ensinar para resolver problemas”, ou seja, aplicar os conteúdos matemáticos em situações-problema; e “ensinar matemática através da Resolução de Problemas”, o que remete a uma metodologia de ensino, em que o problema é o ponto de partida e um recurso para o ensino da Matemática. Assim sendo, o problema pode impulsionar um processo de construção do conhecimento, é a partir do problema que o professor ensina conteúdos matemáticos.

Embora teoricamente as três abordagens sejam apresentadas separadas, na prática elas podem ocorrer simultaneamente, em diferentes combinações ou sequências, sendo a última considerada como uma perspectiva metodológica de ensino da Matemática.

A concepção ensinar Matemática através da Resolução de Problemas é reconhecida por Onuchic (1999) como um bom caminho para o ensino e a aprendizagem da Matemática, sendo mais coerente com as recomendações dos Padrões de Currículo e Avaliação para a Matemática Escolar (1989) do Conselho Nacional dos Professores de Matemática NCTM e dos PCN (BRASIL, 1998), pois os conceitos e as habilidades matemáticas são aprendidos no contexto de resolver problemas.

Atualmente, a Resolução de Problemas é compreendida como uma metodologia de ensino em que o professor propõe situações-problema para ensinar novos conceitos matemáticos e estimular nos alunos a investigação. Esta proposta metodológica busca propiciar a construção de conceitos matemáticos, por meio de situações que instiguem o interesse dos educandos em aprender e não se encerra na apresentação e resolução do problema, sendo necessário repensar o planejamento da aula, organizar a comunicação entre os alunos, estimular a busca por soluções e o confronto com as ideias dos colegas (ONUCHIC et al, 2014; POZO, 1998; VILA e CALLEJO, 2006; VAN DE WALLE, 2009)

Nesse sentido, Onuchic (1999, p. 210-211) afirma que “na abordagem de Resolução de Problemas como uma metodologia de ensino, o aluno tanto aprende matemática resolvendo problemas como aprende matemática para resolver problemas”, o foco do trabalho didático-pedagógico é o aluno, que constrói os conceitos matemáticos durante a resolução de um problema, seguido da formalização pelo professor.

Fundamentada nas concepções apresentadas, a Resolução de Problemas é considerada uma metodologia para o ensino e a aprendizagem da Matemática. Ainda que seja desafiador o desenvolvimento desta proposta metodológica, ela contribui significativamente tanto para a aprendizagem de conteúdos matemáticos, quanto para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender do educando.

3. Procedimentos Metodológicos

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória, com o objetivo de investigar o entendimento de professores de Matemática sobre a Resolução de Problemas como metodologia de ensino e verificar como os docentes relatam o provável uso da Resolução de Problema como metodologia de ensino em sala de aula. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70), o objetivo dos pesquisadores em uma pesquisa qualitativa "[...] é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. [...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consiste esses mesmos significados. "

Os participantes da pesquisa, que responderam ao questionário, foram 31 professores com aulas atribuídas de Matemática no ano de 2017, no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, nas 26 escolas públicas estaduais do município de Presidente Prudente/SP.

O instrumento utilizado para a obtenção de dados foi um questionário subdividido em três partes, além da parte inicial que buscou obter informações e dados pessoais para delinear um perfil do docente pesquisado. A três partes do questionário foram elaboradas com questões abertas e fechadas de modo a levantar informações sobre: a formação docente e a Resolução de Problemas; o entendimento do Professor de Matemática a respeito da Resolução de Problemas como metodologia de ensino e a relação entre o entendimento docente da Resolução de Problemas e a prática pedagógica.

As respostas dos docentes ao questionário foram analisadas com a técnica de Análise de Conteúdo para a análise dos dados, definida por Bardin (2011, p. 48) como "Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, [...] objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. "

A utilização da Análise de Conteúdo teve duas funções. Primeiramente para a verificação de hipóteses e/ou problemas, pois por meio da análise de conteúdo é possível obter repostas às questões formuladas, podendo se confirmar ou não afirmações feitas antes da investigação. Na outra função buscou-se relacionar o que se manifestou por trás dos conteúdos, ou seja, o que está além do que foi explicitamente declarado pelo professor participante da pesquisa.

Durante a análise dos dados, as respostas dos professores foram organizadas e analisadas buscando identificação da relação entre o entendimento docente sobre a Resolução de Problemas como metodologia de ensino da Matemática e a prática pedagógica, declarada por ele, que é desenvolvida em sala de aula.

4. Discussão e resultados obtidos

Os resultados sobre a relação entre o conhecimento docente sobre Resolução de Problemas como metodologia de ensino e a prática pedagógica foram obtidos a partir de três questões: a primeira uma autoavaliação que investigou o conhecimento docente sobre proposta metodológica; a segunda buscou respostas acerca da finalidade com que o professor utiliza a Resolução de Problemas como metodologia de ensino e, a última analisou o provável uso da Resolução de Problema como metodologia de ensino, em sala de aula, relatado pelos docentes.

Na primeira questão foi solicitado que o professor escolhesse apenas uma opção das cinco que foram apresentadas, ou seja, a opção que melhor revelasse seu conhecimento sobre a Resolução de Problemas como metodologia de ensino, podendo ser esse conhecimento muito satisfatório, satisfatório, regular, pouco satisfatório ou insatisfatório (Tabela 1).

Tabela 1 – Conhecimento docente sobre a Resolução de Problemas como metodologia de ensino

Opções	Frequência	Percentual
Muito satisfatório. Entendo plenamente os pressupostos da resolução de problemas como metodologia de ensino, consigo planejar minhas aulas com base nestes pressupostos e desenvolvo meu planejamento em sala de aula.	1	3,2%
Satisfatório. Entendo os pressupostos da resolução de problemas como metodologia de ensino, consigo planejar minhas aulas com base nestes pressupostos e desenvolvo meu planejamento em sala de aula, mas ainda preciso ampliar meus conhecimentos e aprimorar minha prática pedagógica.	28	90,4%
Regular. Entendo parcialmente os pressupostos da resolução de problemas como metodologia de ensino, consigo planejar e desenvolver parcialmente minhas aulas com base nestes pressupostos.	1	3,2%
Pouco satisfatório. Entendo pouco os pressupostos da resolução de problemas como metodologia de ensino, por isso tenho dificuldade em planejar minhas aulas e desenvolvê-las com base nestes pressupostos.	1	3,2%
Insatisfatório. Não entendo os pressupostos da resolução de problemas como metodologia de ensino.	0	0%
Total	N = 31	100%

N = número de respostas
Fonte: Dados organizados pela autora com base nos questionários aplicados (2017)

Os dados apresentados mostram que a maioria dos professores (90,4%) considera seu conhecimento como satisfatório quanto à Resolução de Problemas como metodologia de ensino. De acordo com as respostas, há entendimento dos pressupostos da Resolução de Problemas como metodologia de ensino, dado que planejam as aulas com base nestes pressupostos e desenvolvem esse planejamento em sua aula. No

entanto, creem que ainda precisam ampliar os conhecimentos e aprimorar a prática pedagógica.

Na tabela 2, encontram-se categorias de respostas dos professores para a questão “Com que finalidade você utiliza a resolução de problemas como metodologia de ensino em sala de aula? ”, bem como a indicação do seu grau de importância.

Tabela 2 – Finalidade da Resolução de Problemas como metodologia de ensino

Finalidade	**Grau de importância**[1]									
	1		2		3		4		5	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Aprofundar um conceito estudado.	6	16,2	1	3,1	5	14,7	6	23,1	13	50,0
Desenvolver um conceito.	3	8,1	10	31,2	11	32,3	3	11,5	4	15,4
Aplicar e verificar a aquisição de um conceito.	3	8,1	3	9,4	11	32,3	10	38,5	4	15,4
Motivar os alunos ao iniciar o estudo de um conceito.	10	27,0	7	21,9	5	14,7	6	23,1	3	11,5
Levantar conhecimentos prévios dos alunos sobre um conceito que será estudado.	15	40,6	11	34,4	2	6,0	1	3,8	2	7,7
Total	**N=37**	**100**	**N=32**	**100**	**N=34**	**100**	**N=26**	**100**	**N=26**	**100**

N = número de respostas
Fonte: Dados organizados pela autora com base nos questionários aplicados (2017)

Considerando os três graus de maior importância e organizando os aspectos escolhidos pelos professores do maior para o menor, é possível identificar o destaque dado para o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, o que significa que utilizam a Resolução de Problemas no intuito de conhecer os saberes dos alunos sobre o conteúdo que será estudado (40,6% para extremamente importante e 34,4% para muito importante). Em seguida, as respostas dadas mostram que a Resolução de Problemas é utilizada como motivação no início do estudo de um conceito (27,0% para extremamente importante e 21,9% para muito importante) e, por último, para o desenvolvimento de um conceito (31,2% para muito importante e 32,3% para importante).

Os aspectos destacados demostram que há coerência com os pressupostos da Resolução de Problemas como metodologia de ensino, mesmo que a motivação e o levantamento de conhecimentos prévios, não sejam prioridades nesta proposta metodológica, são elementos importantes neste processo de ensino e aprendizagem, cuja finalidade principal é o desenvolvimento de um conceito.

Observando os aspectos destacados pelos professores como “um pouco importante” ou que “não é importante”, os mais escolhidos foram “o aprofundamento de

[1]Grau de importância: 1 – Extremamente importante, 2 – Muito importante, 3 – Importante, 4 – Um pouco importante, 5 – Não é importante.

um conceito" (50,0% não é importante e 23,1% um pouco importante) e a "aplicação e verificação da aquisição de um conceito" (15,4% não é importante e 38,5% um pouco importante).

Desse modo, há contradição quando esses dados são comparados com as respostas dadas pelos professores quando perguntado sobre "como iniciam sua aula com o objetivo de desenvolver um novo conceito matemático". Neste caso, 35,5% dos professores iniciam o estudo pela definição do conceito e 29,0% partem de exemplos que envolvem o conceito, sendo possível identificar que os problemas são abordados apenas depois dos conceitos e exemplos, ou seja, na aplicação e verificação de um conceito estudado.

A tabela 3 apresenta a categorização da última questão do questionário, sendo uma questão aberta, que objetivou investigar o provável uso da Resolução de Problemas como metodologia de ensino, em sala de aula, de acordo com o relato dos professores. Nesta questão, era solicitada a descrição de uma aula na qual a Resolução de Problemas foi utilizada como metodologia de ensino para o processo de ensino e aprendizagem de um conceito matemático.

Tabela 3 – Descrição de uma aula utilizando a Resolução de Problemas como metodologia de ensino

Categorias	Frequência	Percentual
Descreve a aula demonstrando o trabalho didático-pedagógico com a Resolução de Problemas como metodologia de ensino.	2	6,5%
Descreve a aula demonstrando parcialmente o trabalho didático-pedagógico com a Resolução de Problemas como metodologia de ensino.	5	16,1%
Descreve a aula demonstrando o trabalho didático-pedagógico com a Resolução de Problemas com outras finalidades.	6	19,4%
Descreve apenas o problema a ser utilizado.	4	12,9%
Descreve o problema a ser utilizado, considerando a abordagem de ensinar sobre resolução de problemas.	3	9,7%
Não descreve a aula e/ou apenas cita conteúdos que foram desenvolvidos.	3	9,7%
Resposta aleatória	1	3,2%
Em branco	7	22,5%
Total	**N= 31**	**100%**

N = número de respostas
Fonte: Dados organizados pela autora com base nos questionários aplicados (2017)

Os dados mostram que a maior parte dos professores (42,0%), considerando as três primeiras categorias, descreve a aula demonstrando o trabalho didático-pedagógico com a Resolução de Problemas. Contudo, alguns professores a descrevem com outra finalidade que não atende aos pressupostos da Resolução de Problemas como

metodologia de ensino, principalmente aqueles relacionados à construção do conceito e à mediação pedagógica do professor.

Assim, ao analisar esse resultado, é possível observar que 22,6% dos professores descrevem a aula demonstrando o trabalho didático-pedagógico com a Resolução de Problemas como metodologia de ensino, embora somente 6,5% atendam plenamente aos pressupostos dessa metodologia, pois os outros 16,1% contemplam parcialmente esses pressupostos. A descrição parcialmente caracterizada justifica-se por não ter explicitado na resposta como foi realizada a formalização do conceito e/ou os questionamentos realizados: aspectos que não impediram a verificação dessa metodologia descrita na aula, mesmo não atendendo aos pressupostos fundamentais.

A análise realizada possibilitou a conclusão de que os problemas são propostos, por professores desta pesquisa (22,6%), com intuito de desenvolver um conceito matemático, propiciando ao aluno uma postura ativa em sala de aula, contrapondo à ideia de que a Matemática é algo pronto e acabado (BRASIL, 1998). Essa abordagem diz respeito ao que Schroeder e Lester (1989) apresentam como ensinar Matemática através da Resolução de Problemas, como definido na pesquisa, à Resolução de Problemas como metodologia de ensino de Matemática.

5. Conclusão

Os dados obtidos por meio do questionário, relacionados ao entendimento docente sobre a Resolução de Problemas como metodologia de ensino da Matemática, permitem deduzir que a maioria dos professores participantes da pesquisa realizada compreende a Resolução de Problemas como metodologia de ensino, mesmo que alguns pressupostos dessa proposta metodológica não sejam destacados quando se trata de questões envolvendo a prática pedagógica, uma vez que há professores que iniciam sua prática pedagógica com definições conceituais e não por meio de propostas de resolução de problemas.

Quanto à descrição de uma aula utilizando a Resolução de Problemas como metodologia de ensino de um conceito matemático, apenas uma pequena parte dos professores (20% dos respondentes da questão) conseguiu descrever seu trabalho na prática utilizando esta proposta metodológica.

Assim, a partir das análises e conclusões realizadas, a investigação mostra que a compreensão dos professores sobre a Resolução de Problemas como metodologia de ensino não implica sua utilização em sala de aula como metodologia de ensino que atenda aos seus pressupostos, ou seja, o entendimento docente sobre essa perspectiva metodológica de ensino não garante o desenvolvimento desta proposta em sala de aula.

No entanto, para considerar esses pressupostos é necessária formação docente que relacione teoria e prática sobre Resolução de Problemas como metodologia de ensino, dando oportunidade aos professores para refletirem sobre o ensino e a aprendizagem, além da vivência de experiências didáticas, que oportunizem situações pedagógicas de busca e de elaboração de referências didático-pedagógicas a partir da Resolução de Problemas , o que poderá ampliar as possibilidades de um efetivo trabalho pedagógico nas aulas de Matemática.

6. Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso em: 01 jun. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação. 1994.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. 1. reimp. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 14).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. – Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de matemática através da Resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. (p. 199-218) São Paulo: UNESP, 1999.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G.; NOGUTI, F. C. H.; JUSTULIN, A. M. (Orgs.). **Resolução de Problemas**: Teoria e Prática. Paco Editorial. Jundiaí. 2014.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto do método matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

PONTE, J. P. **Da formação do desenvolvimento profissional**. In Actas do Profmat (p. 27–44). Lisboa: APM, 1998.

POZO, J. I. **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Matemática e suas tecnologias /SE. Coordenação geral Maria Inês Fini; coordenação de área, Nilson José Machado. – São Paulo: SEE, 2010.

SCHROEDER, T. L.; LESTER, F. K. Developing Understanding in Mathematics via Problem Solving. In: TRAFTON, P. R.; SHULTE, A. P. (Ed.) **New Directions for Elementary School Mathematics**. Reston: NCTM, 1989, p. 31-42.

STANIC, G. M. A.; KILPATRICK, J. Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. In: CHARLES, R. I.; SILVER, E. A. (eds.), **The teaching and assessing of mathematical problem solving**. Reston, VA: NCTM, 1989, p. 1-22.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no ensino fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: ARTICULAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Kátia Cristina da SILVA, UNESP[1]
Sonia Fátima Leal de SOUZA, UFMS[2]
Tays FONSECA,UNESP[3]
Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
tays_fonseca@yahoo.combr

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o conceito de saberes docentes evidenciados em sala de aula (saberes experienciais) que se encontram cristalizados nas práticas pedagógicas e a importância da inclusão de tais conhecimentos nos programas de formação continuada em serviço. Os dados para o embasamento das conclusões do trabalho foram coletados durante um projeto de formação continuada desenvolvido no município de Santa Rita do Pardo, interior do estado de Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2018 e 2019. A metodologia utilizada partiu, inicialmente, da pesquisa bibliográfica objetivando explicitar os conceitos investigados. Em seguida, foi empregada a pesquisa etnográfica, com a participação efetiva do pesquisador no campo de vivência dos sujeitos por um longo período de tempo. Dessa forma, foi possível confrontar o falado e o vivido, a teoria e a prática, por meio de entrevistas envolvendo duas professoras, sujeitos participantes do projeto de formação. Os pressupostos teóricos que subsidiaram os estudos centram-se em Charlot (2000), Perrenoud (2000), Tardif (2014), Franco (2015), Saviani(2013), Nóvoa (1992), Domingues (2014) e Pinto (2018). Ao final, constatou-se que os sujeitos docentes buscam o aperfeiçoamento profissional, mas ainda possuem algumas dificuldades relacionadas aos diferentes saberes que deverão mobilizar, sendo os saberes experienciais os mais utilizados, tanto os que outrora lhes foram ensinados enquanto alunos, como também as experiências adquiridas por meio da prática e com outros colegas de profissão. Reafirma-se a importância da formação continuada em serviço, enquanto oportunidade imprescindível para a sistematização e partilha destes saberes docentes experienciais e para, consequentemente, fortalecer a profissionalidade da função.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Formação Continuada.Saberes docentes.

[1]Mestranda em Educação pela Universidade UNESP. Vínculo Institucional: Professora dos anos iniciais da Escola Raimundo Cândido. Membro do GEPEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação). Contato: *kátia.c.silva@unesp.br.*
[2] Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialista de Educação aposentada da Rede Municipal de Três Lagoas. Contato: *soniafatima1958@gmail.com*
[3]Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente e professora coordenadora na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (MS). Membro do GEPEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação). Contato: tays_fonseca@yahoo.com.br

1 Introdução

Pretendemos, neste artigo, refletir, de maneira breve, sobre alguns pontos marcantes dos saberes docentes evidenciados em sala de aula que se encontram cristalizados nas práticas pedagógicas e a importância da inclusão de tais conhecimentos nos programas de formação continuada em serviço. Os dados para subsidiar este trabalho foram coletados durante um projeto de formação contínua desenvolvido no município de Santa Rita do Pardo, interior do estado de Mato Grosso do Sul nos anos de 2018 e 2019.

Em um primeiro momento, nossas atenções se centraram nos aspectos teóricos sobre os saberes docentes e o conceito de formação continuada, com ênfase nas práticas pedagógicas. Em seguida, dissertamos resumidamente a respeito das ações desenvolvidas junto aos docentes, dos objetivos e resultados alcançados. Ao final, elaboramos nossas considerações, tendo em vista relacionar os conhecimentos teóricos de formação com o depoimento, empírico e pessoal, de duas participantes.

Desse modo, a metodologia escolhida nessa pesquisa partiu, inicialmente, da pesquisa bibliográfica objetivando explicitar os conceitos analisados. Em seguida, a etnográfica devido à participação efetiva do pesquisador no campo de vivência dos sujeitos por um longo tempo. Dessa forma, foi possível analisar o falado e o vivido entre a teoria e a prática na composição com entrevistas envolvendo duas professoras, sujeitos participantes do projeto de Formação Continuada. O aporte teórico que subsidiou os estudos centrou-se em Charlot (2000), Perrenoud (2000), Tardif (2014), Franco (2015), Saviani(2013), Nóvoa (1992), Domingues (2014) e Pinto (2018).

A concepção sobre a formação de professores ainda é bastante frágil no contexto educacional. Percebe-se que, apesar de diversas discussões, existem muitas inquietações que permeiam a prática docente a respeito do significado da formação de professores e a sua relação com o processo de ensino–aprendizagem.

A formação continuada busca contribuir para a aprendizagem do professor, como um processo permanente de aquisição dos saberes, que visa evidenciar o diálogo reflexivo, capaz de resultar numa ação transformadora da prática em sala de aula. Segundo Garcia (1999),

> o desenvolvimento profissional sugere evolução e continuidade, ele define como objeto da formação docente, “os processos de formação inicial ou **continuada**, que possibilitam aos professores adquirir ou **aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições** para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. (GARCIA, 1999, p. 26, grifo nosso).

Para implementar este processo, o espaço educativo deve ser reconhecido

como um local privilegiado para a construção de novos saberes e aprendizagens, contribuindo para o crescimento intelectual e profissional da equipe, para o fortalecimento do respeito mútuo e, principalmente, para se descobrir quais estratégias os educadores devem desenvolver efetivamente para melhorar a sua prática no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, muitas vezes, os professores percebem os momentos formativos e o ato de ensinar como formas de agir distintas e não relacionadas. Por esta razão, é preciso propor ao corpo docente, leituras, reflexões e discussões mais significativas para, efetivamente, contribuir com os seus momentos formativos, pois o conhecimento que circula nas práticas pedagógicas, em muitas situações, é fragmentado, insignificante, com memorizações alienantes.

Ressaltamos que interessa à profissão docente a busca por conhecimentos que contribuam significantemente com o seu trabalho. A dicotomia entre teoria e prática provoca nos docentes uma tentativa de se equilibrar, ora aceitando, ora refutando essa junção tão importante no fazer da sala de aula, na prática pedagógica.

2 Fundamentação Teórica

A formação continuada em serviço é uma entre as diversas modalidades de formação existentes, na qual o desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador ocorre concomitantemente em seu contexto de trabalho. “O desafio consiste em perceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas.” (NÓVOA, 1992, p. 18).

Situar a formação na escola não se trata apenas de um deslocamento do espaço formativo (tradicionalmente representado pela atuação das universidades na oferta de cursos de pós-graduação ou pelos órgãos da Secretaria de Educação) mas, sobretudo, de uma nova **possibilidade de ação** e uma nova **concepção** de formação continuada docente, já que “há atualmente uma forte tendência em valorizar a escola como *locus* da formação contínua.” (FUSARI, 2000, p.17).

Pinto (2018) reconhece que a atividade docente se encontra contextualmente situada (*docência em contexto*) e condicionada por fatores externos determinantes que se desdobram em três dimensões: a instituição à qual está vinculada a atividade docente (na educação pública, representada pelas redes de ensino federal, estadual ou municipal); a unidade escolar na qual ocorre o exercício da docência e o contexto histórico (condições econômicas, políticas, sociais e culturais). Desse modo, a escola, materializada pelo conjunto de seus elementos físicos e simbólicos, é uma das três dimensões que influenciam o trabalho pedagógico, cabendo ao coletivo docente desvelar suas nuances para direcionar a sua prática.

O motivo de se considerar a formação continuada em serviço uma outra possibilidade de ação para potencializar a ação docente consiste, então, em reconhecer que a "escola apresenta as melhores condições para a formação continuada docente, pois é lá o lugar onde o professor organiza e exercita sua prática, num contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica" (DOMINGUES, 2014, p. 65). Ao situar a aprendizagem dos professores neste espaço específico, é possível ressignificar a ação pedagógica pois a escola é o local privilegiado para estreitar a relação entre a teoria (pesquisas, estudos, discussões e trocas de experiências) e a prática (sala de aula).

Tomando, como exemplo, os estudos teórico-metodológicos ocorridos nos encontros de formação, quando este arcabouço teórico é confrontado com a prática cotidiana, por meio da discussão coletiva entre o corpo docente, nota-se uma ressignificação das teorias e uma melhor consciência sobre a prática pedagógica.

Segundo Nóvoa (1992, p.14) "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando." Esta organicidade às discussões que a escola oferece é condição necessária para a construção dos conhecimentos inerentes aos saberes docentes. Assim, os encontros de formação continuada em serviço, além de abordar os assuntos presentes no fazer pedagógico, podem oferecer a oportunidade de incorporação das estratégias consideradas mais adequadas para contribuir para o trabalho coletivo no contexto escolar.

Considerando a instituição escolar como o espaço mais propício para o encontro de profissionais da educação para discutir e refletir sobre a continuação de sua formação e para enfatizar essa afirmação recorremos a Domingues (2014) justifica que a escola é o local propício da formação de professores pois congrega três fatores essenciais: a atividade profissional, a possibilidade de refletir sobre a ação e a existência de um profissional específico (coordenador pedagógico) para promovê-la. Garcia (1999, p. 171) reforça a ideia da *reflexão sobre a ação* contextualizada ao afirmar que se deve "entender a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino".

Embora a saída dos educadores para outros locais formadores seja bastante motivadora, a formação em serviço apresenta a vantagem de considerar os aspectos específicos de cada escola, suas dificuldades e as oportunidades presentes em cada comunidade educativa. Neste sentido, o trabalho ganha significado se tem seu foco na compreensão da realidade escolar e seus desafios, ao se somarem esforços na construção de um sentido coletivo das ações pedagógicas em que sejam consideradas alternativas que se mostrem adequadas aos desafios enfrentados pelos professores.

(DOMINGUES, 2014, p. 69)

Contudo, defender a formação contínua em serviço como possibilidade de ação para ressignificar a prática pedagógica não significa negar a realidade: nas escolas, falta um acervo bibliográfico adequado para subsidiar processos formativos; não há formação de qualidade aos coordenadores pedagógicos/professores coordenadores orientarem estes processos formativos; muitas vezes, não há um local apropriado que comporte todos os professores da unidade em um único espaço.

Embora se entenda que, além dos mencionados, há outros inúmeros desafios e dificuldades para se constituir a escola como um espaço genuíno de formação, a própria a (in)existência de determinadas condições são subsídios relevantes para se repensar as práticas pedagógicas e redirecioná-las à população que a ela tem acesso. Inclusive, nos momentos de formação, a organização para a luta para exigir melhorias por parte dos órgãos competentes poderá surgir a partir deste corpo coletivo docente ao identificar quais são os desafios e dificuldades comuns ao grupo. Paradoxalmente, a profissão docente sempre teve, como característica, o trabalho com as condições reais no esforço para alcançar os resultados ideais.

Como cada escola possui demandas distintas, tais peculiaridades devem ser levadas em consideração para o planejamento e execução dos encontros de formação continuada em serviço que se pretendem significativos a todos os atores educacionais. Um dos “termômetros” para aferir a demanda de exigências específicas e para se atingir a qualidade no ensino seria os *saberes experienciais* dos professores, um dos atores principais deste processo.

Os saberes consolidados da prática deveriam ser considerados como elementos essenciais de reflexão em formação, já que os encontros devem, primeiramente, responder às ansiedades de um certo grupo de educadores que desenvolvem o seu trabalho pedagógico inseridos em um determinado tempo/espaço históricos. Para tanto, os professores devem, então, se assumir como verdadeiros produtores de saberes da “sua” profissão. “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem a transformação das instituições em que trabalham”. (NÓVOA, 1992, p. 17).

A educação é um processo particularmente humano, através do qual, ao se apropriar da cultura historicamente acumulada, a criança se humaniza, ou seja, constitui-se enquanto ser humano. Já a prática social é constituída por diversas instituições da sociedade. “A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionamente, em cada indíviduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVANI, 2013, p. 422).

A prática educativa parte do contexto social e só a ação intencional docente,

realizada enquanto prática pedagógica, pode conduzir os saberes disciplinares, ou seja, os saberes referentes aos conteúdos. O método permeia o contexto do qual ambos, professores e alunos, participam. Todavia, cada um deles ocupa posições distintas no processo de ensino-aprendizagem, devendo empregar instrumentos teóricos e práticos específicos para compreender e solucionar as problemáticas impostas pelo meio social.

> O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996 (LDB/96), destaca, no art. 1º, que a educação abrange todos 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 (BRASIL, 1996). Esse documento estabelece o princípio norteador da escola: o dever de propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às suas demandas.

A instituição escolar possui uma organização sistemática e intencional, sendo firmada no trabalho de professores e alunos. É necessário, porém, resgatar a importância da escola, ou seja, do trabalho educativo, levando em conta o saber sitematizado, que é a especifidade da educação escolar. Também se deve considerar que o processo de ensino-aprendizagem está centrado nas relações que os alunos estabelecem em suas afinidades, sejam elas pessoais ou sociais, sendo a escola a instituição responsável pela mediação dos saberes que a criança já possui e de novos saberes que precisam ser compreendidos.

> Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontanêo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2013, p. 20)

O papel da instituição escolar consiste em socializar o saber sitematizado, ou seja, não diz respeito a qualquer tipo de saber: é o conhecimento elaborado e não o espontâneo; é o saber organizado e não o saber fragmentado ou descontextualizado. Assim, a escola se faz necessária para propiciar a aquisição dos instrumentos que permitem o acesso ao saber mais elaborado já produzido pela humanidade, através da

transmissão e da assimilação, de modo que a criança passe do não domínio ao domínio dos conhecimentos científicos.

Segundo Charlot (2000), a idéia de saber implica a (ideia) de sujeito, a (ideia) de atividade desse sujeito, de modo que a relação do indivíduo consigo mesmo deve se desfazer do dogmático subjetivo para a relação com os outros indivíduos que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber. O saber se dá a partir da mobilização, da atividade e do sentido, pois o conhecimento é resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito, e o saber é produzido em uma relação com ele mesmo e com os outros, através de relações internas individuais e de relações sociais.

> Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 63)

Diante do exposto não podemos deixar de levar em consideração os saberes docentes, visto que o professor é a peça fundamental para que ocorra a sistematização do saber que o sujeito estudante traz consigo, e o próprio professor também é um sujeito dotado de diferentes saberes.

Segundo Tardif (2014), o saber docente não é constituído somente do que se aprende na formação inicial; na verdade, ele é plural, sendo formado pela fusão de vários conhecimentos. Os saberes aprendidos no decorrer da formação inicial são denominados de *saberes da formação profissional*. Para ele, há ainda outros tipos que formam o conjunto de saberes docentes, como os *disciplinares*, os *curriculares* e os *experienciais*.

Os *saberes disciplinares* também são desenvolvidos no âmbito das instituições de ensino, sendo específicos para cada área. Por outro lado, os *saberes curriculares* se manifestam nos programas escolares criados pelo sistema educacional e que norteiam o professor na forma de planejar, ensinar, aplicar e avaliar. Já os *saberes experienciais* são os mais evidenciados por Tardif (2014), pois não são transmitidos por instituições ou programas escolares, mas se constroem durante a prática docente. São os conhecimentos específicos que cada professor desenvolve em seu trabalho cotidiano. Segundo o autor, “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF, 2014, p. 39).

A profissionalização do professor se dá quando ele articula os saberes curriculares, com os disciplinares e da formação profissional e, dessa forma, desenvolve

seus saberes experienciais, os quais são os que de fato representam seu conhecimento docente. Observa-se que todos os saberes são essenciais para o desenvolvimento do professor, o que explica a importância da sua integração:

> No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (TARDIF, 2014, p. 49).

Nota-se que o saber experiencial é considerado de maior relevância por ser o alicerce da prática, e é na prática que o professor desenvolve sua formação. Embora o conhecimento aprofundado do professor sobre o objeto de estudo seja imprescindível para desenvolver boas práticas pedagógicas, a formação inicial sozinha não dá conta dos desafios que poderão surgir na situação concreta.

Os saberes elaborados são transformados em escolares. Esse é um processo pelo qual se selecionam os saberes sistematizados e organizados de forma que permitam aos alunos assimiliar tais conhecimentos. De acordo com Perrenoud, (2000 p. 25), para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem é indispensável que o professor os domine, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados.

Portanto, a formação continuada é de suma importância, pois mesmo diante das fragilidades inerentes ao seu processo formativo, é através da formação continuada que o docente adquire novos conhecimentos e pode refletir coletivamente sobre sua atuação, avaliando a necessidade de reconstruir ou transformar sua prática pedagógica.

É, sobretudo, em momentos de formação continuada em serviço que o professor tem a oportunidade de discutir com seus pares as práticas desenvolvidas em sala de aula, ou seja, o que Tardif (2014) chama de *saberes experienciais*. Um momento de troca de experiências e de análise para se adequar a uma teoria. Assim, é possível concluir que não existe prática sem teoria, nem teoria sem prática. As duas caminham juntas e os docentes se apropriam dessa concepção a partir dos debates sobre suas experiencias diárias. É nesse momento que se constrói a *práxis*.

3.Metodologia: o caminho percorrido

As experiências baseadas nos diferentes saberes dos professores sujeitos dessa pesquisa e discutidas nesse trabalho são um recorte da Formação Continuada

em Serviço, realizada nos anos de 2018 a 2019 com os professores do município de Santa Rita do Pardo. Porém, para atenter ao caráter sintético da presente análise, tomaram-se como objeto de reflexão apenas os depoimentos de duas professoras.

O relato das professoras centrou-se na utilização de seus diferentes saberes, mobilizados nos momentos da realização das práticas pedagógicas em sala de aula. Neste sentido, elas precisaram fazer um retrospecto memorial para pensar sobre os diversos saberes que contemplam a profissão professor. O projeto de formação continuada proposto para ser desenvolvido no município representava um divisor de àguas, pois visava a colaborar com a humanização do ser humano, ao envolver os estudantes em projetos significativos para as suas vidas, e visava aliar a teoria e a prática de forma concomitante no processo educativo cotidiano.

Importante mencionar que a metodologia desenvolvida no decorrer do projeto realizado foi a etnografica, pois houve uma ampla participação dos formadores com os sujeitos professores. Complementando, com a pesquisa bibliográfica sobre o tema em debate. “A pesquisa etnográfica tem como objetivo o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização de procedimentos como entrevistas em profundidade e observação participante”. (GIL, 2002, p, 49).

A pesquisa bibliográfica se refere aos estudos teóricos a respeito da temática os diferentes saberes docentes bem como sobre a importância da formação continuada de professores.

Partindo dessa concepção, a formação continuada se propôs a discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, ponto central na prática pedagógica, por remeter à questões relacionadas ao *o que ensinar* (conteúdos), a *como ensinar* (modo de organizar o ensino) e *porque ensinar* (finalidade da educação escolar). Diante dessas concepções, as professoras precisavam se atentar para a sua cultura, os seus diferentes saberes que consciente ou até inconscientemente estavam cristalizados no entremeio aos aspectos político e pedagógico do fazer docente.

Quanto aos instrumentos utilizados para coletar os dados na presente pesquisa, utilizamos a observação das aulas, as entrevistas com os sujeitos da pesquisa bem como a convivência diária na observação participante. Entretanto, neste recorte da pesquisa utilizamos apenas a entrevista para realizar a análise descritiva sobre o tema abordado.

> A entrevista é a técnica utilizada quando queremos obter dados para a elaboração da pesquisa, para validar hipóteses e objetivos. “entrevista é uma das mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender nossa condição humana. (DUARTE, 2005, p, 78)

Considerando essas premissas a respeito da metodologia desenvolvida, conferimos um caminho em que tivemos a possibilidade de dar visibilidade à pesquisa ora em andamento.

4. Resultados obtidos: uma análise necessária

Abaixo apontamos detalhadamente os resultados obtidos e em seguida realizamos a análise de dados. No decorrer da entrevista, perguntamos às professoras sobre os conceitos sobre os diferentes saberes docentes que eles conheciam.

Este questionamento remeteu a necessaidade de explicarmos a elas individualmente sobre o tema segundo Tardif (2002). Após essa conversa explicativa solicitamos que fizessem uma reflexão cuidados sobre esses saberes e nos contassem um pouco sobre os saberes que mais utilizavam em suas práticas, sabedores que somos sobre os vários saberes que envolvem a profissão docente.

Vimos que as professoras entrevistadas se manifestaram de forma clara e precisa, mencionando que os saberes mais utilizados em suas práticas são as da experiência, aqueles conhecimentos citados por Tardif (2002) como *saberes experienciais*.

A professora X de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental mencionou que:

> Tudo o que eu aprendi na sala de aula eu tento passar para os meus alunos, com base no que eu aprendi, até hoje a minha professora de português ela me ensinou muito o método de exercícios, ela passava muito exercício, então eu consegui aprender a língua portuguesa através dos exercícios que ela passava pra mim, isso eu tento passar para os meus alunos também da mesma forma, exatamente como eu fazia, então eu copio isso, pra ensinar os meus alunos então eu acho que eles aprendem com isso, através dessa experiência que eu tive com os meus professoresde muito tempo atrás. (Diário de campo da pesquisadora, 2021)

Surge a importância de a escola repensar o seu papel social, pois, além desse saber experiencial focando nos saberes da experiência, notam-se aqueles construídos a partir de um saber teórico sobre o ensino, os saberes profissionais.Torna-se imprescindível trabalhar com o saber sistematizado, utilizado nas práticas sociais e nos demais conhecimentos, os saberes docentes.

Constatamos, no entanto, que a professora entrevistada exibe um discurso franco e sincero, demonstrando ainda que possui dificuldades em trabalhar com os saberes que envolvem o método e a técnica, cristalizados nos saberes profissionais, teóricos, pertinentes à ciência da educação.

Importante verificar que, no início do projeto de formação realizado no município, havia resistências em ampliar os conhecimentos partindo de uma teoria de

aprendizagem e de desenvolvimento humano. Porém, no decorrer do desenvolvimento dos estudos, verificou-se um pequeno interesse por parte dos participantes em querer aprofundar os saberes teóricos, dando visibilidade, em suas práticas, que paulatinamente se operava uma mudança de comportamento. Observe a professora Y:

> Os resultados nem sempre eram os esperados, pois, na verdade, sabia que faltava uma direção para ampliar e direcionar o que já aplicava nas aulas em alguns momentos. Ao passo que as formações foram ocorrendo, uma nova visão sobre os conhecimentos teóricos e a visão interdisciplinar em textos e atividades me fizeram ter curiosidade e também querer incluir na minha prática em sala de aula. (Diário de campo da pesquisadora, 2021).

Uma mudança de postura começava a despontar nos momentos de formação contínua sobre a importância dos saberes profissionais. Por vontade própria e pelas muitas ações de conquista e chamamento da equipe de formadores, a professora menciona essa visível mudança.

Considerações Finais

Pode-se constatar que as mudanças nas práticas pedagógicas ocorrem gradativa e continuamente, graças às relações estabelecidas entre os sujeitos, à troca de experiências e aos estudos específicos para a função do professor. Entretanto, esses profissionais possuem algumas dificuldades relacionadas aos diferentes saberes que deverão mobilizar, sendo os saberes experienciais os mais utilizados, tanto os que outrora lhes foram ensinados enquanto alunos, como também as experiências adquiridas por meio da prática e com outros colegas de profissão. Bem como já fora mencionado por uma das professoras participantes da pesquisa, “conforme eu aprendi, eu ensino”.

Oportuno salientar que a nossa pretensão não foi apontar erros e acertos, nem realizar uma pesquisa de cunho avaliativo, mas investigar os diferentes saberes dos professores e quais são os mais utilizados nas práticas pedagógicas destes profissionais. A finalidade foi compreender as suas concepções a respeito da pesquisa em relação às práticas pedagógicas com a formação continuada desenvolvida no município de Santa Rita do Pardo, em busca por melhores formas de ensinar e de aprender.

A formação continuada em serviço deve articular o desenvolvimento profissional dos professores com as escolas e os seus projetos. Há uma relação dialética na qual a formação não é a condição prévia para a sua mudança dos contextos escolares, mas um de seus elementos, sendo que a transformação da escola e a melhora na prática docente se influenciam mutuamente. O maior sentido da formação docente centrada na escola está aí: na perspectiva ecológica de mudança interativa entre os profissionais e os seus contextos escolares.

Acrescenta-se finalmente que, da mesma forma em que é possível sustentar o princípio de que os professores se formam, por excelência, no contexto de suas experiências empírico-profissionais, não há porque negar que a formação destes profissionais também ocorre em outros contextos, implementando e potencializando suas experiências intra-escolares. A escola é um importante espaço de formação docente em serviço, no entanto, a formação continuada também ocorre nas universidades, nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética e em outros tantos momentos que excedem a experiência profissional ocorrida nos encontros de formação escolar.

Existem possibilidades diversas, mas a formação continuada em serviço, considerada uma das modalidades na área de formação continuada de professores, deve ser valorizada pois é um dos elementos imprescindíveis para a sistematização e partilha dos saberes docentes para, consequentemente, fortalecer a profissionalidade da função.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 19ago. 2021

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DOMINGUES, I. *O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L.; CAMPOS, E. F. E. (Orgs.). *Práticas pedagógicas*: pesquisa e formação. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 601-614, 2015.

FUSARI, J. C. Formação Contínua de Educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000

GARCIA, C. M. *Formação de Professores*: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

GIL. A.C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2002

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, Antônio (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.

(org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, Umberto de Andrade. A didática e a docência em contexto. In: In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *DIDÁTICA* - teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira&Marin; Ceará:UECE, 2018.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM IDEIAS SOBRE A BNCC

Júlia Ines Pinheiro Bolota PIMENTA/ UFSCar- PPGE/Cfei/UNIARA
Fernando DIANA / UFSCar- PPGE/Cfei/
Aline SOMMERHALDER / UFSCar- PPGE/Cfei/

1. Introdução

Trata-se de um estudo com fundamento qualitativo e que objetiva mapear se professoras de educação infantil identificam que as informações e normatizações da BNCC repercutem ou implicam, de alguma forma, em seus saberes docentes. Apresenta parte de uma pesquisa maior, em andamento, que aborda narrativas docentes acerca das fontes de saberes de professoras de educação infantil sobre a nova política pública curricular nacional apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Publicada nos termos da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, enquanto documento legal norteador da Educação Básica brasileira, a BNCC traz a proposta de promover uma educação de qualidade e com equidade, objetivando formar estudantes com conhecimentos e habilidades essenciais para o seu desenvolvimento na sociedade do século XXI. Sua finalidade é orientar a (re)construção dos referenciais curriculares e dos projetos político pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos estudantes ano a ano, como o próprio documento afirma (BRASIL,2017).

Esse discurso sobre organização e reorganização da educação está presente em muitos momentos da história brasileira. Autores como Popkewitz (1992) e Candau (1999) já afirmavam serem comuns discursos que comprovavam a importância das reformas educacionais para atingir a melhoria da qualidade da educação, principalmente as reformas direcionadas à educação básica. Nesse sentido percebe-se uma inclinação para as discussões e pouca atuação prática. Em sentido oposto a estas ideias, existe a "crença" na educação redentora. Barretto (2006, p.8) coloca bem essa apreensão quando questiona o sentimento otimista apontando a desmedida força atribuída à educação, quando coloca que: "além da importância econômica conferida à educação, passa-se a também a atribuir a ela a responsabilidade de costurar o esgarçado tecido social mediante a inculcação de valores".

Também compactuamos com Nóvoa (1995) quando diz que:

> Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação tecnológica, sem uma adequada formação de professores. Essa afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento que o ensino e os professores se encontram

> sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 2005, p. 09)

Essa afirmação ressalta a importância da formação inicial e continuada na aquisição e aprofundamento de saberes docentes, e mais ainda que essa relação é fundamental na correta acepção da mudança causada por uma política educativa, quando demonstra que todas as reformas que geram mudanças e transformações precisam de um espaço de conhecimento teórico e temporal de reflexão e propriedade.

Assim, o objeto deste estudo se estabelece na questão: A BNCC é identificada por professoras de educação infantil como influenciadora de seus saberes docentes? Como este aspecto se apresenta para estas professoras?

Mapear este aspecto é relevante para evidenciar de que modo professores se apropriam de saberes articulados por essa nova política pública[i] e é contributivo para entender como estas regulamentações e propostas repercutem nos saberes profissionais de professoras da etapa da educação infantil.

Para respaldar a investigação e como fundamentação teórica do trabalho utilizaremos os conceitos de saberes docentes a partir de Tardif (2014), relacionando-o com as ideias Freire (1986) sobre saberes necessários à prática educativa.

2. Saberes Docentes e BNCC

Pensar em um outro parâmetro de organização curricular como a BNCC propõe às professoras de educação infantil requer desde a mobilização de saberes docentes já estabelecidos, até a sua necessária reflexão, ampliação e reelaboração para dar conta de questões advindas desta proposta.

No exercício de sua prática, o professor se depara com uma variedade de situações que demandam a operação de diferentes saberes, que são provocados, articulados, acionados, construídos e reconstruídos durante o desenvolvimento da prática profissional. O saber docente é um conceito que coloca em destaque e compreensão conhecimentos e fazeres, não somente relativos à atividade profissional cotidiana, mas do macro profissional incluindo o sistema educacional.

Para abordar o tema de saberes docentes considera-se os estudos de Freire (1986) e Tardif (1991 e 2014). Para tanto, traz-se a estruturação humanista de Freire (1986) que se configura a partir da expressão “saberes necessários à prática educativa” e se apresentam de forma mais ampla e peculiar. Por sua vez, em suas proposições, Tardif (2014) usa a expressão saberes docentes elencando categorias e tipificando diferentes saberes.

Professores constroem seus saberes também no cotidiano profissional e alguns fatores contribuem para seu desenvolvimento. O saber específico de professores é construído academicamente, porém é ampliado ao longo da carreira, da atuação diária com estudantes, com pesquisas e, principalmente, com trocas entre os demais profissionais e estudo teórico da área.

Durante muito tempo, o saber docente foi compreendido como um processo que transforma o conhecimento do professor em conteúdo a ser ensinado, dentro de uma racionalidade técnica, que buscava métodos científicos para a prática educacional. Nessa concepção, o professor era visto como apenas um aplicador de conhecimentos, não um produtor de conhecimento, um intelectual. Esta antiga definição não favorecia mais as discussões complexas sobre a atuação docente, principalmente na educação infantil.

A opção por tratar os saberes docentes como referencial se dá por considerar este um dos elementos base do estudo. Aborda-se, assim, possíveis influências da promulgação e da implantação da BNCC e todo o movimento nas bases conceituais que essa nova política educacional promove, alterando ou incorporando novas dimensões aos saberes docentes. Confirma-se que na atuação de professores implica o enfrentamento de situações complexas e específicas e que este enfrentamento, na maioria das vezes, exige uma atuação imediata requerendo por parte de professores, o domínio de saberes para atuar nas singularidades do trabalho docente, que é o ensinar.

Tardif (2001, 2014) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

O autor defende que os saberes docentes profissionais são plurais e temporais. Destacando que o “[...] saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” (TARDIF, 2014, p. 21). A pluralidade dos saberes explica-se porque eles provêm, segundo o autor, de diversas fontes, como: história de vida; cultura escolar enquanto alunos; conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos adquiridos na formação inicial; conhecimentos curriculares proporcionados pela análise de programas; saberes ligados à sua experiência e na experiência com os pares; e em tradições particulares da profissão de professor. A relação dos professores com os saberes não é de busca de coerência, mas uma utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir em simultâneo.

Para destacar a importância deste corpo de saberes seria necessária uma base de conhecimentos defendida por Gauthier et al. (2006) que coloca a importância do estudo e da definição destes saberes para que pudessem contribuir para aumentar a

efetividade do ensino e servir de referência à formação docente superando o senso comum que traz algumas proposições equivocadas sobre a profissão, como: a sensibilidade e o amor são suficientes ou a experiência cotidiana do trabalho.

As pesquisas de Tardif (2014) e de Gauthier et al. (2006) e que fundamentam os estudos de Araújo (2020) e Gorzoni e Davis (2017) também apontam a importância destes saberes e reiteram que a profissão docente é complexa e multidimensional, necessitando ser estudada e problematizada. Também, que exige de professores com conhecimento de alto nível e habilidades que façam a mobilização destes em ação, desde o planejamento até as inúmeras ações da prática educativa. Reconhece-se que estes saberes não se reduzem a um único conhecimento, mas são transformados e recriados na própria atuação docente. Como Tardif (2014) coloca:

> O saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve o próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (p. 18)

Outra justificativa para o presente estudo está no fato dos saberes docentes sofrerem influências de sucessivas reformas educacionais que transformam currículos escolares e o currículo de formação de professores e, assim, exigem conhecimentos e modificações constantes de professores e de programas/currículos/projetos pedagógicos e de ensino das instituições formadoras. Essas alterações, embora necessárias, nem sempre acontecem de acordo com o proposto e a necessidade, o que acaba criando um distanciamento entre os programas de formação de docentes, os saberes da formação e os saberes da prática docente. Isso acarreta dificuldades aos professores, a gestão de sua própria profissão e a necessária conscientização das ações, conhecimentos e habilidades que sustentam uma profissão baseada necessariamente em interações e significados (TARDIF, 2014).

O professor considera sua profissionalidade com sua história de vida e isso envolve emoções e afetividades, dado que é um sujeito dialógico, real e presente que ao realizar o seu trabalho, (re)constrói a si mesmo e a sua própria identidade. (TARDIF e RAYMOND, 2000; FREIRE, 1986).

No exercício de sua prática, o professor se depara com uma variedade de situações que demandam diferentes saberes, que são provocados, construídos e reconstruídos durante o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Os saberes experienciais ganham destaque nos estudos de Tardif (2014, p. 109-111) ao explicitar que "o saber experiencial se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social". Estes são os saberes que surgem da própria ação pedagógica de professores e são formados por meio de situações específicas do

cotidiano relacionadas à escola e estabelecidas com colegas de profissão e alunos, "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados" (TARDIF, 2014, p.39).

É possível perceber a relação entre Tardif (2014) e Freire (1986) com esta ideia quando afirma que o ser humano se educa por meio de experiências das quais participa. Pensando nestas experiências compreende-se que as identidades e saberes são construídos e reconstruídos ao longo da vida e da história profissional, de modo que os seres humanos estão em constante processo de formação e transformação, uma vez que as pessoas são sempre seres inacabados, inconclusos (FREIRE, 1986).

> [...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho [...] (TARDIF, 2014, p. 14).

Outro momento de grande convergência entre os autores citados é quando Tardif (2014, p. 11) afirma que todo "saber do professor é um saber social" e nesta afirmação está sendo revisitando um conceito de Freire (1986) que afirma que os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético constituídos no ambiente social.

Os professores hierarquizam os saberes de acordo com o seu uso nas práticas profissionais considerando que, por meio da atuação profissional eles mobilizam, ressignificam os seus e adquirem novos saberes. (TARDIF, 2014). É notória a importância da experiência na constituição docente, porém, destaca-se outros saberes fundamentais na base da atuação docente. Nesse sentido, estão os saberes relacionados com as questões curriculares e os saberes relacionados com as questões disciplinares, que fornecem a estrutura de base na qual o professor vai poder atuar e organizar sua prática educativa.

Com as mudanças propostas pela BNCC, referente a etapa da educação infantil, como a alteração para Campos de Experiências e não mais para áreas de conhecimento ou a alteração para o trabalho com as experiências e não mais com conteúdo, muitas dessas bases de atuação são modificadas ou destituídas, provocando rupturas nas formas estruturais do professor pensar e organizar suas práticas profissionais cotidianas.

Ao trazer as teorias que sustentam as concepções de saberes docentes evidencia-se a importância desse referencial nos estudos sobre a constituição da profissão docente e que consideram as experiências no campo profissional. Nessa seara da profissão há a necessidade de reconhecimento da relevância dos conhecimentos teóricos da formação docente e das informações (as regras, orientações, legislações e modelos institucionais) que são necessários ao professor para se localizar e se posicionar profissionalmente. Com isso, a incorporação das orientações da BNCC para a composição curricular na educação infantil compõe um processo que pode incluir dúvidas

e incertezas em relação aos seus contributos para a prática educativa de professoras da educação infantil.

3. Desenvolvimento

Trata-se de um estudo com fundamento qualitativo que traz para apresentação e análise resultados iniciais e parciais obtidos como parte de um estudo em andamento, amplo e que coloca em discussão o campo das narrativas docentes acerca das fontes de saberes de professoras de educação infantil sobre a nova política pública curricular nacional apresentada pela BNCC.

Para Minayo e Costa (2018) o foco dos estudos qualitativos está nos fatos e nas relações humanas, de modo que a tarefa de articulação das etapas de recolha dos dados, seguida pela análise deve expressar o contexto subjetivo dos participantes, indissociável aos estudos compreensivos. O grupo participante da pesquisa foi composto por 42 professoras de Educação Infantil de uma Rede Pública de um município do interior do Estado de São Paulo, Brasil e que responderam um questionário composto por 25 perguntas, com questões abertas e fechadas.

A organização e o tratamento dos resultados têm inspiração na Análise de Conteúdo, como proposto por Bardin (2016) e Minayo (1992) buscando contemplar significados manifestos e latentes no material obtido na coleta de campo.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Para a análise e apresentação dos resultados desta etapa da pesquisa, realizou-se com a tabulação de 42 questionários, nos quais os dados foram agrupados por temas de aproximação considerando os eixos: dados pessoais, tempo de atuação na educação infantil, fontes iniciais de conhecimento sobre a BNCC e informações sobre a elaboração do documento BNCC. Também foram coletadas respostas sobre questões que envolviam a clareza do documento BNCC e as possíveis influências de informações ou normatizações deste documento nos saberes docentes de professoras da educação infantil. Cabe dizer que este é o eixo de recorte de resultados a ser apresentado a seguir, no presente texto.

No eixo de contribuições aos saberes docentes, houve uma clara identificação das professoras sobre a contribuição de informações da BNCC para a ampliação de seus saberes: 85,7% das professoras reconheceram a contribuição. O que a pesquisa evidenciou é que quando instigadas a refletir sobre qual a contribuição ou implicação ou mesmo ampliação aos seus saberes docentes provocados pela BNCC, elas apontaram diferentes contribuições. Dentre estas, destaca-se: aos saberes relacionados aos

conceitos e conhecimentos específicos da própria documentação, como a definição de campos de experiências ou campos de conhecimentos; as novas reorganizações de faixa etária provocando uma nova necessidade e alteração no planejamento e na organização didática das professoras.

Outro ponto destacado foi a provocação do documento para observação e aprofundamento sobre concepções da prática educativa: sequências didáticas, como a criança aprende e, a compreensão da prática educativa em sua forma mais ampla relacionados sobre como ensinar, a reorganização do currículo dada a modificação da ênfase que estava no conteúdo. Ainda foi mencionada a contribuição sobre a necessidade de reflexão em relação aos aspectos gerais da prática educativa; o repensar entre teorias e práticas na educação infantil e a relação do ensino com a aprendizagem na infância (o como ensinar); da oferta de atividades no fazer pedagógico (o que ensinar).

Apesar de aparecer com pouca incidência, também se evidenciou resultados referentes às reflexões sobre concepções fundantes da atuação cotidiana nessa etapa educativa, como: as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do trabalho pedagógico; a concepção de crianças no processo educativo e o protagonismo infantil. E finalizando, houve algumas menções sobre a contribuição da BNCC como documento em si e sua consequente ampliação de conhecimentos.

Quadro 1: Quanto à contribuição aos saberes docentes de professoras que responderam positivamente:

Contribuição da BNCC para ampliação dos saberes docentes	**%**
Conhecimentos específicos da BNCC (Sobre objetivos; sobre campos de experiências, faixa etária e campo de conhecimentos);	34,5%
Fundamentação e compreensão da ação prática/ Reorganização de currículo x conteúdos)	28,5%
Possibilidade de reflexão geral (documento, teorias x práticas, prática educativa, ensino e atividades, fazer pedagógico)	17,5%
Sobre as concepções fundamentais (interações, brincadeira, crianças, protagonismo infantil, experiências);	11,1%
Contribuição como documento em si;	8,4%

Fonte: Elaboração pessoal a partir dos resultados

5. Conclusões

Pensar em um novo parâmetro de organização curricular, como a BNCC propõe para professores/as de educação infantil um necessário estudo e reflexão sobre saberes docentes já estabelecidos e como se promove a reelaboração e ampliação destes, para conseguir resolver questões advindas do cotidiano profissional considerando esta nova proposta.

Freire (1986) e Tardif (2014) são colaborativos nesta compreensão dos resultados anunciando que os seres humanos são sujeitos em constante processo de formação e transformação e que se educam por meio de experiências das quais participam. Com isso, as identidades e os saberes de professores são construídos e reconstruídos ao longo de sua vida e de sua história profissional.

Desenvolver estudos que sirvam de discussão sobre saberes necessários à ação docente são relevantes para ampliação de conhecimentos científicos que possam contribuir para processos de implementação de mudanças na organização e desenvolvimento das práticas educativas. A Educação Infantil carece destas ações e processos sistematizados considerando as realidades profissionais e os dilemas cotidianos. As professoras, como os resultados deste trabalho evidenciaram, identificaram e estão receptivas as contribuições do referido documento para governo federal demandas formativas para propiciar reflexões assertivas e pertinentes ao processo de mudança e as necessidades de alterações de organização e desenvolvimento do cotidiano docente, que o documento impõe.

É preciso compreender que a educação (e a educação escolar) é um processo que se faz no coletivo e que, como ensina Freire, como seres inacabados e inconclusos que somos, precisamos do outro para ser o melhor de nós a cada dia e lutar pela promoção de uma educação de qualidade e com equidade.

6. Referências

ARAÚJO, M.T.M. Tessituras dos saberes docentes: a epistemologia da Complexidade na construção do saber tecnológico pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

BARDIN, L. **Analise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETTO, E.S. de S. **Tendências recentes do currículo na escola básica**. Difusão de ideias, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez. 2006.

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 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-

rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 24 jun. 2018.

CANDAU, V. Reformas educacionais hoje na América Latina**.** In: MOREIRA, Antônio F.(org.). **Currículo: política e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

CASTRO, C. L. F. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdU/EMG, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra. São Paulo.1986.

GAUTHIER, C.; et al. **Por uma teoria de uma pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2ª. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GORZONI, S. P., DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes, **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, p.1396–1413, out. /dez, 2017.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1992.

MINAYO, M. C., COSTA, A. P., Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa, **Revista Lusófona de Educação**, 40, p.139-153, 2018.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1ª ed., 1992.

PERRENOUD, P**.** Ensinar: **Agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora 2001.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1ª ed., p.35-50, 1992.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**: Porto Alegre. n. 4, p. 215-133, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro/2000.

[i] De acordo com o Dicionário de Políticas Públicas, organizado por Castro (2012), definiremos políticas públicas como decisões que envolvem assuntos de ordem pública de ampla dimensão e que visam o benefício do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de desempenho público, que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las.

TERTÚLIAS DIALÓGICAS: AÇÕES REMOTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE DA REDE MUNICIPAL DE TAUBATÉ DURANTE O PERÍODO DE PANDEMIA COVID-19.

Fernanda CABRAL DE VASCONCELLOS, Universidade de São Paulo
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
fercavas@hotmail.com
fer-cabral@usp.br

1. Introdução

O presente trabalho relata a realização de Tertúlias Dialógicas em formato remoto como ações formativas junto aos professores de arte da rede municipal de Taubaté entre julho e novembro de 2020, no período da pandemia de COVID-19. O objetivo geral desta ação era criar um espaço de trocas intelectuais e emocionais que fortalecessem o sentimento de pertencimento e a promoção do desenvolvimento profissional do grupo de professores de arte da rede municipal de Taubaté por meio de uma formação instrumental, ética e política pautada nos princípios da aprendizagem dialógica. Dentre os objetivos específicos da ação, destacamos:

- Criar uma identidade de grupo entre os professores de arte, por meio do fomento de encontros formativos mediados pelos princípios da aprendizagem dialógica;
- Aumentar a quantidade e a qualidade das interações entre os professores de arte, visando o desenvolvimento da inteligência cultural;
- Apresentar as tertúlias dialógicas como estratégias de qualificação da mediação do professor nas atividades de leitura de obras de arte;
- Sensibilizar os professores para os princípios da aprendizagem dialógica, motivando a inserção das Tertúlias em sua prática pedagógica.

Todos os professores de Arte das escolas de ensino fundamental e médio da rede municipal de Taubaté – SP foram convidados para a ação remota.

2. Desenvolvimento

2.1. Fundamentação teórica

> "Aprendi a não tentar convencer ninguém. O trabalho de convencer é uma falta de respeito, é uma tentativa de colonizar o outro." José Saramago.

A formação de professores acontece em Taubaté com muita regularidade. A Secretaria de Educação orienta uma Equipe de Práticas Pedagógicas (EPP) em que um professor responsável para cada componente curricular mantém contato permanente com os professores e professoras via aplicativo de mensagens e e-mail, além de formações presenciais bimestrais. Os planos de formação tiveram que ser redesenhados, bem como todas as outras ações de Secretaria, a partir de março de 2020, com a pandemia do COVID-19 no Brasil, que impediu os encontros presenciais, aumentando o desafio de continuar mobilizando professores e professoras e de oferecer a todos e a todas, o suporte instrumental e emocional para o trabalho remoto.

Esse movimento gerou muito estresse aos professores, na medida em que exigiu de toda a comunidade escolar um grande esforço de adaptação e de aprendizagem na área das tecnologias. Contudo, após um breve período de adaptação, iniciaram-se as ações remotas. A Equipe de Práticas Pedagógica da rede municipal de Taubaté passou a fazer contato com os professores de cada área de modo a estimulá-los e orientá-los a retomar a comunicação com os estudantes por grupos no Facebook, Whatsapp e por Google Classroom e rapidamente foi possível verificar a angústia que esse novo modo de comunicação gerava no professorado.

Nesse mesmo período, meados de abril, a equipe do Instituto Natura passou a promover as tertúlias dialógicas remotas, como meio para acolher as angústias e dividir estratégias de ação junto aos técnicos de secretaria de várias cidades brasileiras. Essa iniciativa teve bastante impacto na elaboração desse plano de ação, pois motivou essa formadora a replicar a prática na rede municipal, inicialmente com a equipe da EMEF Amedeo Piccini, que estava em processo de implementação da Comunidade de Aprendizagem. Com essa equipe escolar, foram realizadas três tertúlias remotas: tertúlia artística com a obra “Relatividade” de Escher, tertúlia musical com “Peer Gynt – Amanhecer” e tertúlia literária com “O amor nos tempos do cólera”, com participação de cerca de 14 a 17 pessoas por encontro.

A boa acolhida da Tertúlia pela equipe da Amedeo Piccini só reforçava o desejo de expandir essa Atuação Educativa de Êxito para outras escolas e foi quando a Secretaria solicitou à Equipe de Práticas Pedagógicas, da qual faço parte como formadora do componente curricular Arte, uma estruturação das formações de professores dentro do âmbito da pandemia, oferecendo a oportunidade de alcançar novos horizontes. No plano de formação dos professores de Arte, foi incluída a realização de tertúlias remotas com o objetivo de fomentar o debate sobre apreciação estética, criando também um espaço de acolhida e de troca de experiências entre arte educadores da rede em questão.

Na formação dos professores de Arte, especificamente, sugerimos as tertúlias dialógicas a partir do exemplo do Instituto Natura, que vinha oferecendo tertúlias virtuais para participantes de todo o Brasil. Com isso, identificamos a possibilidade de desenvolver as tertúlias dialógicas, embasadas no conceito de aprendizagem dialógica, que de acordo com Mello et al. (2020) diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formado por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade. O desenvolvimento destes princípios, quais sejam, Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedade e Igualdade de Diferenças norteou o trabalho de formação dos professores e professoras, de forma a criar um espaço de trocas intelectuais e emocionais que fortalece o grupo para os enfrentamentos do período de distanciamento social.

As tertúlias dialógicas têm várias modalidades, sendo que todas derivam da modalidade inicial: a tertúlia dialógica literária, onde é escolhido um texto literário para que os participantes façam a leitura prévia e selecionem um trecho para ler lido e compartilhado entre os professores. Dessa modalidade derivam outras, tais como a tertúlia artística, onde o objeto de análise é uma obra de arte visual; a tertúlia musical, onde é apreciada uma música erudita; e a tertúlia pedagógica, onde é feita a leitura de um texto clássico da pedagogia.

> "A tertúlia dialógica é um encontro baseado na leitura dialógica, que envolve um processo de leitura e interpretação coletiva, em um contexto no qual são valorizados os argumentos dos participantes sobre os textos lidos. Através desse procedimento dialógico, cada pessoa no grupo dá um novo sentido à leitura dos clássicos e alcança compreensões muito profundas e críticas, que, sozinha, teria mais dificuldade de obter." (INSTITUTO NATURA, s/d, p.15)

Foi identificado nessa ação, um grande potencial de promoção dos princípios da aprendizagem dialógica entre os docentes, levando para, pelo menos, um educador de cada escola, a divulgação das ações da Comunidade de Aprendizagem e as discussões do contexto da Sociedade de Informação.

> *"*Incentivar o diálogo igualitário entre os professores, de modo que possam emitir suas opiniões com argumentos pautados em bases científicas relevantes para a área. O conhecimento se constrói na interação entre os professores." (INSTITUTO NATURA, s/d, p.14).

A Tertúlia Dialógica Artística foi escolhida como atuação educativa de êxito focal, porém rapidamente se mostrou a necessidade de apresentar todas as modalidades de tertúlias aos educadores, de modo que fosse oferecido um cardápio maior de

experimentação, seguindo o exemplo promovido pelo Instituto Natura. Foi acrescida a essas modalidades também a Tertúlia Dialógica Pedagógica, de modo a apresentar também uma atuação educativa de êxito que complementasse a formação dos professores.

> "As tertúlias dialógicas podem se caracterizar como tertúlias literárias, tertúlias musicais, tertúlias de artes plásticas e tertúlias científicas dialógicas (TDC), mas todas surgiram a partir da experiência das Tertúlias Literárias Dialógicas, seguindo os princípios da aprendizagem dialógica e obedecendo basicamente a uma mesma dinâmica dialógica de interlocução." (MELLO et al, 2020, p. 138)

Esse trabalho visa, portanto, fortalecer as relações entre os professores e professoras de Arte da Rede Municipal de Taubaté, sensibilizar para os princípios da Aprendizagem Dialógica, além de fomentar a inteligência cultural dos arte educadores, por meio da interação entre os pares.

2.2. **Procedimentos metodológicos**

O plano de trabalho consiste em 17 semanas de contato virtual com os professores compostas de duas ações intercaladas:

a) Respostas aos formulários Google, que apresentam uma obra clássica acompanhada de perguntas relacionadas à elementos, memórias e impressões;

b) Encontros síncronos com a estrutura de Tertúlia, ou seja, presença de moderador, turno de fala e turno de comentários, com duração de 1h30. A primeira hora é voltada à vivência da Tertúlia e a última meia hora é reservada às observações e dúvidas sobre a tertúlia, além de compartilhamento de ações de cada professor ou professora.

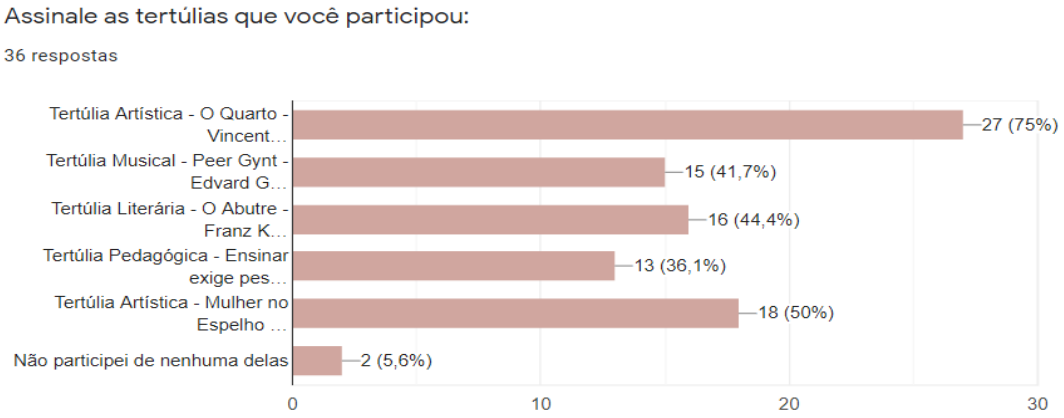
Data	Ação	Obra	Observações
07/07	Envio de formulário Google pelo Whatsapp	"O Quarto" Van Gogh	53 respostas
13-14 e 15/07	Encontros síncronos pelo Google Meet	"O Quarto" Van Gogh	13/07: 8 participantes 14/07: 13 participantes. 15/07: 8 participantes.
21/07	Envio de formulário Google pelo Whatsapp	"Peer Gynt – Amanhecer"	41 respostas
28 e 29/07	Encontros síncronos pelo Google Meet	"Peer Gynt – Amanhecer"	28/07: 14 participantes 29/07: 9 participantes
10/08	Envio de formulário Google pelo Whatsapp	"O Abutre" de Franz Kafka	35 respostas
17 e	Encontros síncronos pelo Google	"O Abutre" Franz	17/08: 5 participantes

18/08	Meet	Kafka	18/08: 9 participantes
01/09	Envio de formulário pelo Whatsapp	“Ensinar Exige Pesquisa” Paulo Freire	41 respostas
08 e 09/09	Encontros síncronos pelo Google Meet	“Ensinar Exige Pesquisa” Paulo Freire	08/09: 7 participantes 09/09: 6 participantes
14/09	Envio de formulário pelo Whatsapp	“A Mulher no Espelho” Pablo Picasso	28 respostas
21 e 22/09	Encontros síncronos pelo Google Meet	“A Mulher no Espelho” Pablo Picasso	28/09: 1 participante 29/09: 5 participantes 30/09: 7 participantes
09/11	Envio de formulário de avaliação pelo Whatsapp	AVALIAÇÃO	36 respostas

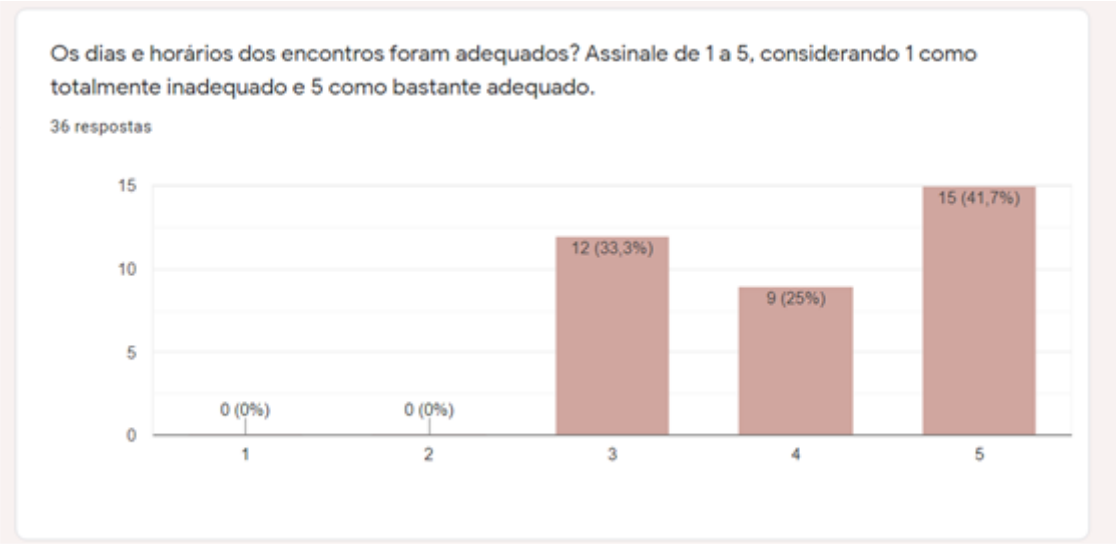
2.3. **Discussão e resultados obtidos**

Ao final do trabalho foi enviado aos professores pelo Whatsapp um formulário com 14 questões para averiguar a execução dos objetivos propostos, a partir da sondagem sobre a pertinência dos seguintes tópicos: Data e horário do encontro, Acesso às obras, Qualidade do formato da apresentação (Google forms), Princípios da moderação observados, Percepção de como a moderação favorece a aprendizagem, Relação entre tertúlia e prática pedagógica, Estímulos e inseguranças na motivação para replicar tertúlias, Impacto das tertúlias nas relações entre os professores, Impacto das tertúlias na formação dos professores, Outras sugestões de estratégias de formação.

- Pergunta1. Participação:



- Pergunta 2. Dias e horários:



As respostas dos professores mostraram a necessidade de que esse fosse um encontro planejado dentro do horário de trabalho. Apesar do desejo de participar, muitos justificaram a dificuldade em abrir um espaço a mais em sua agenda para sua formação. Muitos conseguiram com tranquilidade, porém, sendo uma ação de secretaria, existe a cobrança, muita justa inclusive, de que esse horário esteja dentro da carga de trabalho. Alguns colegas demonstraram satisfação na escolha de horários de participação:

> “Foi um bom horário, não coincidiu com nenhum atendimento e foi muito bom ter a opção de mais de um dia na semana.”
> “Gostei da forma que foi dividido dias e horários, pois podíamos escolher o melhor dia para encaixar na rotina de cada um.”
> “Sempre foi aberto ao diálogo e nos deixou opções de datas.”

No entanto, há um fato interessante que parece que não ficou claro ou que foi desconsiderado pelos participantes ou pelos gestores escolares. No lançamento da ação, foi colocada a possibilidade de negociação com a gestão escolar para que os encontros de formação fossem considerados como HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo). Não sabemos se os professores optaram por não negociar, por receio ou por falta de autonomia, ou se esse direito lhes foi negado. Ou ainda, se preferiram fazer parte do encontro na escola, em detrimento da formação com os pares de componente curricular:

> “Então, segunda e terça inviável devido ao HTPC, sobrou a quarta que muitas vezes já estava cansada pelos afazeres dos roteiros, EPP e o serviço de casa. Participei apenas de um por motivos diversos.”
> “Acho que poderia valer como horário de HTPC porque fazemos o HTPC e depois ficamos sobrecarregados e não conseguimos dispor do horário.”

> “Na minha opinião, deveria ser no horário de aulas e não no horário de HTPC, pois durante a pandemia na minha escola o HTPC, era para discutir temas relacionados aos alunos e aos materiais didáticos e suas adaptações, entre outros temas importantes. Eu sempre marcava as quartas feiras, quando era possível para participar de tudo.”

- Pergunta 4. Acesso às obras:



- Pergunta 5. Formato da apresentação:



- Pergunta 6. Sugestão de outro formato de compartilhamento das obras:

Todos os colegas julgaram o modo de compartilhar as obras (Whatsapp / Google Forms) o mais adequado para o momento. Um participante sugeriu também a criação de um grupo no Facebook.

- Pergunta 7. Percepção dos princípios da aprendizagem dialógica na moderação das tertúlias:

As respostas dos colegas demonstraram que ainda não é possível para eles nomear os princípios, mas muitos citaram o ‘espaço de fala’, que pode ser interpretado como uma percepção do diálogo igualitário.

> “A equipe de Arte está bem harmoniosa e não tivemos problemas em relação a acompanhar os princípios da tertúlia, houve um ambiente de respeito entre a opinião de todos em todas as tertúlias que participei.”

Houve citações também ao ‘lugar de fala’ como um sinônimo de respeito, não apenas ao turno de palavra, mas também à inteligência cultural de cada participante.

> “Sim, participei em todas as vezes e me senti à vontade, pois, desde o primeiro dia percebi que o lugar de fala de cada um era levado em consideração.”
> “O respeito ao turno que fala é importante, porque todos que desejam se colocar tem o seu momento, faz sua consideração e todos ouvem. O respeito ao outro é de extrema importância, pois não há certo ou errado, apenas visões e vivências diferentes.”

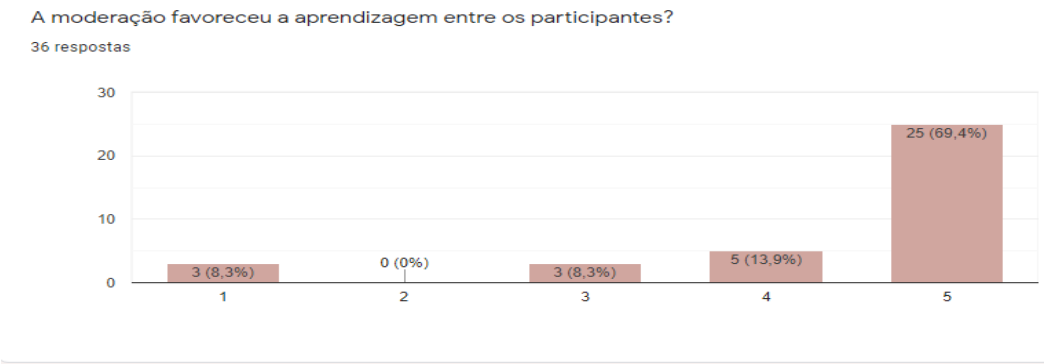
O desafio da escuta também foi mencionado como aprendizado da tertúlia:

> “Identifiquei (os princípios) e apreciei muito todas as etapas, considero muito efetivo o desafio de "ouvir" que a proposta exige.”
> “Seu momento de falar como uma pessoa comum e não como um professor.”
> “Dar opinião sem ser questionado.”
> “A tertúlia foi corretamente aplicada, embora percebamos que uns ou outros tem dificuldade de expressar somente no seu tempo, e respeitando a fala do outro, isso é habitual no ser humano, acredito que essa dinâmica da tertúlia ajuda a escutarmos mais a opinião do outro antes de sairmos debatendo nossas opiniões, sem que analisemos e contextuemos melhor o assunto.”

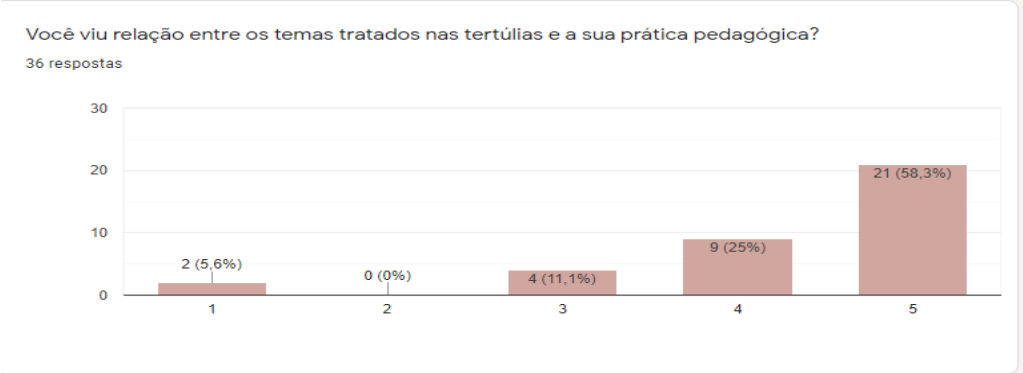
A criação da identidade de grupo, um dos objetivos deste plano de ação, fica evidente nesse comentário:

> “Todos os encontros foram enriquecedores para minha formação. Pude colocar meu ponto de vista em todos eles. O convívio com outros colegas, a troca de experiência nos fez perceber que somos um coletivo e não professores sozinhos.”

- Pergunta 8. A moderação favoreceu a aprendizagem entre os participantes? Sendo 1 para não participei e 5 para favoreceu muito.

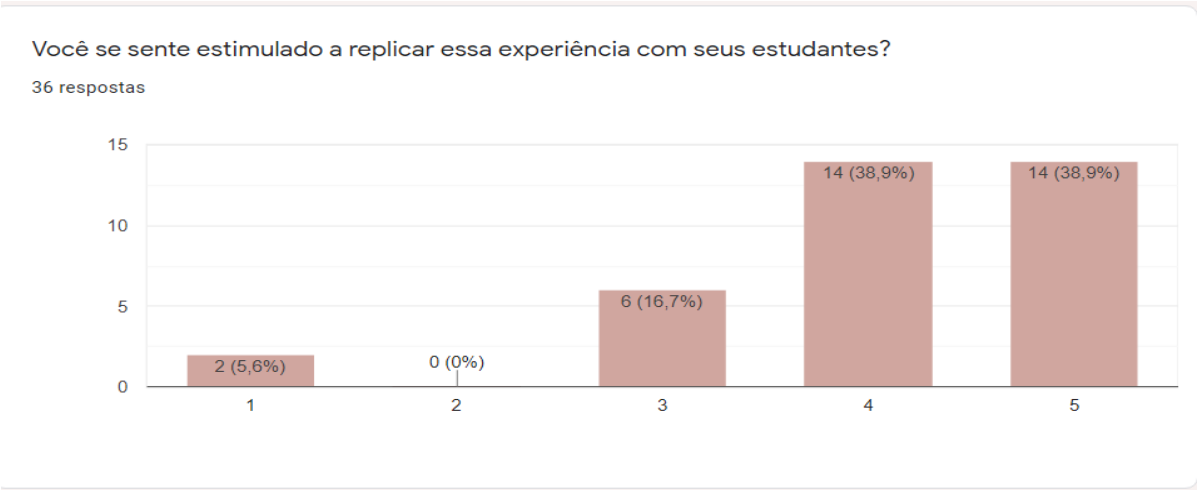


- Pergunta 9. Relação entre os temas das tertúlias e a prática pedagógica. Sendo 1 para não participei e 5 para sempre vi relação.



- Pergunta 10. Estímulo à réplica da tertúlia com os estudantes:

A maior parte dos colegas que participou desta ação se sente estimulado a replicar a tertúlia com seus estudantes, ainda que no próximo tópico, algumas inseguranças tenham vindo à tona. Os dois colegas que marcaram 1 não participaram dos encontros.



- Pergunta 11. De quais elementos o professor sente falta para replicar tertúlia:

Alguns colegas mencionaram terem feito tentativas a distância que não foram consideradas bem sucedidas, na maioria dos casos, porque não havia a possibilidade do encontro síncrono. A orientação da Secretaria teve papel fundamental nesse impedimento, pois a orientação era a de que os professores mantivessem contato com os alunos apenas pelos grupos de Facebook formados pela escola ou pelo Classroom, que não foi muito acessado pelos estudantes. Desse modo, poucos professores criaram encontros síncronos com seus alunos, talvez por não sentirem que tinham autonomia para tal ação. Alguns fizeram tentativa via Whatsapp ou Google forms, mas entenderam que sem os encontros síncronos faltava algo importante e que estava previsto como objetivo deste plano de ação, qualificar a mediação dos professores de arte.

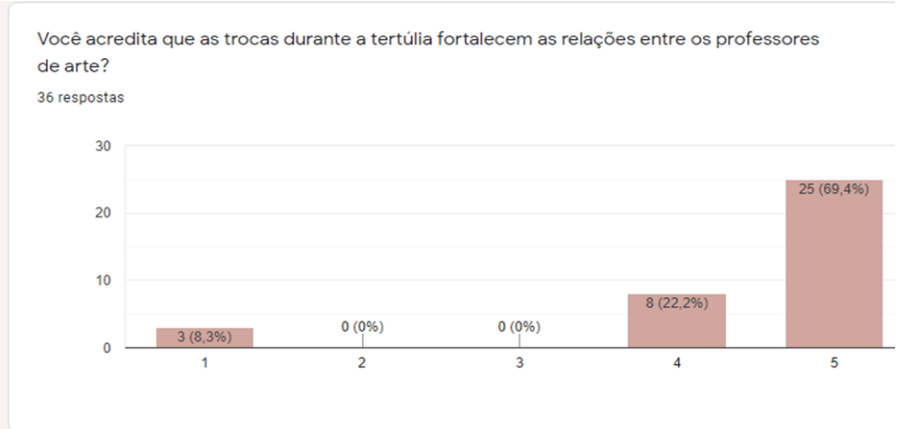
> "Não repliquei da forma correta, pois não foi possível o encontro virtual, os alunos me mandaram as considerações por Whatsapp, mas senti que faltou a moderação."
> "Neste momento de aulas online o que sinto falta para aplicar tertúlias é a pouca adesão nas aulas".
> "A aula presencial. Pois a maneira optada pela gestão da minha escola para atender os alunos não possibilita a prática da tertúlia."

A maior parte dos colegas, no entanto, sente maior segurança em iniciar a aplicação das tertúlias presencialmente.

> "Aguardando o retorno presencial das aulas, pois não vejo funcionando via Internet com eles, como funcionou conosco, adultos."
> "Me sinto muito motivada e ansiosa em poder experimentar na prática com o retorno do ensino presencial."

Nesse ponto, fica evidente uma demanda para um próximo plano de ação: envolver os professores no entendimento de que o ensino híbrido talvez seja uma realidade para os próximos anos e que, portanto, precisamos encontrar estratégias para vencer os receios e investir nos momentos síncronos digitais com os alunos.

- Pergunta 12. A tertúlia fortalece as trocas entre professores de arte:



- Pergunta 13. Tertúlia colabora com a formação dos professores de arte:

As respostas dos participantes demonstraram que eles e elas se sentiram contemplados em sua formação continuada, desenvolvendo o principal foco deste plano de ação: a aprendizagem dialógica.

> “Eu adorei, embora o ano tenha sido atípico foi o momento que eu tive mais trocas com outros professores de arte. Como sou CLT, vivo entre os períodos de contrato e não contrato e sempre me senti um pouco isolada com a disciplina dentro da escola em que eu estivesse.”
> “Acredito que as tertúlias são fundamentais para a formação dos professores de arte. Também acredito que as tertúlias são fundamentais para a formação de qualquer ser humano, pois o exercício de ouvir, de respeitar a voz do outro e de sair das nossas bolhas sociais é o início para um diálogo profundo e verdadeiro com o mundo.”
> “Sim, com certeza, em todas as disciplinas, aliás. Mas na questão artística, a tertúlia é uma excelente forma de trazer questionamento, a apreciação e expansão do pensamento e conhecimento.”

- Pergunta 14. Outras estratégias de formação

A intenção dessa pergunta era verificar até que ponto os participantes consideravam a tertúlia como uma boa estratégia e o que foi possível perceber e que todos validaram essa ação.

> “Penso que a estratégia mais abrangente seja a tertúlia, pois dá pra envolver qualquer assunto.”
> “Também gosto muito de saber com antecedência o assunto, o tema, para poder me preparar melhor e as tertúlias proporcionam isso.”

Alguns colegas trouxeram para a experiência das tertúlias o desafio da inclusão.

> “Conduzir o aluno portador de deficiência seja visual ou motora na arte de reconhecer, sentir, explorar e entender a tertúlia como fonte inspiradora no processo de criar.”

3. Conclusões

A partir dos resultados coletados nessa avaliação, entendemos que a ação iniciou o cumprimento do objetivo de criar um espaço de trocas que fortaleçam o sentimento de pertencimento e a promoção do desenvolvimento profissional do grupo de professores de arte da rede municipal de Taubaté por meio de uma formação instrumental, ética e política pautada nos princípios da aprendizagem dialógica. Iniciou, pois, esse é um objetivo bastante amplo que só será plenamente desenvolvido a partir de ações frequentemente planejadas para um período maior de desenvolvimento.

A criação de uma identidade de grupo já começou a tomar forma e o aumento da qualidade e da frequência das interações entre professores e professoras trará, não apenas a qualificação das estratégias de mediação dos colegas, mas também o desenvolvimento dos princípios dialógicos em todas as estratégias de aula.

4. Principais referências

BATISTA, Bárbara. **Tertúlias virtuais: espaços de escuta, acolhimento e construção coletiva.** Comunidade de Aprendizagem – Notícias – julho de 2020. Disponível em https://comunidadedeaprendizagem.com/noticias/ver/tertulias-virtuais-espacos-de-escuta-acolhimento-e acesso em 25 de agosto de 2020.

AUBERT, A. et al. **Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação.** São Carlos: EdUFSCar, 2016.

MELLO, Roseli Rodrigues de, BRAGA, Fabiana Marini, GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: EdUFSCar, 2ª. Edição, 2020.

INSTITUTO NATURA. **Caderno de formação Tertúlias dialógicas**. S/d Disponível em: https://comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/6/580d15e17ff1060840d2c6606046dc28.pdf Acesso em 25 de agosto 2020.

INSTITUTO NATURA. **Caderno de Formação Pedagógica Dialógica.** S/d. Disponível em: https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/10/6572906c71693d49b4e963bca256ad22.pdf Acesso em 25 de agosto de 2020.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DE JOVENS E ADULTOS EM UM CENTRO DE CIÊNCIAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM A ESCOLA

Denilson RODRIGUES BATISTA; André PERTICARRARI, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
Eixo: Políticas e práticas de formação continuada de professores educação básica
denilson.robatista@gmail.com

1. Introdução

A compreensão do vínculo entre as estruturas educacionais de espaços não formais com suas diferentes formas de divulgação científica nos remete a um breve panorama histórico, visto que os primeiros museus brasileiros tiveram importante papel na sistematização, ampliação e ensino da ciência produzida tanto aqui como em outros locais do mundo no século XX. Sendo, a partir das décadas de 1950 e 1960, percebidas ações mais estruturadas e organizadas para a melhoria do ensino de ciências, envolvendo práticas educativas em diferentes contextos formais e não formais de educação e divulgação científica (NARDI, 2007). Na década de 1990, consolida-se a contribuição do campo de pesquisa em ensino de ciências com os museus de ciência e tecnologia, uma vez que grupos de pesquisa se estruturam e participam de fóruns nacionais e internacionais de educação em ciências. Valente (2008) indica que esse movimento de ampliação de museus de ciência e tecnologia, percebido na década de 1980 e consolidado na década de 1990, teve origem em uma perspectiva desenvolvimentista vinculada ao crescimento da ciência e tecnologia nacionais nas décadas de 1950 e 1970.

Desse modo, nesses espaços de educação não formal, em função de seu importante papel de divulgação científica e popularização da ciência no panorama atual, tem sido destacada sua contribuição na ampliação de acesso de diferentes segmentos da sociedade à educação e à cultura e, como consequência, as ações educativas promovidas nesses espaços assumem grande relevância pelo impacto de sua ampliação e consolidação dentro da sociedade. Uma vez que a educação não formal, por ter uma organização espaço-tempo mais flexível, possui um importante papel para a ampliação da cultura científica e humanística (GUIMARÃES; VASCONCELLOS, 2006).

Nessa perspectiva da educação não formal frente à divulgação científica entende-se que museus e centros de ciências possam contribuir com a educação formal, em

especial, com o ensino de ciências, oferecendo a oportunidade de diálogo com a escola, apresentando-se como um local de ação e reflexão e não apenas como complemento ao ensino formal, porém sem perder suas características de espaço de educação não formal.

Assim, a educação científica realizada em espaços não formais, incluindo os museus de ciências, apresenta características específicas como a livre escolha, a abordagem não sequencial, não vinculada a um currículo, entre outras que a difere do sistema formal de educação (ROCHA, *et al.*, 2007). Desse modo, os museus e os centros de ciências apresentam uma grande liberdade na seleção e organização de conteúdos e metodologias, possibilitando uma ampliação da transdisciplinaridade e contextualização dos assuntos abordados nas exposições.

As possibilidades educacionais dos espaços não formais de educação e sua relação de complementaridade com a escola é um tema muito relevante para a educação em ciências, pois o público escolar é o frequentador mais assíduo dos espaços não formais de educação, que, por sua vez, oferecem possibilidades e aparatos que, em geral, não fazem parte da estrutura da escola. Partiu-se dessa intrínseca relação para compreender a relação entre a escola e um Centro de Ciências, Sabina Escola Parque do Conhecimento, e como se dá a utilização e/ou complementaridade desses espaços.

Nesse contexto, tomou-se como grupo em estudo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao se apresentar, devido as suas especificidades, com uma proposta pedagógica com planejamentos e estratégias de ensino que lidem com a plasticidade, pois, nesse seguimento são levados em conta as diferenças e os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, a partir da realidade do cotidiano do aluno que se utilizam conceitos e exemplos para a construção da aprendizagem. Ainda, uma das características da EJA é a de oportunizar para quem não conseguiu concluir as etapas da educação formal básica e que tem funções bem direcionadas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo elas: reparadora, equalizadora, permanente e qualificadora. Assim, contempla a superação de espaços formais, desenvolve relações de conceitos já estabelecidos nos processos da vida familiar, do trabalho, da cidadania, da cultura em uma tentativa de reformular o próprio espaço escolar em um ambiente emancipado e democrático. Segundo Freire (1997):

> Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso, não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem. (FREIRE, 1997, p. 53)

E, ainda, segundo o autor é preciso ler não apenas a palavra, mas também o mundo: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1988, p. 12).

Partimos também desse princípio da proposta curricular do Departamento de EJA (DEJA) do município de Santo André: “A educação científica deve ter como princípio mostrar ao aluno as faces do conhecimento: modo de produção, dinâmica, sentido histórico e cultural etc. Aprimorar o conhecimento científico ao seu lado humano trará um ganho no aprendizado das ciências.” (Proposta curricular DEJA Ciências: Santo André, 2016)

Desse modo, pretende-se compreender como ocorre esse processo de interação entre a escola e a Sabina Parque Escola do Conhecimento, tendo como principal aspecto analisar a percepção dos professores da rede municipal de Santo André (modalidade EJA) a respeito do que é educação não formal, suas vivências nesses espaços e qual sua relação com o aprendizado de Ciências em sala de aula; e entender como pode se dar o diálogo entre o Centro de Ciências e a escola de modo a ampliar as possibilidades de educação científica aos alunos da EJA.

Devido a essa importância dos espaços não formais, torna-se necessário, a princípio, entender como se deu o desenvolvimento de museus e centros de ciências no panorama brasileiro, como forma de relacionar esse contexto histórico com a abordagem da divulgação científica nesses espaços.

Assim, no presente ensaio apresentamos a base teórica inicial que utilizamos para contextualizar a formação de museus e centros de ciências, como estes espaços estão relacionados com o ensino de ciências e como a mediação realizada pelos professores fomenta a educação científica dos estudantes.

2. A História dos Museus e centros de ciências

Segundo Jacobucci (2008), os principais museus nacionais surgiram como grandes vitrines, devido às necessidades de guardar e mostrar as riquezas do país, tanto no que se refere às obras de arte como aos artefatos biológicos e mineralógicos, sendo que esse movimento ocorreu com a vinda da Família Real ao Brasil, em 1808, que precisava evidenciar os materiais de interesse econômico que o país ostentava e que poderiam suprir os gastos suntuosos de manutenção da corte.

Assim, a fundação de tais museus se deu sob os moldes semelhantes às instituições do Velho Mundo, cujos acervos cosmopolitas enfatizavam o poder e influência das nações ricas do continente europeu, porém nossos museus formaram seus acervos levando também em consideração as riquezas naturais, artísticas e culturais do próprio território brasileiro.

Ainda, segundo a autora:

> O primeiro museu fundado no Brasil foi o Museu Nacional no Rio de Janeiro, criado por Dom João VI e inaugurado em 1818. Em 1821, o

> Museu Nacional foi aberto ao público; a partir de 1876, foi reformado para se destinar ao estudo da história natural e, até meados da década de 1920, ofereceu conferências e cursos gratuitos sobre os diversos ramos da ciência. Ainda no século XIX, foram inaugurados o Museu Paraense, na cidade de Belém, em 1866, e o Museu Paulista, na cidade de São Paulo, em 1894. O Museu Paraense, dirigido pelo zoólogo suíço Emilio Goeldi, de 1893 a 1907, exercia papel acadêmico, visto que na região Norte do país, naquela época, não havia instituições de pesquisa científica que pudessem estudar a natureza amazônica. O Museu Paulista, dirigido pelo zoólogo alemão Hermann von Ihering, de 1894 a 1915, tinha por objetivo estudar a história natural do Brasil e dos demais países sul-americanos (JACOBUCCI, 2008, p. 60).

Logo, percebe-se uma finalidade técnica e acadêmica dos primeiros museus que, segundo Valente et. al. (2005), mesmo uma abordagem panorâmica sobre a formação dos museus de ciência no Brasil permite observar como a trajetória dessas instituições foi marcada por compromissos estabelecidos a partir de diferentes perspectivas de educação e difusão da ciência, consonantes com os momentos em que surgiram:

> A criação do Museu Nacional, por exemplo, integrou o programa de modernização do país provocado pela vinda da família real portuguesa. O museu era símbolo de urbanismo, civilização e progresso. Sua conformação original teve por referência os museus europeus, em especial o *Muséum National d'Histoire Naturelle* de Paris. Caracterizava-se por ser uma instituição aberta ao público, e desde sua inauguração, embora de forma não sistemática, ofereceu cursos e palestras populares. Entretanto, instalado no século XIX em um país escravocrata, seu público restringia-se aos letrados. No tempo em que a separação das disciplinas do conhecimento estava por se firmar, a concepção de ciência, nesse museu, ainda era associada à pesquisa, arte e indústria, sem que houvesse contradição nessa relação. Dentre suas funções, incluíam-se a profissionalização de naturalistas e a promoção de expedições científicas, o que lhe conferia o atributo de construtor da identidade nacional (VALENTE *et. al.*, 2005, p. 185).

Já na virada do século XIX para o XX tem-se outra configuração, pois segundo Valente *et. al.* (2005) no transcorrer das três primeiras décadas do século XX, os pontos de vista educacional e científico tiveram diferentes impactos nos museus, sendo que do lado científico a especialização de áreas do conhecimento provocou o surgimento de novos espaços de pesquisa, deslocando essa função dos museus para outros lugares. Já

no aspecto educacional, acirrou-se seu papel pedagógico de cooperação com o ensino formal, instalando-se na instituição a característica da escolarização.

Para Cazelli *et. al.* (2003), a movimentação para implementar os museus de ciência no contexto brasileiro também pode ser vista a partir da ampliação da divulgação científica e do ensino de ciências, sendo que a década de 1960 foi importante para esses campos, que tiveram por marco a mobilização da comunidade científica brasileira, organizada e consciente dos problemas, notadamente em relação ao ensino:

> Também na década de 1960, as tradicionais disciplinas científicas, matemática, física, química e biologia, para serem ministradas, começaram a exigir maior variedade de materiais e aparelhagem para a montagem dos laboratórios didáticos como garantia de existência de um ensino "realmente científico". Outro aspecto interessante foi a formação de grupos temporários de cientistas e professores secundários, normalmente nas universidades, para a preparação de um conjunto de materiais (escritos/experimentais) e para a elaboração dos projetos curriculares (...). Isso levou à criação de uma nova organização permanente, o Centro de Ciências (CECI), para centralizar a produção, aplicação e revisão dos materiais, mas, principalmente, para garantir uma melhor sintonia com a realidade escolar local e com a capacitação de professores (CAZELLI *et. al.,* 2003, p. 6)

E é também nesse contexto que "no Brasil a história dos centros de ciências tem relação com os projetos oficiais para a melhoria do ensino de ciências. Segundo Luiz Alberto Maurício (1992), uma das possíveis soluções para a referida melhoria apontou para o estabelecimento de centros de ciências" (FAHL, 2003, p. 19). Assim, com o surgimento dos centros de ciências estes poderiam atuar como agentes capazes de fornecer elementos para a melhoria e para a renovação do ensino de ciências, além de fornecer outros caminhos de apoio aos estudantes e professores.

De acordo com Jacobucci (2008) o surgimento, a partir de 1980, de diversos centros de ciências teve como ponto de partida a criação, em São Paulo, no ano de 1954, do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, o IBECC, que, na época, se vinculava à Universidade de São Paulo e à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sendo que ainda:

> Em 1966, foi criada a FUNBEC – Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências, instalada no Campus da USP, em São Paulo (...) em 1972, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) foi reestruturado para o aperfeiçoamento de todo o Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus e para atender parte dos acordos

> MEC-USAID. Foi criado, então, o Projeto Nacional para a Melhoria do Ensino de Ciências, vinculado ao PREMEN, que financiou, de 1972 a 1978, 12 projetos de ensino elaborados por 13 diferentes instituições, dentre elas quatro centros de ciências e a FUNBEC (FRACALANZA, 1993). Em 1979, a Secretaria de Educação do 1º e 2º Graus, vinculada ao MEC, cortou definitivamente as verbas de apoio aos centros de ciências, que, devido à falta de investimentos, entraram em decadência (FAHL, 2003). O IBECC e a FUNBEC também tiveram suas atividades gradativamente reduzidas a partir de 1980. Na segunda metade da década de 1980, os centros de ciências voltaram a receber incentivos oriundos do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PADCT, principalmente do Sub-Programa Educação para a Ciência (SPEC), criado em 1983 por uma política estratégica de investimentos no setor de Ciência e Tecnologia, através de acordos entre o Governo Brasileiro e Banco Mundial/BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. Datam desse período a fundação do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), do Espaço Ciência Viva, no Rio de Janeiro, e do Museu Dinâmico de Ciências de Campinas (MDCC); também a aquisição do atual prédio do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP de São Carlos e a incorporação da Estação Ciência à Universidade de São Paulo (JACOBUCCI, 2008, p. 61).

Assim, é possível verificar que o surgimento dos centros de ciências no Brasil está relacionado diretamente com a educação formal, ainda mais especificamente aos programas oficiais do Governo Federal criados para propiciar a melhoria do ensino escolar de ciências no país (FAHL, 2003). E é nesse viés que as propostas tanto dos centros de ciências como de museus buscam uma relação mais próxima com o ensino de ciências e as mudanças que nele ocorriam.

Segundo Valente *et. al.* (2005) essas novas abordagens incorporadas pelos museus de ciência visavam minimizar o analfabetismo científico e tecnológico, sendo considerados os fenômenos e conceitos científicos mediados por uma maior interatividade com aparatos que põem em relevo a ação do sujeito na aprendizagem. Ainda, segundo a autora, “as equipes profissionais passam a considerar em seus projetos de exposições um conjunto de evidências oriundas de pesquisas sobre ensino-aprendizagem de ciências. A ideia do ‘aprender fazendo’ (...) encontra nos museus interativos um meio de divulgação” (VALENTE *et. al.* 2005, p. 190).

Dentro dessa perspectiva, segundo Constantin (2001), os museus interativos de ciência tornam-se fundamentais como um espaço educativo complementar, no qual as

pessoas podem aprender conceitos científicos ou sobre a natureza da ciência como uma atividade intelectual e onde seja possível a ampliação e a melhoria da alfabetização científica, uma vez que estes museus dispõem de meios peculiares para ampliar o conhecimento nos assuntos relativos à Ciência e Tecnologia.

Deve-se considerar ainda que “os espaços de ensino não formal vêm ganhando destaque no Brasil desde a década de 1990 em função de seu importante papel de divulgação científica e popularização da ciência (...) assumindo, de acordo com Marandino (2008), a perspectiva educativa alvo de maior interesse do público” (BASSOLI, 2013, p.156). Assim, museus e centros de ciências podem contribuir com elementos da educação não formal, como a elaboração de estratégias de ensino e de divulgação da ciência.

Segundo Knobel (2008), os centros e museus de ciência e tecnologia são considerados espaços dinâmicos de comunicação e educação que permitem o acesso a um público diversificado:

> Ainda que mais identificados com os modelos *hands-on*[1] desde a década de 1960 (...) Atualmente, as propostas apenas baseadas na interação manual estão sendo gradualmente superadas por um modelo de comunicação que apele ao engajamento intelectual do visitante (denominado *minds-on*). Há também uma clara tendência a fazer com que os museus sejam espaços públicos de debate da atualidade científica e tecnológica. Os museus se perfilam assim no cenário mundial como espaços democráticos e fundamentais para a promoção da cultura científica (KNOBEL, 2008, p. 1).

E, para ampliar o acesso a esses espaços é abordado por Norberto Rocha & Marandino (2017), além da ampliação ocorrida a partir dos anos de 1980 pela implantação de centros e museus de ciências no Brasil, a ocorrência da institucionalização nos anos 2000 de museus de ciências móveis, sendo que:

> O diferencial dos museus e centros de ciências itinerantes no Brasil é a possibilidade de promover a inclusão social por meio da oferta de exposições e ações de popularização da ciência em lugares onde as pessoas, geralmente, não têm acesso (...) com a finalidade de estimular crianças, jovens e adultos a conhecerem e se interessarem pelo universo científico (NORBERTO Rocha; Marandino, 2017, p. 50).

[1]Aparatos com acionamento de máquinas e botões

Porém, existem fatores dificultadores de acesso aos museus e centros de ciências, seja pelas desigualdades sociais que evidenciam esse acesso à comunicação da ciência também ser desigual, que são trazidos à tona pela seguinte constatação:.

> Embora, ao longo dos anos de 1990 e início dos anos 2000, tenham sido criados tantos centros de divulgação científica, segundo Massarani e Moreira (2004), o Mapa da Ciência, elaborado pela FAPERJ em 2002, mostrava um baixo índice de visitação desses espaços. Jacobucci (2008), citando Hamburguer (2001), apresenta dados e discute esta problemática dizendo que, embora o Brasil tivesse, em 1997, 670 museus e seja um país de grande população, verificava-se que os nossos museus eram pouco visitados, exibindo a mesma conclusão que Massarani e Moreira (2004). Esses dados podem indicar que a ciência ainda não faz parte de nossa cultura e que a divulgação da ciência ainda tem dificuldade em alcançar grande parte da população (SILVA *et. al.* 2019, p.223).

Como, então, equacionar esse dilema para haver uma real apropriação de uma cultura científica por grande parte da população? Para Cazelli & Gomes (2016), a instituição museológica ao longo de sua história assumiu diferentes funções mas, ao considerar o conceito moderno de museu, a educação é um fator relevante, que tem importância, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX:

> A função educativa do museu torna-se prioritária, acompanhando um movimento de democratização do acesso a essa instituição. Nesse período, fóruns importantes no âmbito da comunidade museológica, como o Seminário Internacional da Unesco: O papel dos museus na educação de 1952; a Mesa Redonda do Chile (1972), a Declaração de Quebec (1984) e a Declaração de Caracas (1992) discutem essa questão e colocam em pauta o papel social e educacional dessa instituição (BRUNO, 1995) (CAZELLI; GOMES, 2016, p. 25).

E, para as autoras, nessa perspectiva, os processos de mediação são considerados fundamentais às finalidades dos museus, já que se constituem como um meio que propicia uma aproximação entre a sociedade e seu patrimônio cultural, ao ser inerentes a este a representação dessa realidade a partir da coleta e exposição de seus fragmentos, logo existindo processos de recontextualização e reinterpretação desde a formação de coleções até a organização de exposições e a comunicação com o público.

3. Espaços não formais de educação e o Ensino de Ciências

Segundo Candau (2000), existem diferentes locais ou “ecossistemas educativos” que se configuram como espaços que criam e reconhecem as identidades e práticas culturais com a produção da informação e conhecimento. Desse modo, as escolas ao se utilizarem desses espaços diferenciados buscam ampliar as experiências educativas, bem como complementar aspectos dos conteúdos escolares.

García Blanco (1999) entende a educação não formal como uma educação permanente, já que apesar de ocorrerem atividades e programas fora do sistema escolar tem objetivos educacionais definidos. Ainda, segundo a autora, museus e centros de ciências teriam como principal característica a compatibilização de educação com prazer e informação com entretenimento. Desse modo, essa caracterização ressalta os aspectos motivacionais desses espaços vinculados aos processos educativos dos espaços formais de educação.

Ainda, de acordo com Fayard (1999), houve um rompimento, no mundo todo, da ciência vista de modo isolado e pertencente só ao mundo científico com a generalização de suas práticas de comunicação pública. Nesse viés, a divulgação científica promovida por museus e centros de ciências é um exemplo de como esses novos espaços de intercâmbio contribuem para o diálogo entre sociedade e ciência, por meio da popularização dos seus processos de investigação até as diferentes tecnologias utilizadas em determinadas épocas.

Dentro desse contexto histórico-cultural no qual a ciência está inserida, Barros (1992, p. 65) defende a categoria cultural da divulgação científica, diferenciando-a do ensino: “A divulgação tem outro objetivo. Pode servir tanto como instrumento motivador quanto instrumento pedagógico, mas, em nenhum dos casos, espera-se que vá substituir o aprendizado sistemático”. Assim, nesses espaços, pode ocorrer uma mobilidade dos saberes ditos científicos, que transitam entre os saberes populares e os saberes apreendidos na escola.

Pode-se, desse modo, entender que a aprendizagem nesses espaços, segundo Colinvaux (2005), ocorre entre os conhecimentos que os indivíduos possuem e os objetos de conhecimento existentes nos museus. Daí, torna-se essencial o papel da escola e a mediação do professor nesse processo. Tal aspecto será tratado na próxima seção.

3.1 O papel do professor em Museus e Centros de Ciências

Quando se configuram as relações possíveis entre museus e centros de ciências e as escolas, vemos que cada vez mais se acumulam reflexões e propostas para que a parceria escola-museu seja efetiva, tanto nas ações voltadas para o público visitante, quanto na formação de professores (MARANDINO, 2000; JACOBUCCI, 2006). Sendo, de acordo com Martins (2006), consenso a estreita e proveitosa relação de professores e educadores ocorrer quando se consegue estabelecer uma comunicação efetiva e de articulação de suas atividades.

Considerando, ainda, a busca por esses espaços, muitas vezes, ser motivada por questões relacionadas ao conteúdo escolar, dado a possibilidade de entrar em contato com diferentes objetos do acervo, vivenciar situações e experimentos difíceis de serem reproduzidos na escola, por questões estruturais da própria escola ou pelo museu deter acervos únicos específicos (MARTINS, 2006). Assim, museus e centros de ciências podem contribuir com elementos da educação não formal, como a elaboração de estratégias de ensino e de divulgação da ciência. Nesse ponto, Marandino (2003) indica a importância de algumas iniciativas, tais como, cursos de licenciatura via estágios realizados em espaços não formais, ou mesmo tais espaços oferecerem monitorias e trabalhos em conjunto aos setores educativos.

Tomando, ainda, a perspectiva de Vygotsky (1991), segundo a qual se torna importante considerar que a percepção do indivíduo é constituída pela sua interação com os objetos reais e suas experiências prévias, que determinarão a interpretação e atribuição de sentidos e significados aos estímulos captados. Nesse ponto, Azevedo (2003) define algumas características para o conceito de mediação em museus, sendo um processo em desenvolvimento que se autoavalia, tem aporte na cognição que se adapta e reestrutura, estabelecendo uma interação. Desse modo, nos museus e centros de ciências, a participação do professor como mediador nesse processo se torna fundamental, pois são um dos responsáveis por fazer a mediação entre o acervo de interesse da exposição e o estudante.

4. Conclusões

Os centros e museus de ciências possuem a tarefa de divulgar a ciência. Porém, se partirmos de sua análise histórica, perceberemos os múltiplos papéis desempenhados por tais espaços, principalmente por estarem atrelados a diferentes mecanismos sociais, sejam políticos, econômicos, educacionais ou culturais.

Um grande desafio imposto a esses espaços é promover a divulgação científica sem cair no reducionismo e na banalização dos conteúdos científicos e tecnológicos, propiciando uma cultura científica que capacite os cidadãos a discursarem livremente sobre ciências, tendo um letramento científico com uma mínima compreensão dos processos e implicações da ciência no cotidiano.

Existe, assim, uma atitude de responsabilidade social na medida em que as visitas aos museus e centros de ciências possam contribuir para ampliar e aperfeiçoar a alfabetização científica levando em conta sua dimensão cívica, ou seja, constituída de elementos de relevância social e que tornam o cidadão apto a participar de forma mais bem informada e, portanto, mais consistente nos debates político-sociais.

5. Principais referências

AZEVEDO, M. R. P. M. **Mediação cultural na contemporaneidade**: os museus. Dissertação (mestrado) - Universidade de Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre em Museologia. Lisboa. 2003. Disponível em: <http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/maria_azevedo_1.pdf> Acesso em: 04 abr. de 2019.

BARROS, H. L. Quatro cantos de origem. **Perspicillum**, Museu de Astronomia e Ciências afins, v. 6, n. 1, p. 57-74, nov. 1992.

BASSOLI, F. O processo de apropriação da bioexposição “a célula ao alcance da mão” em um centro de ciências: desafios da mediação. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 155-174. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172013000100155>. Acesso em: 2 set 2019.

CANDAU, V. M. F. **Construir ecossistemas educativos**: reinventar a escola. In: _____. (Org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, p.11-46, 2000.

CAZELLI, S.; MARANDINO, M.; STUDART, D. Educação e comunicação em Museus de Ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática. In: **Educação e museu**: a construção social do caráter educativo dos Museus de Ciência [S.l: s.n.], 2003. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/844165/mod_resource/content/1/CAZELLI_MARANDINO_STUDART_Educa%C3%A7%C3%A3o_%20Comunica%C3%A7%C3%A3o_em_Museus_de_Ci%C3%AAncia.pdf>. Acesso em: 13 set 2019.

COLINVAUX, D. Museus de ciências e psicologia: interatividade, experimentação e contexto. **Rev. História, Ciência, Saúde**, Manguinhos, v.12, supl., p. 79-91, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/04.pdf> Acesso em: 13 mar. 2019.

CONSTANTIN, A. C. C. Museus interativos de ciências: espaços complementares de educação? **Interciencia**, Caracas, v. 26, n. 5, p. 195-200, 2001. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33905604>. Acesso em: 5 set 2019.

FAHL, D. D. **Marcas do ensino escolar de ciências presentes em museus e centros de ciências**: um estudo da Estacao Ciencia e do MDCC. Dissertacao (mestrado em Educacao) – Faculdade de Educacao, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 212 p. 2003. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253629>. Acesso em: 14 out 2019.

FAYARD, P. La sorpresa da Copérnico: el conocimento gira alredor del público. In **Alambique** – didáctica de las Ciencias Experimentales. n.21, Ano VI: p.9-16, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

GARCÍA BLANCO, Á. **La exposición, um médio de comunicación**. Madri: Akal, 1999.
GOMES, I.; CAZELLI, S. Formação de mediadores em museus de ciência: saberes e práticas. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 18, n.1, p, 23 – 46, Jan/Abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172016000100023>. Acesso em: 29 out 2019.
GUIMARÃES, M; VASCONCELLOS, M. M. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. Editora UFPR. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p.147-162, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a10n27.pdf> Acesso em: 24 set. de 2019.
JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, V.7, 2008. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/20390/10860>. Acesso em: 4 set 2019.
KNOBEL, M.; MURRIELLO, S. Exposições e Museus de Ciências no Brasil. **ComCiência**, Campinas, n. 100, p. 1-3, 2008. Disponível em <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=37&id=439>. Acesso em: 24 set 2019.
MARANDINO, M. Museu e escola: parceiros na educação científica do cidadão. In: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
_____. A Prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.20, n.2: p.168-193, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6544/6034> Acesso em: 10 maio de 2019.
_____. Ação educativa, aprendizagem e mediação nas visitas aos museus de ciências. In: MASSARANI, L. (Ed.). **Workshop Sul-Americano & Escola de Mediação em Museus e Centros de Ciência**. Rio de Janeiro, Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. 2008. Disponível em: <http://www.museudavida.fiocruz.br/images/Publicacoes_Educacao/PDFs/WorkshopSulAmericano.pdf> Acesso em: 10 jun. de 2019.
MARTINS, L C. **A relação museu/escola**: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP. Dissertação Mestrado em Educação em Ciências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2006. Disponível em: <http://parquecientec.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/DissertacaoLucianaConrradoMartins.pdf> Acesso em: 10 mar. de 2019.
NARDI, R. (Org.). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil**: alguns recortes. ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. São Paulo: Escrituras Editora, 2007.
NORBERTO ROCHA, J.; MARANDINO, M. Museus e centros de ciências itinerantes: possibilidades e desafios da divulgação científica. **Revista do Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura**, V.3, p.49 – 58, abril/2017. Disponível em <https://www.academia.edu/34107813/Museus_e_centros_de_ci%C3%AAncias_itinerantes_possibilidades_e_desafios_da_divulga%C3%A7%C3%A3o_cient%C3%ADfica>. Acesso em: 4 out 2019.
ROCHA, V.; LEMOS, E. S. & SCHALL, V. T. “A contribuição do museu da vida para a educação não formal em saúde e ambiente”. **X RED POP – UNESCO.** San José, Costa Rica, 9 a 11 de maio, 2007. Disponível em: <http://www.cientec.or.cr/pop/2007/BR-VaniaRocha.pdf> Acesso em: 05 set. de 2019.
SANTO ANDRÉ, **O processo de construção curricular**. Vol. II. Movimento de orientação e reorientação curricular EJA. Prefeitura de Santo André, 2016.
SILVA, P. do S. de C. da; SANTOS, S. B. dos; RÔÇAS, G. F. CLUBE DE CIÊNCIAS: Viabilizando a democratização científica. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.14, n.1, p.219-241, jan./abr. 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p219-241>. Acesso em: 22 ago 2019.

VALENTE, M. E. A. **Museus de Ciências e Tecnologia no Brasil**: uma história da museologia entre as décadas de 1950-1970. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra, Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/287022/1/Valente_MariaEstherAlvarez_D.pdf> Acesso em: 13 ago. 2019.
VALENTE, M. E. A.; CAZELLI, S.; ALVES, F. M. Ciência e educação: novos desafios. **História, Ciências, Saúde –** Manguinhos, RJ, v. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/09.pdf>. Acesso em: 19 set 2019.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores

Volume 2

Eixo 02: Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

Relatos de Experiência

CONSTRUINDO REFERENCIAIS PROFISSIONAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Gabriela MORICONI, Fundação Carlos Chagas
Nelson GIMENES, Fundação Carlos Chagas e PUC-SP
Rodnei PEREIRA, Universidade de São Caetano do Sul e Universidade Paulista
Walkiria RIGOLON, Universidade Paulista e Rede Estadual de São Paulo
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
gmoriconi@fcc.org.br

1. Introdução

O objetivo deste texto é apresentar o processo de construção da proposta de referenciais profissionais para orientar a formação continuada de professores no Brasil, realizada por uma frente de trabalho envolvendo representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2019, a qual serviu de subsídio para a definição da Base Nacional Comum Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020)[i].

Uma pesquisa de opinião do Ibope com representatividade nacional apontou, em 2017, que a maioria (88%) dos professores concordava que "existem competências profissionais específicas que um professor deve dominar para que seus alunos aprendam adequadamente", sendo que apenas um terço dos professores entrevistados indicam serem claras as expectativas que a rede na qual trabalham tem sobre sua atuação como docente (IBOPE, 2017).

Como apontaram Silva, Almeida e Gatti (2015), a ausência de um "perfil profissional claro de professor" no contexto nacional da formação inicial e continuada de professores revelava a pertinência de investigar e delimitar de forma mais objetiva quais aspectos que estão na base da docência e que poderiam fomentar o debate sobre a atuação docente que se espera alcançar por meio dos processos formativos em curso no país.

Em 2019, visando avançar nas discussões sobre formação continuada que já vinham sendo realizadas pelas redes de ensino, foi organizada uma frente de trabalho envolvendo representantes do Consed, da Undime e do MEC. Essa frente de trabalho atuou na identificação e na análise das demandas e necessidades de redes estaduais e municipais em relação aos aspectos que representam o que os professores de todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira precisam saber e serem capazes de

fazer no exercício de sua profissão e que, portanto, poderiam servir como norteadores para as iniciativas de formação continuada desenvolvidas no país. Tal processo resultou em uma proposta de referenciais profissionais para formação continuada, que será descrito a seguir.

2. Referenciais profissionais docentes

Como destacam Kleinhenz e Ingvarson (2007), a palavra *Standard* (em inglês), traduzida como *Estándar* (em espanhol) e como Padrão, Referente ou Referencial (em português), remete a dois significados: (1) estandarte e (2) nível de qualidade.

Assim como um estandarte – uma bandeira ou insígnia que representa um grupo de indivíduos –, os referenciais para uma profissão expressam um tipo de consenso sobre o que é valorizado e que se deseja alcançar em termos de sua atuação, servindo de orientação e/ou como referência para os profissionais e as políticas que incidem sobre eles. Além disso, como nível de qualidade, eles podem especificar a qualidade dessa atuação, sendo usados como ferramentas para a tomada de decisões em relação aos profissionais, tais como o ingresso e o crescimento na carreira (KLEINHENZ e INGVARSON, 2007).

Nesse sentido, cabe destacar que, dado que os referenciais pretendem definir o que seria uma boa atuação, eles não devem prescrever ou padronizar o modo específico como se manifestam, mas, sim, deve-se garantir que profissionais com estilos e abordagens distintas possam alcançar o mesmo conjunto de referenciais (MECKES, 2014).

Referenciais profissionais estão presentes em muitas sociedades e, de modo geral, visam diferenciar uma profissão de uma mera ocupação, definindo o campo de atuação, saberes e práticas específicas dessa profissão, buscando proteger sua integridade (NOVAES, 2013).

Eles são utilizados para orientar políticas para docentes em diversos sistemas educacionais, como os da Austrália, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Equador, Estados Unidos, Escócia, Inglaterra, México, Nova Zelândia e Peru (MECKES, 2014; ABRUCIO et al., 2017). Em alguns deles, os referenciais são usados para definir o que os licenciandos precisam saber e ser capazes de fazer ao final dos cursos de formação inicial, orientando os processos de avaliação de instituições formadoras de professores. Sistemas educacionais que se utilizam de processos de certificação para o ingresso na docência – algo como uma licença para o exercício da profissão – geralmente contam com referenciais que especificam o que é exigido dos iniciantes. Em alguns casos, como na Austrália e na Escócia, há também uma especificação dos referenciais em níveis de

desempenho para os profissionais em serviço, orientando a progressão em termos de carreira e salários.

Para além desses usos, tanto a construção quanto a discussão de referenciais profissionais docentes apresentam um vasto potencial formativo, especialmente se tiverem como foco os processos de formação inicial e continuada, conforme destacam Silva, Almeida e Gatti (2015).

O uso de referenciais profissionais docentes para orientar processos formativos é muito presente em sistemas educacionais como os de Ontário, no Canadá, e da Califórnia, nos Estados Unidos. Nessas localidades, os referenciais são utilizados como base para sistemas avaliativos formativos nos quais professores e mentores ou outros profissionais se juntam para formular, colocar em prática e acompanhar planos de desenvolvimento profissional, como parte de programas de apoio para professores iniciantes e de programas de formação continuada, bem como de oportunidades de discussão coletiva acerca do que se espera da atuação docente e de uso para autoavaliação e reflexão sobre a prática (STATE OF CALIFORNIA, 2009; 2012; ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, 2016).

Nesses exemplos, destaca-se o papel dos referenciais profissionais para fundamentar o levantamento das reais necessidades formativas dos docentes, tendo em vista que os percursos formativos devem ser planejados e organizados a partir de suas necessidades específicas, conciliadas com as necessidades de suas escolas (GARCÍA, 1999; DAY, 2001; IMBERNÓN, 2006), sendo-lhes garantidas oportunidades para que participem da identificação e do reconhecimento do que precisam aprender (DARLING-HAMMOND et al., 2009).

3. Processo de construção da proposta de Referenciais Profissionais Docentes

O processo de construção da proposta de referenciais foi desenvolvido ao longo dos meses de julho a novembro de 2019 pela frente de trabalho envolvendo representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional de Dirigentes Municipais (Undime) e do Ministério da Educação (MEC), contando com uma equipe de assessores da XXXXXX[ii]. A metodologia de trabalho envolveu a realização de três encontros presenciais e um conjunto de atividades efetuadas nas redes de ensino dos participantes.

No primeiro encontro da frente de trabalho, foram iniciadas as discussões acerca dos referenciais profissionais docentes, com vistas a alcançar um alinhamento dos participantes em relação ao tema. Foram debatidas as visões que cada um trazia sobre uma atuação docente de qualidade, bem como apresentados e analisados documentos contendo referenciais profissionais utilizados em outros contextos educacionais. Nessa

reunião, também foi realizado o planejamento do trabalho a ser desenvolvido nas redes para levantar subsídios para a construção de uma proposta de referenciais profissionais docentes para o contexto das escolas públicas brasileiras. Foram então definidos coletivamente os sujeitos que seriam consultados, as estratégias e os procedimentos de pesquisa utilizados, bem como o cronograma e a forma de organização, sistematização e armazenamento das informações obtidas.

Para desenvolver referenciais profissionais para professores, o primeiro passo é definir o que pode ser considerado um bom exercício da profissão docente. A partir de uma ampla experiência na construção de referenciais profissionais docentes, Kleinhenz e Ingvarson (2007) afirmam que processos eficazes de elaboração de referenciais dos quais eles participaram contaram com uma combinação entre o conhecimento derivado de evidências de pesquisas com a "sabedoria da prática" advinda de professores de referência, além de buscar ouvir uma diversidade de opiniões (informadas e razoáveis) sobre o que é um bom trabalho docente no sistema educacional em questão.

Com o intuito de obter contribuições da "sabedoria da prática", conforme indicado por Kleinhenz e Ingvarson (2007), desenhou-se um levantamento com o objetivo de "caracterizar o exercício da profissão docente no contexto brasileiro que promove um ensino de qualidade". A partir desse objetivo, o foco da coleta de informações foi identificar todos os tipos de boas práticas que aparecessem, para compor um quadro amplo e diverso que representasse a boa atuação docente no país. Deve-se ressaltar, nesse sentido, que o foco não foi avaliar, descrever todas as práticas, quantificar, comparar ou identificar quais práticas estavam mais presentes.

No trabalho de campo, foram estabelecidas as seguintes estratégias para o levantamento nas redes estaduais e municipais dos participantes da frente de trabalho:

(1) entrevistas com professores de referência (social e positivamente reconhecidos pela atividade que realizam);

(2) observação de aulas de professores de referência;

(3) grupos de discussão com estudantes da educação básica;

(4) entrevistas com outros atores de interesse.

Também por esses motivos foi combinada uma distribuição de tarefas entre os participantes da FT de modo a contemplar professores atuantes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, assim como docentes que atuam nas modalidades: Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação do Campo. Essa composição teve em vista a busca por diversidade de contextos e de práticas e um aprofundamento – e não uma representatividade – das práticas observadas e relatadas.

Como o trabalho de campo contou com a colaboração de diversos profissionais das redes para além dos representantes que participaram dos encontros presenciais da FT, foi realizada uma webconferência para orientá-los e tirar dúvidas em relação aos instrumentos e procedimentos de coleta e registro da síntese das informações que compunham o trabalho de campo. Uma lista com os nomes dos profissionais que realizaram o trabalho de campo nas redes também consta do final deste documento.

Participaram desse esforço como realizadores do trabalho de campo 58 profissionais das redes estaduais e municipais, levantando informações com 60 professores, 123 estudantes participantes de 15 grupos de discussão e outros 18 indivíduos envolvidos com a educação básica em seus contextos (coordenadores pedagógicos, diretores de unidades escolares, representantes de sindicatos, professores de licenciaturas e membros de fóruns estaduais de educação).

Paralelamente, visando agregar a esse levantamento o conhecimento derivado de evidências de pesquisas, a equipe de assessores realizou uma compilação dos principais achados de estudos empíricos sobre práticas docentes consideradas eficazes.

Em seguida, no segundo encontro, os participantes puderam compartilhar os achados do trabalho de campo por meio de apresentações sínteses com os principais pontos coletados em suas redes de ensino, e a equipe de assessores apresentou os achados de pesquisas sobre práticas docentes.

Dentre os resultados do trabalho de campo, chamou atenção o fato de os estudantes apontarem, de forma objetiva e consistente, o que para eles são os aspectos mais relevantes do trabalho docente, por meio de suas falas nos grupos de discussão. Apenas a título de exemplo, um dos aspectos apontados pelos estudantes foi a necessidade de que os professores os conheçam e sejam capazes de atuar para favorecer a aprendizagem de todos, sem exceção. Para os estudantes ouvidos, um(a) bom(a) docente é aquele(a) que, dentre outros aspectos:

- Sabe que nem todo aluno é igual.
- Entende que existem dificuldades e propõe estratégias diferentes para alunos diferentes.
- Impulsiona o potencial dos alunos evitando que fiquem alunos com grande potencial adormecido.
- Envolve todos os alunos.
- Não dá aula para apenas meia dúzia de alunos que está lá na frente.
- Não desiste de quem está no fundo.

No que diz respeito às entrevistas e observações realizadas com professores, em todas as regiões foi possível identificar pontos comuns expressos por meio de princípios

pedagógicos que promovem boas situações de aprendizagem e que, por isso, apontam para aspectos que precisam ser garantidos para que os estudantes avancem em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Alguns exemplos desses princípios são o compartilhamento dos objetivos das aulas e situações de aprendizagem com os estudantes, antes de realizar qualquer atividade; a contextualização dos conteúdos; a organização de agrupamentos produtivos entre os estudantes, favorecendo a interação e as trocas de saberes entre eles; e a escuta atenta e respeitosa às falas dos estudantes.

Os achados de pesquisas empíricas também trouxeram contribuições relevantes para o debate do grupo, como a indicação de que a oferta de devolutiva – ou feedback – de caráter informativo é um dos fatores com maior influência sobre o desempenho dos estudantes (HATTIE, 2009). De acordo com os achados dessa literatura, a devolutiva precisa oferecer informações especificamente relacionadas à tarefa (ex.: se está correta ou não), ao processo de aprendizagem (ex.: sobre a estratégia adotada pelo aluno), ou à autonomia (para que o aluno saiba o que está fazendo e por quê), de maneira que venha a preencher uma lacuna entre o patamar de compreensão em que o aluno se encontra no momento e o patamar que pretende alcançar (HATTIE, 2017).

De posse de todo esse arcabouço empírico e teórico, buscou-se organizar uma primeira versão da proposta de referenciais profissionais docentes.

Para estruturar essa versão, foi proposto – e os participantes da FT aceitaram – um modelo ancorado em três dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional, nos quais foram agrupados os referenciais e os itens que os detalham. Esse modelo é similar ao adotado pela Austrália e, embora existam diversas alternativas, tais como os modelos adotados pelo Chile e pela Califórnia, tal opção decorreu do fato de ter tido boa receptividade pelos professores e especialistas brasileiros que trabalharam a partir dele, na pesquisa de Silva, Almeida e Gatti (2015), bem como por se tratar do mesmo modelo proposto no documento publicado pelo MEC em 2018, “Proposta para Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores da Educação Básica”.

Para a elaboração da primeira versão dos referenciais, após a concordância de todos sobre as três dimensões propostas, os membros da FT foram subdivididos em grupos que, tendo em mãos um conjunto de informações organizadas a partir dos dados coletados e sistematizados oriundos das diferentes redes participantes, bem como dos achados das pesquisas apresentados, puderam discutir, analisar e selecionar os principais aspectos que deveriam estar contidos em cada uma das dimensões propostas.

Essa versão que saiu do segundo encontro da frente de trabalho foi estudada e revisada pela equipe de assessores, com o objetivo de aprimorar os itens elaborados pela FT e preparar uma versão preliminar completa dos referenciais. Essa revisão foi

realizada em duas rodadas. Na primeira, foram estabelecidos alguns critérios referentes à redação dos referenciais, tais como: garantir coerência em uma organização descritiva, excluir repetições, realocar itens de acordo com temáticas afins, tornar a linguagem acessível ao público em geral e incluir itens que foram omitidos na fase anterior do trabalho, mas são recomendados a partir das evidências de pesquisas sobre a temática.

Na segunda rodada, realizou-se uma nova revisão dos itens propostos, agora avaliando sua qualidade e adequação aos propósitos pretendidos, verificando: se o nível de detalhamento estava adequado, pressupondo-se um material autoexplicativo; se poderia ser usado para identificar necessidades formativas, de modo a orientar ações de formação continuada; e se admitiria diferentes estilos pedagógicos e se poderia ser realizado em diferentes contextos – ou seja, se não era prescritivo.

O resultado dessa revisão compôs a versão preliminar da proposta, encaminhada para análise dos participantes entre o segundo e o terceiro encontros. Os participantes, então, encaminharam recomendações de revisão tanto em relação aos itens que compõem as dimensões dos referenciais profissionais docentes quanto em relação ao restante do documento.

No terceiro encontro da FT, essa versão preliminar bem como as críticas e sugestões dos participantes foram debatidas, com o propósito de decidir, coletivamente, quais seriam ou não incluídas no documento, processo que resultou na proposta de referenciais docentes aqui apresentada.

4. Proposta de Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada

A proposta está organizada em três dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional. Para cada dimensão é proposto um conjunto de referenciais profissionais, apresentados de maneira detalhada em itens.

Esta forma de organização visa apresentar, de modo didático e acessível a um público amplo, a atuação profissional esperada de um docente da educação básica – de modo a servir como orientador para as ações de formação continuada no país. Vale destacar que não há nenhuma hierarquia valorativa entre as dimensões, os referenciais ou os itens que os compõem. Trata-se de aspectos que, embora apresentados de maneira linear, buscam representar a natureza complexa do trabalho docente, estando fortemente inter-relacionados.

<u>Dimensão: Conhecimento Profissional</u>

- Conhecer e compreender o currículo
    - Dominar os objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), bem como campos de experiências das áreas e/ou etapas nas quais atua

  - Conhecer como se estrutura a aprendizagem dos objetos de conhecimento ou dos campos de experiência das áreas que leciona
  - Compreender a relação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com os campos de experiência, bem como a relação dos objetos de conhecimento das áreas que leciona com as demais áreas
  - Conhecer o currículo das etapas e modalidades nas quais atua
- Ter conhecimento didático-pedagógico
  - Conhecer maneiras de representar, explicar, relacionar, formular e comunicar os assuntos de sua área, de modo a torná-los compreensíveis para os estudantes
  - Conhecer diferentes estratégias, recursos de ensino e atividades adequadas aos objetos de conhecimento ou campos de experiência das áreas e/ou etapas nas quais atua
  - Conhecer e compreender o que torna, para os estudantes, a aprendizagem dos conteúdos mais fácil ou mais difícil
  - Conhecer diferentes formas de organização de tempos, espaços e recursos adequados às etapas e áreas nas quais atua
  - Conhecer objetivos, características, procedimentos e usos de diferentes tipos de avaliações
- Conhecer os estudantes e como eles aprendem
  - Conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem das faixas etárias com as quais atua
  - Conhecer os estudantes para os quais leciona: o que pensam, o que sabem, suas vivências, experiências, características e maneiras de aprender
  - Conhecer os diversos fatores que interferem no processo de aprendizagem dos estudantes

<u>Dimensão: Prática Profissional</u>

- Planejar o ensino para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes
  - Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos estudantes
  - Estabelecer objetivos desafiadores condizentes com os diferentes processos de aprendizagem dos estudantes para que todos avancem
  - Estruturar os objetos de conhecimento (conteúdos, processos e conceitos) em uma progressão adequada aos processos de aprendizagem
  - Planejar, por meio de interações e brincadeiras, diversas oportunidades para que os bebês e as crianças possam conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se

    - Usar o conhecimento sobre os contextos e as características culturais para planejar o ensino
    - Escolher metodologias, estratégias didático-pedagógicas e recursos diversificados de ensino em consonância com os objetivos propostos
    - Utilizar diferentes formas de agrupamento de estudantes para potencializar o processo de aprendizagem
- Realizar intervenções pedagógicas diversas
    - Contextualizar os objetos de conhecimento (conteúdos, processos e conceitos) para torná-los significativos para os estudantes
    - Comunicar de forma clara e acessível os objetivos de aprendizagem para os estudantes
    - Utilizar uma variedade de metodologias, estratégias didático-pedagógicas, recursos e tecnologias para promover a aprendizagem ativa dos estudantes
    - Desenvolver práticas pedagógicas que estimulem e favoreçam a ampliação da autonomia dos estudantes
    - Ofertar atividades diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem dos estudantes
    - Promover o pensamento crítico por meio da investigação, resolução de problemas e reflexão
- Criar e manter ambientes favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento
    - Criar um ambiente favorável para a aprendizagem por meio do diálogo e da escuta ativa
    - Manter altas expectativas sobre a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, oferecendo o suporte adequado para que avancem
    - Estabelecer normas de convivência por meio do diálogo e promover a sua efetivação
    - Organizar e administrar o tempo da aula a favor do processo de aprendizagem de toda a turma
    - Estruturar os espaços e ambientes de maneira flexível e coerente com as situações de aprendizagem propostas
    - Promover o respeito e a participação de todos os estudantes nas ações educativas, considerando a diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica
    - Organizar ações pedagógicas que favoreçam a cooperação e solidariedade entre os estudantes
- Utilizar a avaliação no processo de aprendizagem e desenvolvimento

- Definir critérios de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem e comunicá-los de forma acessível aos estudantes
- Utilizar estratégias avaliativas diversificadas, coerentes com os objetivos de aprendizagem e campos de experiências
- Utilizar estratégias avaliativas que permitam identificare comunicar os avanços e dificuldades de todos os estudantes
- Acompanhar, por meio de registros diversos, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes
- Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas
- Oferecer devolutivas aos estudantes que os auxiliem a avançar em suas aprendizagens

Dimensão: Engajamento Profissional

- Atuar em conjunto com a equipe escolar
  - Desenvolver projetos e outras ações em conjunto com a equipe escolar para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes
  - Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos
  - Participar das instâncias colegiadas de maneira propositiva, comprometendo-se com as decisões tomadas
- Interagir com as famílias e a comunidade
  - Estabelecer e manter, com as famílias, relacionamentos colaborativos e respeitosos com foco na aprendizagem e no bem-estar dos estudantes
  - Comunicar-se com as famílias de forma acessível e objetiva
  - Envolver a comunidade escolar nas ações educativas
  - Identificar situações de risco e vulnerabilidade social dos estudantes, colaborando com as redes de proteção social
- Comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional
  - Atuar com responsabilidade profissional e de maneira ética
  - Atualizar-se sobre as políticas que incidem sobre o trabalho docente, analisando-as criticamente
  - Refletir crítica e sistematicamente sobre sua prática para aprimorá-la e para subsidiar o seu processo de desenvolvimento profissional
  - Mobilizar-se para aprender e ampliar seus conhecimentos profissionais e seu repertório cultural

5. Considerações finais

A experiência de construção da proposta de referenciais profissionais para orientar a formação continuada de professores no Brasil descrita neste texto evidenciou a potência do trabalho colaborativo, com a troca de experiências e de percepções sobre o trabalho docente, entre diferentes gestores de secretarias de diferentes partes do país e de diferentes esferas do poder público (estadual e municipal), bem como de técnicos do MEC.

Nesse processo se destacou, igualmente, a importância da escuta de diferentes representantes das secretarias, dos professores, alunos e outros interessados, bem como da observação de aulas, seja para o trabalho da construção dos referenciais, mas seja para as próprias secretarias. Os instrumentos e metodologias de pesquisa empregados também fizeram com que os representantes das secretarias se surpreendessem com as entrevistas realizadas junto aos estudantes, tornando o processo formativo também para as instâncias intermediárias de poder das redes participantes da FT.

Finalmente, a experiência aqui descrita buscou evidenciar a importância da construção coletiva de referenciais profissionais docentes. Registramos que o uso de tal documento pode se voltar para o planejamento e para o desenvolvimento de ações de formação continuada docente. Seu uso, portanto, pode ser profícuo para o acompanhamento do desenvolvimento profissional docente, seja por formadores de professores que atuam nas secretarias de educação, como para os que atuam no interior das escolas, como os coordenadores pedagógicos. Além disso, os referenciais podem facilitar aos próprios professores compreenderem suas necessidades formativas individuais e coletivas, de modo que o objetivo dos referenciais profissionais volta-se para a melhoria da qualidade social do ensino.

Referências

ABRUCIO, F.; SEGATTO, C.; ROLIM, B.; MOURA, L. *Métodos inovadores de ensino: as experiências internacionais de referenciais de atuação docente*. Relatório de Pesquisa. Centro de Estudos em Administração Pública e Governo – FGV-SP, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 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). Brasília, *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 103, 29 de outubro, 2020.

DARLING-HAMMOND, L.; WEI, R.; ANDREE, A.; RICHARDSON, N.; ORPHANOS, S. *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

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

HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxford: Routledge, 2009.

HATTIE, J. *Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2017.

IBOPE. *Pesquisa nacional de opinião com professores da educação básica sobre questões relacionadas ao tema referenciais da atuação docente*. Ibope Inteligência, dezembro de 2017.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEINHENZ, E.; INGVARSON, L. *Standards for teaching: theoretical underpinnings and applications*. New Zealand Teachers Council, 2007.

MEC. *Proposta para Base Nacional Comum Curricular da Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, dezembro de 2018.

MECKES, L. Estándares y formación docente inicial. En: *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*. Santiago: OREALC/Unesco, 2014.

NOVAES, G.T.F. Padrões de desempenho na avaliação e profissionalização docente. In: GATTI, B.A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS. *Professional learning framework for the teaching profession*. Toronto: Junho, 2016.

SILVA, V.; ALMEIDA, P.; GATTI, B. Referentes e critérios para a ação docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n.160, pp. 286-311, abr./jun. 2016.

STATE OF CALIFORNIA. *California standards for the Teaching Profession – CSTP*. Commission on Teacher Credentialing, outubro, 2009.

STATE OF CALIFORNIA. *Continuum of teaching practice*. Commission on Teacher Credentialing. New Teacher Center, junho, 2012.

[i] Esse processo resultou no documento "Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada", disponível em: https://www.consed.org.br/formacao-continuada-de-professores

[ii] A instituição de origem dos assessores foi ocultada para assegurar a avaliação cega do texto.

CURRÍCULO DA FLORESTA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: tematizando o meio ambiente em uma Reserva Extrativista

Diógenes VALDANHA NETO
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
e-mail: diogenesvn@gmail.com

Maria Betanea PLATZER
Universidade de Araraquara - UNIARA

Eixo temático: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica

1. Apresentação

> "O traumático nem sempre é aquilo que faz ruído, e sim o que fica mudo", diz Carmen García Mallo, amiga e também psicanalista: "E, lá do silêncio, faz ruídos". (MONTERO, 2015, p. 68)

Este relato de experiência comunica caminhos que levaram à produção de um material didático com base nas concepções de meio ambiente presentes entre alunos e professores de uma Reserva Extrativista (RESEX) da Amazônia brasileira. A história desse local é marcada por conflitos e traumas sociais na relação com o Estado que operacionalizou tentativas violentas de expulsar as pessoas de seu território.

A produção desse material didático vem também nessa direção, falar dos sentidos da criação de uma Reserva Extrativista que tenha como maior valor a conservação concomitante da biodiversidade e da cultura do povo que ali habita. E, nesse contexto, insere-se a proposta de produção e uso de um material didático a partir de pesquisa desenvolvida nessa localidade e que instiga a práticas de ensino focadas nas vivências de educandos e educadores em diálogos com estudos da área de Educação Ambiental.

2. Contextualização

A criação de áreas especialmente protegidas no Brasil, para a conservação da natureza, tem uma história ambivalente marcada por pulsões violentas ainda expressão de nossa conformação autoritária como sociedade (DIEGUES, 2008). Em termos gerais, quando do início das iniciativas de criação dessas áreas, imperava certa concepção de que a manutenção dos equilíbrios dos ambientes naturais dependia de sua separação com a vida humana. Assim, as primeiras Unidades de Conservação da Natureza do

Brasil são locais nos quais não se permite, supostamente, a residência humana (DIEGUES, 2008).

Essa ambição de separação da sociedade humana com os ambientes preservados teve grandes problemas ao se deparar com a Amazônia brasileira, bioma amplamente ocupado por populações humanas desde antes das invasões europeias nas Américas no século XVI (BALÉE, 1994). Nesse contexto, em um momento mais próximo de nossa história, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, emerge a luta social organizada de movimentos como o dos seringueiros da Amazônia, que reivindicavam, entre outras pautas, o reconhecimento e valorização dos modos de vida dos povos que viviam na floresta de modo sustentável - e demandavam que a proposição de áreas especialmente protegidas respeitasse essa demanda (ALLEGRETTI, 2008).

A Reserva Extrativista (RESEX) do Lago do Cuniã é atualmente uma Unidade de Conservação da Natureza localizada no norte do estado de Rondônia, em meio ao bioma amazônico, e é representativa dessa história violenta das primeiras iniciativas criação de áreas protegidas. Na década de 1980 houve atitudes da extinta Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que era subordinada ao Ministério do Desenvolvimento Urbano (MDU) para a expulsão das pessoas que viviam naquele território para a implantação de uma área protegida (de quem?). Em um dos episódios mais dramáticos, houve uma ida de técnicos (armados) da SEMA para a área na qual tomaram posse da Capela de Nossa Senhora de Fátima, padroeira da comunidade, e incineraram-na. Nos arredores foram construídas três casas de alvenaria (as primeiras do tipo na comunidade), duas delas para abrigar funcionários da SEMA e uma grande casa (atualmente abandonada e chamada de “casarão do IBAMA”) com objetivo de alojar pesquisadores e representantes “de alto escalão” (SILVA, 1994).

Esse breve histórico do local revela algumas cicatrizes na relação entre as pessoas que habitam esse território e os agentes externos, sobretudo representantes da ordem Estatal. A luta para permanecer em suas casas teve sucesso e as famílias que ali habitam tiveram respeitado seu direito para permanecerem no local. Atualmente, como já afirmado, a área é uma RESEX - ou seja, é um tipo de Unidade de Conservação da Natureza que é caracterizada, também, pela residência de povos tradicionais em seu interior (BRASIL, 2000).

Nesse ínterim, cabe esclarecer que os povos tradicionais do Brasil são “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais” (BRASIL, 2007, Art. 3º). Exemplos são os caiçaras, os caipiras, os quilombolas, e os ribeirinhos da Amazônia - entre outros. No caso desta experiência, foi realizada junto a moradores da RESEX do Lago do Cuniã, ribeirinhos e ribeirinhas da Amazônia que tem na pesca e na produção da farinha de mandioca sua principal fonte de alimentação e de renda. Essa Reserva tem

aproximadamente 400 habitantes e conta com uma escola que atende alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

3. Processos de pesquisa educacional

A partir de experiências prévias na região com ações de intervenção comunitária relacionadas à educação e à gestão ambiental, um dos autores identificou questões importantes de serem melhor compreendidas com relação à educação (escolar) local, por exemplo: o que os moradores esperam da escola da comunidade, e como essa escola dialoga com a cultura local? Na sequência, os autores deste relato iniciaram o trabalho conjunto de uma pesquisa de Iniciação Científica que teve como foco compreender as concepções de meio ambiente presentes entre estudantes e professores da comunidade. Em meio a esses processos de formação em pesquisa de professores, também se construiu uma parceira sólida com a comunidade escolar da Reserva.

Frente aos achados das investigações, e aos ricos encontros interculturais que permearam as diversas idas à Reserva, os autores se lançaram em movimentos de elaboração de um material didático para a escola local que servisse ao mesmo tempo como um caminho para se pautar a temática do meio ambiente na Reserva a partir de falas e olhares de seus moradores, e também como um produto de devolutiva dos processos de investigação desenvolvidos em parceria.

Após a avaliação inicial da viabilidade pessoal e institucional da ação, os autores fizeram uma ida a campo com o objetivo central de apresentar a proposta de elaboração desse material didático à comunidade escolar para uma construção conjunta. Estudantes e professores ouviram e falaram sobre as ideias. Trouxeram inspirações e provocações de caminhos antes não pensados. E, a partir daí, com a concepção da obra sustentada em diálogos já mobilizados e mobilizadores de desenvolvimento profissional docente, a equipe iniciou a produção do material.

4. Às margens do lago do Cuniã

O material didático desenvolvido deveria caminhar entre a formalidade requerida pelos sistemas escolares, e a criatividade advinda de uma produção curricular que nascia de dentro para fora da Reserva. Assim, foi pensado um livro voltado preferencialmente para alunos entre o 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, mas que poderia também ser utilizado em outros contextos.

Assume-se, em decorrência desse fato, a necessidade do diálogo com a educação escolar de crianças, momento no qual a interdisciplinaridade ainda tem mais espaço nas estruturas curriculares (pelo menos em comparação com o Ensino Médio). Firmou-se uma parceria intensa com um artista visual para a produção de imagens que

permeassem a obra. Essas imagens foram concebidas também como texto, e valorizadas e pensadas em forma e conteúdo.

A narrativa do livro conta com quatro personagens principais. Os estudantes: Leonardo, Gustavo e Valéria. E a professora Sonia. Por meio de diálogos entre os três estudantes, a escola da Reserva é representada, bem como elementos característicos da paisagem. Na Figura 01 pode-se observar uma das páginas iniciais do livro, que traz uma linguagem cartográfica para localizar a Reserva no espaço. Em seguida, a Figura 02 representa uma breve localização da Reserva no tempo, lançando luz em seus aspectos de conservação não só da natureza como também da cultura de seu povo.

Figura 01 - Página do livro com linguagem cartográfica localizando a Reserva no espaço



Fonte: acervo dos autores.

Figura 02 - Página do livro contextualizando temporalmente a criação da Reserva e seus objetivos



Fonte: acervo dos autores.

A partir dessas vias de entrada, pauta-se mais diretamente a questão ambiental. A professora Sonia apresenta aos alunos a tarefa de fazer uma pesquisa na comunidade sobre “Meio Ambiente”. E o trio de colegas decide perguntar a alunos da escola o que eles entendem por Meio Ambiente. Desse modo, utilizou-se esse material para a comunicação dos principais achados das pesquisas que sustentam esse processo. Um formato de devolutiva mais significativo do que simplesmente entregar os relatórios finais de pesquisa - os quais são escritos em linguagem específica para outros objetivos que não o de diálogo com a comunidade em geral.

Cabe destacar que o livro constrói uma narrativa a partir da linguagem local com seus regionalismos. Por exemplo, um trecho comunica: “Após o jogo de futebol no campinho da RESEX, resolveram [Leonardo, Gustavo e Valéria] conversar para preparar o trabalho. Aproveitaram a sombra de uma castanheira maceta e começaram a papear.”

Na região utiliza-se o termo “maceta” como sinônimo de “grande”. Apesar desse uso não ser predominante nas variantes urbanas do português brasileiro, optou-se por não colocar o termo entre aspas ou inserir nota de rodapé explicativa. Afinal, quando leitores de culturas diferenciadas leem os textos considerados “padrão”, caso não entendam algum uso eles precisam procurar entender por conta própria - buscando o significado, perguntando a outras pessoas. E, pode-se perguntar, por que seria de se estranhar uma situação inversa?

Elementos da natureza e da cultura local também foram representados de modo despretensioso. Sem marcas explicativas que poderiam denotar um sentido “exótico” àqueles componentes dessa cultura brasileira. A Figura 03 expressa uma página do livro na qual acontece um momento de alimentação. A alimentação é um dos aspectos mais reveladores de uma cultura, e neste caso foi representada uma variedade de espécies vegetais utilizadas na alimentação. Os peixes ficaram de fora por não serem tipicamente consumidos em lanches da tarde. E também por serem a fonte mais explícita de alimentação, não demandando algum convívio para contatar seu consumo.

Figura 03 - Página do livro com elementos alimentícios típicos da cultura local



Fonte: acervo dos autores.

Frente a isso, cabe destacar que apesar de que os estereótipos tenham, muitas vezes, um apelo popular, esses estereótipos atrapalham uma superação de preconceitos e também de reconhecimento de que as culturas camponesas são parte importante e atuais para o país. Dentre outros aspectos, muitas delas sustentam a biodiversidade tão cara para os nossos equilíbrios ecológicos e econômicos (DIEGUES, 2008). Assim, produções do tipo como esta aqui apresentada carecem de fomento e espaço para seu uso mais cotidiano nos sistemas escolares - não apenas em escolas do campo, mas também da cidade.

A obra foi intitulada “Às margens do lago do Cuniã: pensando nosso meio ambiente”, e foi lançada no ano de 2017 em uma edição física que foi levada à Reserva pelos autores. Foram doados exemplares individuais para cada estudante, docente e funcionário da escola, e também alguns foram doados para grupos comunitários como a associação de moradores. Dezenas de exemplares foram doados ao acervo da biblioteca da escola para permitir o uso em sala de aula com turmas inteiras. O prefácio do livro foi escrito pela então diretora da escola. Em 2021, mediante a demanda por acesso ao material digitalizado, foi lançada uma segunda edição expandida do livro, contando com um prefácio à segunda edição, e um posfácio à segunda edição escrito por pesquisadores consagrados da área educacional e ambiental, respectivamente. Essa ação teve o objetivo de agregar mais elementos acadêmicos “formais” a essa segunda edição, a partir das palavras de pesquisadores sensíveis aos diálogos interculturais e aos benefícios que eles promovem.

5. A formação de professores como eixo

Entende-se que essas iniciativas aqui apresentadas gravitam em torno de duas categorias centrais que estão ligadas bidireccionalmente: a formação continuada de professores e a proposição de currículos para contextos específicos. Com relação à formação continuada, seria possível lançar luz na formação que todas essas ações propiciaram aos autores (que são também professores). Mas não é esse o enfoque aqui privilegiado.

A construção participativa de um material curricular específico a partir do contexto educacional da escola fomentou novas significações e olhares para a cultura da comunidade. Alguns docentes locais são da própria Reserva e demonstram uma sensibilidade maior para a valorização dos laços culturais ali presentes, e os docentes de fora manifestaram, inicialmente, uma visão mais apartada entre a função da escola e os saberes culturais locais.

Como argumenta Gatti (2012), é importante que ações de formação continuada estejam ancoradas na realidade das redes de ensino e particularmente das escolas nas quais se trabalha. Dado o contexto de relativo isolamento geográfico e político, cabe dar ênfase à potência de ações dessa natureza construídas conjuntamente com educadoras e educadores do chamado “Brasil profundo”, comumente invisibilizado nas amplas frentes de políticas públicas educacionais.

Ademais, Moreto (2020) revela a predominância de técnica/instrumental nas iniciativas mais subsidiadas de formação continuada de professores. Essa realidade contribuí para a reprodução de uma sociedade marcada pelas intensas hierarquias sociais e econômicas, obstaculizando a formação de sujeitos críticos que se reconheçam como parte ativa da história social que é cotidianamente construída.

Daí a relevância de se encarar ações desse tipo, de construção de materiais didáticos, como iniciativas criativas de produção curricular. Gimeno Sacristán (2008) já argumentava que o currículo apresentado aos professores é distinto daquele que é inicialmente prescrito. Apesar de a atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) indicar a necessidade de especificidades curriculares para cada realidade, o “currículo apresentado aos professores” – ou seja, os livros didáticos, apostilas e manuais - são amplamente marcados por uma tônica urbanocentrada e etnocentrada (WHITAKER, 2008).

Assim, a partir de iniciativas como esta, com construção de materiais curriculares junto com os professores e que partam da realidade local, pode-se deslocar a noção de “currículo apresentado aos professores” por algo mais próximo de um “currículo formulado pelos professores”. Mas que esse não seja apenas restrito ao âmbito micro dos planos de aula, e sim em esferas mais amplas e formais como a publicação de livros de referência para diversas ações educacionais.

Candau (2020) argumenta que a formação docente na contemporaneidade precisa estar atrelada à noção de interculturalidade. A partir de um panorama das discussões que correlacionam didática, formação docente, e interculturalidade, a autora conclui:

> O que considero importante na perspectiva intercultural é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimentos comuns no cotidiano escolar, nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.

Assim, entende-se que a experiência aqui relatada, e a produção desse material curricular advindo das experiências concretas, possa se configurar como um dos alicerces nos quais as pontes entre a cultura tradicional ribeirinha e os conteúdos escolares se conectem. Podendo sustentar processos formativos e práticas docentes

tanto na Reserva como, idealmente, em outros locais onde exista coragem para a interculturalidade na produção curricular, na formação de professores, e em práticas escolares.

6. Considerações finais

A formação continuada de professores requer uma proximidade com os sistemas escolares de atuação e, idealmente, com a escola. Ou seja, as melhores ações de formação continuada são marcadas por aspectos da especificidade. Aqui foi comunicada uma experiência plural que se iniciou com projetos de intervenção comunitária, passou pelo desenvolvimento de pesquisas educacionais, e culminou na produção conjunta de um material curricular que nasce a partir da cultura de moradores da Reserva Extrativista do lago do Cuniã.

Os diálogos interculturais que sustentaram o desenvolvimento desse material se configuraram como ações de formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Com efeito, o próprio livro conjuga linguagens variadas e recruta aspectos da cultura local em suas comunicações educativas, também podendo inspirar práticas escolares criativas a partir de uma referência autóctone.

A partir das especificidades da realidade aqui trabalhada, e seu histórico de violência na relação com o Estado, parece relevante também que a escola local como agente formador de ideias locais paute a criação e os objetivos da Reserva. Como alerta Rosa Montero, na epígrafe deste texto, é preciso falar sobre os traumas para possibilitar sua ressignificação. Espera-se que esses processos e este livro sejam veículos na construção de uma nova atribuição de significados à vida em uma Reserva Extrativista, na luta social pela garantia dos direitos de populações tradicionais, e na formação de professores sensíveis (sem perder a criticidade) aos encontros interculturais.

7. Referências

ALLEGRETTI, Mary. A construção social de políticas públicas: Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 18, n. 1, p. 39–59, 2008.

BALÉE, William L. **Footprints of the Forest**: Ka'apor ethnobotany – the historical ecology of plant utilization by an Amazonian people. New York: Columbia University Press, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.985, de l8 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, II e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação

da Natureza e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção 1, p 01 – 06. 2000.

BRASIL. **Decreto no. 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5p, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão completa educação básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, edição especial, v. 08, 2020. DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana. O Mito Moderno da Natureza Intocada. 6ª edição revista e ampliada. São Paulo: Hucitec: NUPAUB-USP/CEC, 2008.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 234, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores - professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

SILVA, Josue Costa. **Cuniã**: mito e lugar. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Mimeo. FFLCH/USP, São Paulo-SP, 1994.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira. **Retratos de Assentamentos**, n.11, 2008.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisabete Filomena dos SANTOS, UNICID
Adriana Maria Biaggio FRENHAM, PUC/SP
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
elisabetefe1629@gmail.com

RESUMO

Este relato de experiência descreve um processo de formação continuada envolvendo coordenadores pedagógicos de Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas), diante da implementação curricular no âmbito de uma rede de ensino pública na região da Grande São Paulo, com o objetivo de ampliar saberes relacionados a Teoria Sócio-histórica, postulada por Lev Seminovich Vigotski, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica idealizada por Dermeval Saviani, a fim de que tais gestores pudessem refletir, por meio da homologia de processos, junto ao coletivo docente de cada Unidade Escolar da referida rede de ensino, com uma base teórica sólida, pautada em diversos autores, como Barbosa e Horn (2019), Pasqualini (2013), Prestes (2016), Vigotski (1934-1993), Gimeno Sacristán (2013), Saviani (2003), Paulo Freire (1996) e argumentos fundamentados nos estudos e problematizações proporcionados por tais autores, visando processos emancipatórios de educação envolvendo os profissionais da educação, bem como as crianças da referida Etapa da Educação Básica. A delimitação de tal experiência ocorreu no período de cerca de oito meses, ao longo do ano de 2019, contando com quatro encontros formativos de cunho colaborativo entre os participantes, mediante estudos teóricos, práticos e desdobramentos em registros curriculares no interior das Unidades Escolares, os quais serviram de base e contribuíram ainda para o enfrentamento do atípico contexto de processos educativos remotos, mediante o cenário educacional instaurado no ano de 2020, diante da pandemia de COVID-19. Como resultado foi possível se identificar pontos significantes do processo, principalmente diante da ampliação de olhares sobre uma perspectiva de desenvolvimento alicerçada na aprendizagem mediada em contextos intencionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de gestores de Educação Infantil. Implementação curricular. Teoria Sócio-histórica.

INTRODUÇÃO

A partir das orientações advindas do Ministério da Educação em decorrência da aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que previa a elaboração ou reestruturação de documentos curriculares existentes nos diferentes sistemas brasileiros de educação, uma rede pública de ensino, em um município da região da Grande São Paulo optou por realizar tal encaminhamento por meio de um processo democrático e colaborativo, envolvendo estudos e discussões (2017 e 2018) voltados à objetivação de um documento curricular, com a participação de docentes, gestores, profissionais da equipe da secretaria de educação e equipe técnica.

Nesse movimento, tinha-se como meta a escrita colaborativa de um Projeto de Educação (GIMENO SACRISTÁN, 2013), em nível macro. Para tanto, o primeiro passo

foi o de desvelar uma concepção educacional que pudesse embasar o processo curricular em si, desdobrando-se posteriormente, nas ações educativas realizadas nas diferentes Etapas e Modalidades.

No ano de 2017, por meio de uma sequência de propostas de estudos e reflexões, foi possível se desvelar uma concepção com princípios sócio-históricos-culturais, tendo como referências subjacentes a Psicologia Sócio-histórica, postulada por Vigotski (1934-1993) e colaboradores, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica idealizada por Dermeval Saviani (2003). No ano seguinte, 2018, deu-se a escrita do Projeto de Educação envolvendo os diferentes agentes atuantes nas Etapas e Modalidades, gerando assim um compêndio organizado em três volumes (princípios da concepção; Educação Infantil e Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos), que serviriam de referência às produções curriculares em cada Unidade Escolar.

Finalizado o processo de elaboração, no ano de 2019, já com o documento pronto, compreendeu-se ser necessário formações continuadas que possibilitassem a implementação do então Projeto de Educação. Segundo Gimeno Sacristán (2013), um Projeto dessa origem precisa passar pela interpretação das/dos docentes que o utilizarão cotidianamente em seus diferentes territórios e fazeres pedagógicos. Sendo assim, a equipe técnica da secretaria de educação “desenhou” movimentos formativos que tinham como público-alvo inicial o grupo de gestores pedagógicos, de modo que vivenciassem espaços sistematizados de estudos, discussões e reflexões no intuito de aprofundarem conceitos que melhor explicitariam os fundamentos da concepção desvelada pela referida rede. Importante destacar que essa opção se deu, especialmente, com o entendimento trazido por Libâneo (2004), que argumenta ser esse profissional o responsável pela realização, integração e articulação do trabalho pedagógico, quanto aos aspectos importantes que consolidam práticas pedagógicas.

Assim, considerando-se que os coordenadores pedagógicos se configurariam nos responsáveis por ações formativas a serem desdobradas na implementação da política pública curricular, no interior das escolas da rede, organizou-se um cronograma de encontros, cujo foco estava em estudar categorias e conceitos fundantes da concepção desvelada, dentre eles: as categorias mediação, atividade, historicidade, sentido e significado, bem como os conceitos de omnilateralidade, de zona de desenvolvimento real e iminente, de desenvolvimento infantil, sempre articulados ao fazer pedagógico.

Tais encontros formativos possuíam o intuito de “emancipar” esse grupo de profissionais, contando com ideias de Paulo Freire, no sentido de que pudessem refletir junto ao coletivo de cada Unidade Escolar, com base teórica e argumentos fundamentados.

Para Paulo Freire (1996, p. 12), a ação da “formação” constitui-se em dois sujeitos distintos (formador e formando) que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, sendo assim, uma ação colaborativa entre os sujeitos envolvidos.

Vale ressaltar que neste relato, focaremos no processo realizado com o grupo de coordenadores pedagógicos atuantes na Educação Infantil, marcado por importantes debates acerca da periodização à luz da escola de Vigotski, bem como da categoria atividade, enquanto “trabalho” como princípio educativo. Na sequência de encontros, os sujeitos participantes foram expostos a vivências significativas visando a compreensão dos conceitos mencionados, de modo que atribuíssem sentido e pudessem, efetivamente, mediar os momentos formativos no interior de cada Instituição de Educação Infantil (IEI), na perspectiva da homologia dos processos, termo cunhado pelo pedagogo estadunidense Donald Schön (1983), também conhecida como isomorfismo, tido como um princípio para a formação, a partir do desenvolvimento de conhecimentos contextualizados, coexistentes dos conhecimentos declarativos e processuais desenvolvidos com base numa epistemologia científica e técnica. A homologia dos processos não possui aplicação direta, mas pode ser apreendida quando na formação do sujeito são utilizadas e problematizadas estratégias que se pretende ver se multiplicar por esses mesmos sujeitos em seus fazeres profissionais no interior de cada IEI, no caso do coordenador pedagógico na formação de outros profissionais, tendo em vista a incorporação dessas mesmas estratégias e ações pelos profissionais formados.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado a partir de encontros em grupos, ocorridos mensalmente, entre os meses de abril e novembro de 2019, envolvendo o coletivo de coordenadores pedagógicos das IEIs da rede campo da experiência, com o intuito primeiro de um processo ativo e participativo, em busca de uma práxis coerente em Educação Infantil.

Apesar de o princípio da discussão estar voltado à Etapa de Educação Infantil, o referido coletivo foi organizado em dois subgrupos, de maneira a contemplar as especificidades de atendimento das crianças, visto que o mesmo acontecia em espaços e estruturas diferenciados. Assim, contou com um agrupamento formado por gestores de Creches, configurando-se em aproximadamente quarenta, e, outro, com gestores de Pré-Escola, contando cerca de sessenta, sendo que em ambos participavam as respectivas equipes de supervisores educacionais.

A disposição dos agrupamentos para os encontros deu-se a partir da logística utilizada pela secretaria de educação no que diz respeito ao acompanhamento e supervisão das IEI, na qual as mesmas são divididas em setores compostos por um

conjunto de instituições (média de cinco), de modo que se contou com a junção dos coletivos dos setores, considerando-se até vinte e cinco pessoas, objetivando que não se dificultasse o potencial de discussão e que houvesse condição de fala e escuta por parte de todos os sujeitos envolvidos.

A proposta para os encontros trazia alguns pressupostos a serem articulados:

- Princípios de ação educativa para Educação Infantil presentes no documento curricular macro de Rede, que versavam sobre: alimentação; espaços internos e externos; materiais, brinquedos e brincadeiras; o cuidar e o educar na perspectiva das relações; acolhimento; descanso; higiene e cuidados pessoais; rotina e jornada pedagógica;
- O constructo teórico-prático dos Campos de Experiência[1] e dos Direitos de Aprendizagem, também presentes no mesmo documento curricular, aportados inicialmente da estrutura vinda da BNCC (BRASIL, 2017);
- Referenciais teóricos que trouxessem possibilidades de problematização em torno das Infâncias, suas constituições históricas e culturais, bem como aspectos do desenvolvimento filogenético e ontogenético (VIGOTSKI, 1934-1993; PASQUALINI, 2013) das crianças;
- Possibilidades de reflexão acerca das ações educativas observadas nas diferentes Unidades Escolares, com o desvelar de potencialidades e fragilidades a serem mediadas por parte dos gestores pedagógicos.

Nesse contexto, foram utilizados textos e vídeos que pudessem mediar os processos de estudos, reflexões, trocas e as variadas constituições de sentidos mediante os objetivos elencados e compartilhados com o grupo de profissionais envolvidos:

- Entender como a organização das vivências cotidianas podem garantir os direitos de aprendizagem das crianças;
- Resgatar e socializar bons modelos de práticas docentes realizadas nos espaços de Educação Infantil;
- Compreender e ampliar o conhecimento do desenvolvimento humano na referida Etapa, entendendo que na concepção sócio-histórico-cultural a aprendizagem alavanca o desenvolvimento;
- Ampliar o foco de estudos com discussões em grupos, manifestações de posicionamentos e visões acerca do cotidiano da Educação Infantil;

[1] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Infantil foi organizada a partir de cinco Campos de Experiências, a saber: *Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.* Além disso, apresentou seis direitos de aprendizagem, a serem articulados nos contextos de aprendizagens da Etapa, são eles: *Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se.* Nessa perspectiva, o documento curricular da rede em questão também se baseou nessa mesma estrutura.

- Orientar o grupo de gestores pedagógicos quanto à coordenação do processo de discussão envolvendo as temáticas estudadas junto aos grupos docentes das IEI da rede;
- Discutir acerca da elaboração de Planos de Ação Pedagógica que pudessem atender à realidade de cada IEI, compondo os respectivos Projetos Político-Pedagógicos.

Portanto, os encontros foram acontecendo a partir do encadeamento de leituras temáticas que serviam como instrumentos de reflexão para as problemáticas em torno dos pressupostos e objetivos elencados anteriormente. Destacamos que os agrupamentos de coordenadores pedagógicos, respectivamente, de Creche e de Pré-Escola, participaram de quatro encontros, ao longo do período mencionado.

Apresentaremos no quadro 1, resumo esquemático dos encontros:

Quadro 1 - Esquema dos Encontros com os agrupamentos de coordenadores pedagógicos

TEMAS / DINÂMICAS	**MATERIAIS**
1º Encontro	
TEMA: Desenvolvimento Infantil na perspectiva histórico-crítica, relacionando com o conteúdo do documento curricular da Rede em questão. **DINÂMICA:** Leituras, discussões em grupos, elaboração e socialização de sínteses. **DESDOBRAMENTO:** Retomar o excerto do capítulo de livro e as reflexões proporcionadas no decorrer do encontro, para "olhar" os espaços internos e externos da IEI e identificar as diferentes "mediações" presentes nos contextos (material, espaços, tempos, relações) observados. Fazer um registro das impressões do coordenador pedagógico, adicionando fotos para ilustrar.	**Excerto de capítulo de livro:** BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). *Para pensar a docência na Educação Infantil.* Porto Alegre: Editora Evangraf, 304 p., 2019, cap. 1, p. 17 a 36. **Excerto de capítulo de Livro:** PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia histórico-crítica.* (Org.). Campinas/SP: Autores Associados, 2013, cap. 4, p. 71 a 97. **Trecho de Vídeo (parte 1):** Entrevista com a Profa. Dra. Zoia Ribeiro Prestes ao Programa Nós da Educação pelo canal do Youtube, em 05 de dez. 2016. A Teoria Histórico-cultural de Vigotski – bloco 2. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B1a3m4bRnG4.
2º Encontro	
TEMA:	

Periodização do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-crítica **DINÂMICA:** Leitura dirigida e compartilhada de capítulo de livro para discussões em grupos, para posterior discussões envolvendo três questões disparadoras: (1) Qual conceito apresentado no texto mais lhe interessou, na perspectiva do desenvolvimento infantil? (2) Qual conceito apresentado no texto você teve mais dificuldade em relacionar com a prática em si? (3) Qual conceito apresentado no texto você destacaria para ser discutido com o grupo docente de sua Unidade Escolar? **DESDOBRAMENTO:** Retomar as observações acerca dos espaços internos e externos da IEI, nos quais procurou-se identificar as diferentes "mediações" presentes nos contextos, levantando aspectos dos estudos realizados no encontro e registrando por meio de imagens.	**Capítulo de Livro:** PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia histórico-crítica.* (Org.). Campinas/SP: Autores Associados, 2013, cap. 4, p. 71 a 97. .
3º Encontro	
TEMA: Conceitos e categorias presentes nos contextos próprios da periodização do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-crítica **DINÂMICA:** A partir das questões disparadoras do encontro anterior, houve a socialização e sistematização dos conceitos elencados, com análise de quadro contendo Etapas, Períodos e Atividades dominantes no desenvolvimento psíquico das crianças. **DESDOBRAMENTO:** Foram propostos desdobramentos específicos, considerando a especificidade dos segmentos Creche e Pré-Escola, a saber: Creche (0 a 3 anos) = convidar um grupo etário e planejar uma vivência, considerando a atividade-guia para este período de desenvolvimento. Pré-Escola (4 e 5 anos) = preparar uma caixa com elementos não estruturados e/ou estruturados (considerando a atividade-guia para este período de desenvolvimento), que agregassem na brincadeira livre em ambientes externos/internos. Em ambos os desdobramentos, foi	**Capítulo de Livro:** PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia histórico-crítica.* (Org.). Campinas/SP: Autores Associados, 2013, cap. 4, p. 71 a 97. Sistematização e socialização dos conceitos discutidos no encontro anterior, considerando as imagens coletadas nas IEI. **Trecho de Vídeo (parte 2):** Entrevista com a Profa. Dra. Zoia Ribeiro Prestes ao Programa Nós da Educação pelo canal do Youtube, em 05 de dez. 2016. A Teoria Histórico-cultural de Vigotski – bloco 2. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B1a3m4bRnG4.

solicitado que o coordenador pedagógico observasse a interação das crianças e realizasse um registro fotográfico ou filmagem a ser compartilhada com o coletivo docente da IEI em momento de formação. Importante, que o coordenador trouxesse para o próximo encontro um registro reflexivo de suas observações e de como tinha sido a discussão com o grupo docente.	
4º Encontro	
TEMA: Plano de Ação Pedagógica para a realização de formações voltadas à qualificação dos processos educativos com as crianças da Educação Infantil. **DINÂMICA:** A partir das discussões, reflexões, estudos e observações, cada coordenador pedagógico, agrupado em pequenos coletivos com seus pares, "desenharia" um plano formativo a ser desenvolvido com seu grupo docente, considerando alguns dos principais aspectos observados e que necessitavam de mudança e potencialização. **DESDOBRAMENTO:** Que tal plano formativo conversasse com a caracterização da IEI e seus sujeitos, passando a compor o Projeto Político-Pedagógico da mesma.	**Documentos utilizados:** Diretrizes Curriculares para Educação Infantil Documento Curricular da Rede em questão Indicadores de Qualidade para Educação Infantil textos e registros utilizados ao longo dos encontros

Fonte: organizado pelas autoras (2021)

Importante destacar que os encontros presenciais tinham desdobramentos assíncronos, por meio da ferramenta *Google Sala de Aula,* de modo que os grupos de coordenadores pedagógicos interagiam entre si e com a equipe responsável pelas mediações nas formações. Neste canal eram postados, além de todos os materiais utilizados nos encontros, outros registros como: textos, vídeos, fotos, relatos reflexivos, síntese de discussões dos encontros, sempre no intuito de ampliar o espaço de trocas e reflexões.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico utilizado para se pensar as bases formativas do processo relatado neste texto configurou-se a partir de diferentes autores, mediante a necessidade de aporte epistemológico voltado à Educação Infantil, tendo a transversalidade de alguns

conceitos e categorias da Psicologia Sócio-histórica (PSH), bem como da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), compondo uma visão crítica e dialógica das ações educativas envolvendo as Infâncias, suas aprendizagens e desenvolvimento. Dentre estes autores citamos Barbosa e Horn (2019), Pasqualini (2013), Prestes (2016), Vigotski (1934-1993), Gimeno Sacristán (2013), Saviani (2003), Paulo Freire (1996).

Tais autores puderam contribuir significativamente no trato de aspectos relevantes, observados como necessidades, para que os coordenadores pedagógicos pudessem mediar a implementação curricular nas respectivas IEIs de atuação. Nesse sentido, refletir acerca de alguns conceitos e categorias, como mediação, atividade, historicidade, sentido e significado, omnilateralidade, zona de desenvolvimento real e iminente, desenvolvimento infantil, todos em articulação ao fazer pedagógico, consistiu em um desafio vivenciado de maneira colaborativa e processual.

Articular tais constructos teóricos ao movimento do real, próprio das vivências concretas das crianças de Educação Infantil, permeou todas as discussões, de maneira que o grupo de profissionais responsáveis pela gestão e articulação direta da formação tiveram a oportunidade de refletir acerca do fazer pedagógico, com base na concepção desvelada pela própria rede de ensino.

Segundo Frenham (2016), a partir de pesquisa realizada com aporte nos pressupostos da PSH, as relações que os sujeitos estabelecem com o real não é direta, mas mediada por instrumentos e símbolos, evidenciando-se nas atividades que os mesmos sujeitos produzem/objetivam, destacando “atividade” como produção humana historicamente constituída.

Assim, abordar as categorias mediação, atividade e historicidade, no âmbito da Educação Infantil proporcionou um olhar sobre aprendizagem e desenvolvimento em uma perspectiva omnilateral (LIBÂNEO, 2015, p. 76), em que “[...] sujeitos desenvolvem capacidades subjetivas - intelectuais, físicas, sociais, estéticas, éticas e profissionais - visando à unidade, na ação humana, entre capacidades intelectuais e práticas [...]”, ou seja, em oposição à uma visão fragmentada e unilateral.

Considerando que a educação, em uma de suas facetas, assume aspecto mediador, enquanto prática social e simbólica (SEVERINO, 2012), nas ações pedagógicas marcadas pela intencionalidade, os docentes atuam nas zonas de desenvolvimento real e iminente (PRESTES, 2016), operando e agindo, buscando auxiliar na constituição das significações e transformações dos diferentes sujeitos, aqui no caso as crianças pertencentes à Educação Infantil.

Nesse sentido, foi possível dialogar acerca de aprendizagem e desenvolvimento, com o aporte teórico em estudos e pesquisas de Pasqualini (2013), destacando a

importância da categoria atividade (nas bases epistemológicas materialistas, entendida como “trabalho”), principalmente das chamadas atividades-guia, ou seja, aquelas que ‘norteiam’ e ‘marcam’ as etapas do desenvolvimento psíquico infantil, pois o ser humano é o único ser que exerce a atividade, enquanto ações necessárias ao seu desenvolvimento e a sua humanização, sendo que no caso das crianças essa atividade se traduz pelo brincar.

Portanto, compreender a importância do planejar, intencionalmente, as práticas estruturantes dos contextos diários das IEIs (BRASIL, 2009), tendo como referências os eixos estruturantes da interação e da brincadeira, considerando a integralidade e indivisibilidade dos sujeitos - no caso, as crianças -, assim como a potência das observações e mediações, configurou-se como elemento transversal no processo formativo relatado, evidenciando a fundamental composição do coordenador pedagógico na jornada pedagógica das IEIs.

CONCLUSÕES

Como resposta ao processo desencadeado foi possível identificarmos alguns pontos de significância, no que concerne aos objetivos elencados, principalmente no que diz respeito à ampliação de olhares voltados à uma perspectiva de desenvolvimento que tem como alicerce central a aprendizagem mediada em contextos intencionais.

Dentre estes pontos destacamos três, que em articulação aos objetivos, se matizaram com cores mais fortes: (i) expressivos avanços nos registros de observação realizados pelo grupo de coordenadores pedagógicos, apresentando “olhares” sensíveis a aspectos próprios das Infâncias e suas produções cotidianas; (ii) os desdobramentos realizados em momentos de encontro coletivo dos grupos docentes, nos quais se desenvolveram discussões, reflexões e estudos em torno das práticas pedagógicas, agregando possibilidades reais de melhoria nos contextos intencionais das IEIs; (iii) compreensão da potência existente no constructo curricular em implementação e a percepção da necessidade em se ter a continuidade dos estudos e formações.

Cumpre-nos relatar ainda, que Planos de Ação foram sendo compostos pelas Equipes Pedagógicas das IEIs, com base e em desdobramento ao processo formativo em questão, considerando o ano de 2020. Mas com a situação de pandemia por COVID-19 que se instaurou, apresentou-se a necessária reconfiguração de percursos como um todo, exigindo que as reflexões extraídas até aquele momento viessem a compor os desdobramentos remotos desencadeados.

Portanto, foi-nos possível compreender que o processo formativo vivenciado ao longo de 2019 - objeto deste relato - consistiu em potente fator de mediação em relação à

atuação do grupo de coordenadores pedagógicos e, consequente, dos grupos docentes de Educação Infantil da rede educacional em que o mesmo ocorreu, repercutindo qualitativamente nos diferentes “fazeres”, alicerçados em saberes curriculares e experienciais relevantes, inclusive para o enfrentamento do atípico contexto de processos educativos remotos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). *Para pensar a docência na Educação Infantil.* Porto Alegre: Editora Evangraf, 304 p., 2019, cap. 1, p. 17 a 36.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 64p. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares para a educação infantil.* Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996. ISBN: 85-219-0243-3.

FRENHAM, Adriana Maria Biaggio. *Atividade docente e jogos educativos no processo de ensino-aprendizagem:* significações constituídas por professores de Ensino Fundamental I de uma rede pública em município da Grande São Paulo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015. Disponível em:. Acesso em: 10 nov. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática***.** 5 ed. Alternativa, 2004.

MONROE, Camila. *Vigotski e o conceito de aprendizagem mediada. In:* https://novaescola.org.br/conteudo/274/Vigotski-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada. Acesso em 25 set. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 8ª ed. Campinas, SP: Papiros, 2001.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Infância e pedagogia histórico-crítica.* (Org.). Campinas/SP: Autores Associados, 2013, cap. 4, p. 71 a 97.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Programa Nós da Educação pelo canal do Youtube. *A Teoria Histórico-cultural de Vigotski* – bloco 2. Entrevista com a Profa. Dra. Zoia Ribeiro Prestes, em 05 de dez. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B1a3m4bRnG4

SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19

SANTO ANDRÉ. *Documento curricular*, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. *In:* SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). *Demerval Saviani e a educação brasileira:* o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.
SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983
SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2012. p. 43-81.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Originalmente publicado em 1934)

DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTAS E AÇÕES

Thaís Cristina Rodrigues TEZANI

Universidade Estadual Paulista UNESP

Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica

thais.tezani@unesp.br

O trabalho apresenta o relato e os resultados de um curso de extensão universitária, denominado “Docência para a Educação Básica: propostas e ações”, com trinta e duas horas de duração, realizado durante o segundo semestre de 2019 e que se destinou aos professores da Educação Básica, seja da rede pública ou particular. Seu objetivo foi contribuir com mudanças nas práticas pedagógicas, por meio da troca de experiências com as pesquisas científicas e produtos educacionais realizadas pelos egressos do curso de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica (Mestrado Profissional), da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru SP. Seu foco foi a docência na Educação Básica, pois contemplou aspectos da realidade das escolas com reflexões acerca do fazer docente, da formação de educadores e das políticas públicas, analisadas pelas pesquisas concluídas e pelos produtos educacionais desenvolvidos e aplicados com os alunos no contexto da Educação Básica. Para isso, nossos estudos teóricos foram pautados em André (1995), Brasil (2006), Gatti, Barreto e André (2011), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2011), Gauthier (1998), Reali e Mizukami (2002, 2003), Unesp (2018). Nesse sentido, o curso procurou incentivar e articular ações conjuntas entre as pesquisas desenvolvidas na Universidade e a escola de Educação Básica, visando à articulação entre teoria e prática, contribuindo assim para a construção de uma práxis pedagógica transformadora. A avaliação positiva dos cursistas apontou a contribuição do curso para revisão de práticas e reflexões acerca do trabalho pedagógico. Acreditamos que estudos dessa natureza contribuem para aproximação das pesquisas realizadas na Universidade com a escola de Educação Básica.

Palavras-chave: Pesquisas e Produtos Educacionais, Formação continuada de professores, Educação Básica.

1. Introdução

> A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e as suas condições de trabalho aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 13).

O trabalho apresenta os resultados de um curso de extensão universitária, denominado “Docência para a Educação Básica: propostas e ações”, com trinta e duas horas de duração, divididas em oito encontros de quatro horas aos sábados, realizado durante o segundo semestre de 2019. As temáticas das pesquisas apresentadas foram

subdividas em: Fundamentos do Ensino e da Educação Básica; Conceitos específicos para o Ensino e suas metodologias; Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Básica, e se destinou aos professores da Educação Básica. A coordenação do curso ficou sob a responsabilidade da Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, professora do Programa e coordenadora do LADEPPE (Laboratório de Desenvolvimento e Pesquisas de Produtos Educacionais).

Seu objetivo foi contribuir com a prática pedagógica, por meio da troca de experiências com as pesquisas científicas e produtos educacionais realizadas pelos egressos do curso de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica (Mestrado Profissional), da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru SP, em parceria com o LADEPPE. Seu foco foi a docência na Educação Básica, pois contemplou aspectos da realidade das escolas com reflexões acerca da prática pedagógica, da formação de educadores e das políticas públicas, analisadas pelas pesquisas concluídas. Assim, por meio das pesquisas e produtos dos egressos houve o levantamento das possibilidades de resolução pautadas no aprofundamento dos conhecimentos teóricos, na problematização das concepções preexistentes e nas possibilidades para elaboração e execução de propostas de intervenção.

O curso buscou apresentar aos professores da Educação Básica as pesquisas científicas e os produtos dos egressos do referido curso, ampliando as possibilidades de qualificação da atuação dos professores em exercício a partir de um espaço de problematização das práticas que privilegie a interlocução entre os conhecimentos teóricos, pela interação com a Universidade e as ações implementadas no cotidiano das escolas.

2. Conversas com a teoria

Os estudos teóricos que embasaram o curso relacionam-se a articulação da teoria com a prática, no desenvolvimento da prática pedagógica na educação básica. Para isso, nos pautamos os estudos de André (1995), Brasil (2006), Gatti, Barreto e André (2011), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2011), Gauthier (1998), Reali e Mizukami (2002, 2003), Unesp (2018).

Buscamos a análise e compreensão da realidade escolar e da organização do trabalho pedagógico, visando a construção de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral dos alunos e os processos de aprendizagem e desenvolvimento, com proposta interdisciplinares, que possibilitem articulações por meio da práxis pedagógica. Buscamos contribuir para a formação continuada dos profissionais

que valorize o aluno como sujeito de direitos e sua potencialidade para produzir (e ser produzida pela) cultura (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; GATTI e BARRETO. 2009).

Para isso, seguiremos os Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores, da UNESP/2018, pois aponta que dentre as muitas dificuldades apontadas acerca da formação de professores no Brasil, destacam-se a falta de articulação entre a teoria e a prática, o distanciamento do ensino superior em relação à educação básica e o desprestígio da formação de professores frente à relação licenciatura/bacharelado. É no sentido de minimizar tais dificuldades que têm sido propostos, nos últimos anos, programas específicos de formação docente que altera significativamente o cenário da formação de professores no Brasil (UNESP, 2018, p. 4).

Nesse sentido, articulou-se com o documento proposto pela UNESP, no sentido de:

> Incentivar e articular ações conjuntas entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, especificamente com Escolas Municipais de Educação Infantil, visando a articulação entre teoria e prática e a construção de uma práxis pedagógica transformadora (UNESP, 2018, p. 5).

O curso de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica (Mestrado Profissional), por meio de estudos teóricos e práticos, ou seja, dissertações e produtos, investigação e reflexão crítica e social, com o objetivo de propiciar, ao profissional a ser formado à aplicação ao campo da educação com contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, político, antropológico, histórico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, econômico, cultural e artístico, por meio do planejamento, da execução e da avaliação das atividades educativas, com ênfase no uso das tecnologias de informação e comunicação (LIBÂNEO, 2011).

O referido Programa pressupõe a articulação da pesquisa científica com o saber escolar, o conhecimento das especificidades das escolas, bem como a discussão e a proposição de ações de intervenções no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, o curso buscou identificar e ampliar as possibilidades de qualificação da atuação dos professores a partir de um espaço de problematização das práticas que privilegiou a interlocução entre os conhecimentos teóricos, pela interação com a Universidade e as ações dos educadores implementadas no cotidiano das escolas.

Desse modo, esperou-se identificar potencialidades e as possibilidades de qualificação do trabalho dos educadores, tanto da educação básica quanto da Universidade, quando essas equipes são colocadas também no papel de propositoras de seu próprio percurso formativo (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

A metodologia pautou-se em estudos teóricos e articulação desses estudos com o cotidiano da escola de Educação Básica contemporânea, por meio das pesquisas e produtos dos egressos do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, o levantamento das possibilidades de resolução pautadas no aprofundamento dos conhecimentos teóricos, na problematização das concepções preexistentes e nas possibilidades para elaboração e execução de propostas de intervenção, pois:

> Ao contrário do reservatório de conhecimentos do ensino, que engloba todos os saberes dos professores, o repertório de conhecimentos diz respeito unicamente à parte formalizável do saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula. A importância de constituir um tal repertório reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos bons professores a fim de torná-lo público e acessível (GAUTHIER, 1998, p. 179).

Por meio da reflexão sobre as pesquisas, os professores voltam para a dinâmica diária da escola, pois o conhecimento da realidade escolar e seu detalhamento sobre o que é vivido e o que, do ponto de vista do conhecimento científico acumulado, pode ser efetivado para que o professor e os alunos sejam sujeitos ativos no dia a dia escolar, por meio de processos intencionais de ensino – o que requer intervenções planejadas e conscientes – e de aprendizagem dirigidos à humanização em cada etapa e modalidade da Educação Básica.

3. Conhecendo o curso e seus participantes

Para coleta dos dados aqui apresentados utilizamos formulários eletrônicos (planilhas), consultas no site do Programa e registros realizados durante as apresentações. As ações conjuntas entre as pesquisas desenvolvidas na Universidade e a escola de educação básica possibilitaram uma práxis pedagógica transformadora, visto que a avaliação dos cursistas apontou a contribuição do curso para revisão de práticas e reflexões acerca do trabalho pedagógico (ANDRÉ, 1995).

A coerência entre os objetivos e a fundamentação da teórica aconteceu por meio da necessidade de ampliação do processo de formação continuada dos professores da educação e da divulgação das pesquisas e produtos dos. Além disso, o curso ofereceu outros espaços educativos que perpassam a sociedade, bem como a relação desses com a instituição escolar, tendo como fundamento a Prática Pedagógica como eixo articulador.

Uma vez que as pesquisas e produtos desenvolvidos pelos egressos do já mencionado curso estão relacionadas com a prática pedagógica e articuladas entre si, há, sobretudo, uma proposta de interdisciplinaridade e diálogo entre os diferentes

campos do saber, optou-se por usar a expressão Prática Pedagógica como síntese e, ao mesmo tempo, eixo articulador e fundante da formação docente.

Apontamos aqui como uma das maiores dificuldades para realização do curso a não aceitação do convite endereçado aos egressos do Programa para apresentarem suas dissertações e produtos. Muitos de outras cidades, outros com compromissos profissionais, outros que nem respondiam ao convite, outros que solicitavam o pagamento de recursos para apresentar, enfim receber o aceite de dezesseis egressos dentre os mais de cinquenta que convidamos foi o nosso maior desafio.

O Quadro 1 apresenta os egressos o título das dissertações, apresentadas e discutidas com os professores/cursistas.

Gostaríamos de registar aqui nosso agradecimento aos mestres que se propuseram a contribuir com o curso e retornar para a comunidade os conhecimentos adquiridos na Universidade.

Quadro 1: Egressos e Dissertações

Palestrante	**Título**
Aletéia Cristina Bergamin	Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades.
Alexandre Augusto Castro De Souza Freitas	História em Jogo: orientações didáticas para o uso de um game no ensino de história para o 4º ano do ensino fundamental
Aline Cristina Pedrozo Pereira	O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversa
Andressa Bernardo Da Silva	Indicadores para usos de objetos lúdicos: instrumentos para multiletramento em creches
Barbara Silva Alves De Lima	O espaço agrário brasileiro no currículo de Geografia: discutindo o valor social da terra
Cássia Aparecida Magna Oliveira	Aluno com deficiência em grêmio estudantil: um programa de formação visando a sua participação
Décio Dantas Do Nascimento	Seminário escolar na Fundação Casa: Hiperinstrumento multissemiótico para o desenvolvimento da fala pública e do agir cidadão
Deivide Telles De Lima	Corpo(s) em movimento na Educação Física Infantil: contribuições na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica
Elana Simone Schiavo Caramano	Proposta de videoaulas como organizadores prévios para uma aprendizagem significativa no ensino de inglês na EJA
Josilaine Aparecida Pianoschi Malmonge	Ludicidade no ensino de Ciências da Natureza no 1º ano do Ensino Fundamental: ideias e possibilidades
Lilian Rodrigues Martins Pereira	Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície
Lyslley Ferreira dos Santos	Desafios e possibilidades no processo de ensinar e aprender história: a sala de aula invertida
Mariana Reis Alexandre	Um estudo sobre objetos digitais de aprendizagem no processo de alfabetização e letramento
Mateus Henrique Turini	Ensino de Sociologia e Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos
Silvia Aparecida Bedin Camponez	Interdisciplinaridade em favor do currículo integrado: curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio

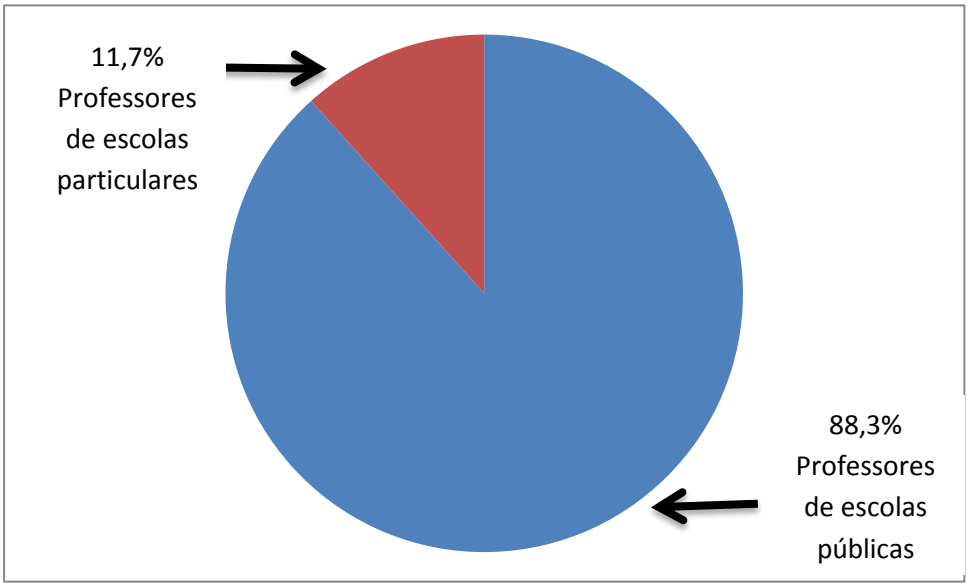
Thais Adrianne Silva Reinaldo	Representação em Química: relações entre níveis do conhecimento e seus signos para apropriação da linguagem Química

Fonte: autoria própria.

Para fazer a inscrição o cursista deveria preencher a ficha de inscrição com seus dados por meio de um formulário eletrônico. Foi por meio desse formulário que coletamos os esses dados e destacamos dois aspectos que consideramos relevantes para discussão.

O primeiro refere-se a campo de atuação: escola pública ou particular. Dos sessenta participantes, cinquenta e três eram professores de escolas públicas e apenas sete de escolas particulares, em termos percentuais: 88,3 professores de escolas públicas e 11,7 de escolas particulares, conforme apresentamos no Gráfico 1.

Gráfico 1: Escola pública X Escola particular

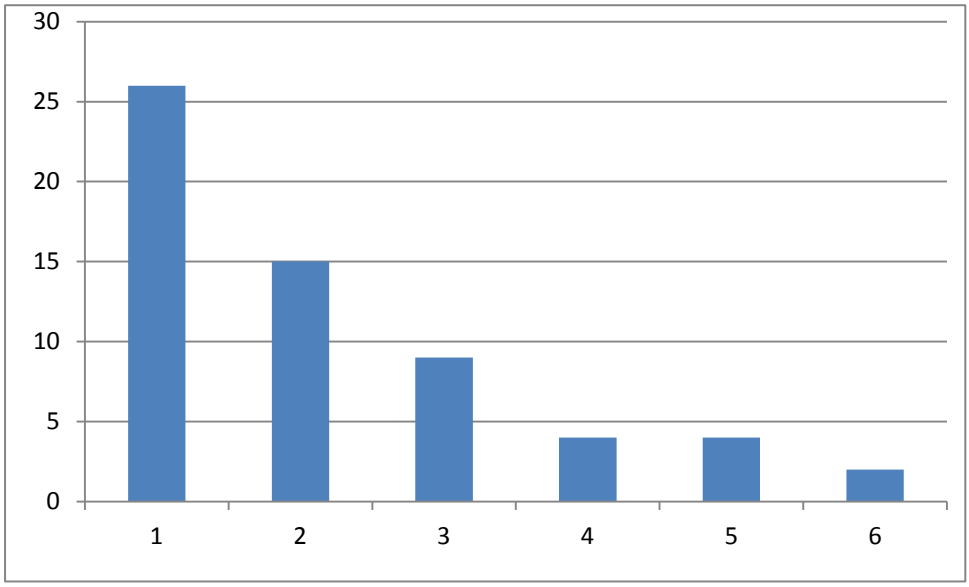


Fonte: autoria própria.

Com esse dado podemos afirmar que a busca pelo curso foi maior por professores da escola pública, público majoritário também no Programa.

O segundo dado que gostaríamos de destacar é o tempo de serviço desses participantes, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2: Tempo de serviço



Fonte: autoria própria.

A primeira coluna representa os professores com tempo de serviço de 0-5 anos, a segunda de 5-10 anos, a terceira de 10-15 anos, a quarta de 15-20 anos, a quinta de 20-25 anos e a sexta de 25-30 anos. Ficou evidente que o professor em início de carreira foi o que mais procurou o curso. “Aspectos relativos à sua formação continuada, em seus diferentes ciclos de atividade profissional, merecem cuidados específicos ante as realidades comunitárias e sociais emergentes (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 18), por isso não podemos generalizar esses aspectos, mas apenas demostrar como se organizou nesse contexto.

Sobre a avaliação dos cursistas, destacamos:

> O curso aproximou com as pesquisas com a docência. Vi a liberdade na construção do projeto de pesquisa e analisei as possibilidades da escola.
> Avalio de forma positiva. Foi de grande ajuda para as escolas, para a Universidade e para os professores.
> O curso foi importante, mas tive dificuldade para seguir o cronograma de aulas por causa das atividades de reposição na escola (sábados letivos).

Destacamos que os recursos obtidos com o valor das inscrições foi revertido integralmente para o pagamento dos bolsistas do LADEPPE.

Portanto, como aspectos positivos podemos afirmar que o curso ampliou as possibilidades de qualificação da atuação dos professores a partir de um espaço de problematização das práticas que privilegiou a interlocução entre os conhecimentos

teóricos, pela interação com a Universidade e as ações dos educadores implementadas no cotidiano das escolas.

4. Considerações finais

O curso de extensão universitária “Docência para a Educação Básica: propostas e ações”, atingiu os objetivos a que se propôs, pois apresentou e discutiu as propostas e as ações realizadas pelas pesquisas e produtos dos egressos do curso de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Fundamentou teoricamente o trabalho dos professores da Educação Básica. Contribuiu para a socialização as pesquisas e produtos dos egressos do curso de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Articulou as ações das pesquisas e dos produtos dos egressos do curso de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica com os docentes da Educação Básica. Sendo assim, consideramos que todos os objetivos foram plenamente alcançados.

O curso destinou-se a professores da educação básica, alunos de graduação. Foi amplamente divulgado nas escolas de Bauru e região. Entretanto, no segundo semestre do ano de 2019 muitas escolas realizaram atividades aos sábados, impossibilitando a participação de vários professores, público-alvo do curso.

Proporcionamos a integração do cotidiano da escola de Educação Básica com a Universidade de forma colaborativa e articulada, contribuindo assim para o processo de formação continuada dos professores em exercício.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. de A. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília: CNE, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: HTTP://UNESCO.org/images/0021/002121/212183por.pdf .Acesso em 13 de março de 2017.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber. Ijuí: Unijui, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EduFcar, 2003.

_____. **Formação de professores:** práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EduFcar, 2002.

UNESP, PROGRAD. **Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores**, 2018.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PARQUE NACIONAL DO ITATIAIA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elizabete HULGADO, ICMBio
Celia MATTOS, Associação Educacional Dom Bosco
Marilia PAULA, Associação Educacional Dom Bosco

Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
elizabete.hulgado@icmbio.gov.br

Objetivo

Este artigo tem por objetivo apresentar uma possibilidade de formação em Educação Ambiental (EA), podendo ser aplicado através da transversalidade, dando um novo olhar para as questões ambientais, considerando os professores, e demais integrantes da educação formal e informal, como multiplicadores.

Introdução

O Parque Nacional do Itatiaia (PNI), primeiro Parque Nacional do Brasil, conserva intacta uma impressionante porção de Mata Atlântica, sendo exuberante a variedade de sua fauna, flora, pedras, trilhas, águas e relevo. Considerado como referência de Unidade de Conservação (UC), através da Gestão Socio Ambiental, tem como um dos seus objetivos principais a educação ambiental realizada através de palestra e práticas educativas a busca pela integração do ser humano a natureza.

No entanto, mesmo considerando a importância de olhar para trás e reconhecer os fatos, nesse processo de ensino/aprendizagem que vem se pautando há décadas; a sociedade se transformou de forma vertiginosa, o que torna ainda mais importante o olhar para frente e colocar os aprendizados para fazerem diferença num mundo ainda imprevisível. Nossa capacidade de repensar, agir e mudar, deve ser colocada em prática, com bastante urgência. Precisamos sim ser mais flexíveis e criativos, e esses conceitos estão agregados ao nosso empenho para que todos tenham boas oportunidades, sendo protagonistas de sua própria existência. Faz-se necessário mudar os conceitos vigentes, dando maior valor a pesquisa e a vivência dos aprendizes, num laboratório “a céu aberto”, onde as áreas do conhecimento, afloram nas cachoeiras, no formato da flora, na terra, no relevo, na fauna, nas aves, no clima, nas águas, na diversidade.

Moran (2014), analisa a Educação e sua trajetória em um passado recente, quando o acesso à informação era difícil, e afirma que, fazia sentido a concepção de ensino e aprendizagem apoiada na memorização dos conteúdos escolares e nos métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações do passado, pelos professores. Diferente da educação ambiental que tem por objetivo a compreensão dos conceitos relacionados com o meio ambiente, sustentabilidade, preservação e conservação. Sendo assim, ela busca a formação de cidadãos conscientes e críticos, fortalecendo práticas cidadãs, com foco no presente e futuro, estando regida pela Política Nacional de Educação Ambiental , lei n.º 9795, de 27 de abril de 1999. Os conteúdos englobam: conceito, objetivos, princípios, atuação e sua relação com a educação.

Fundamenta-se nas teorias, que tem suas raízes na psicologia histórico-cultural, cujo primeiro representante é o psicólogo russo Lev S Vygotsky. Mais recentemente, fundamenta-se nos estudos do pesquisador Ausubel (1998) que diz, quanto mais sabemos, mais aprendemos. Famoso por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa através de pesquisas e estudos podemos perceber que os conhecimentos científicos ou cognitivos, procedimentais e atitudinais estão veiculados com os quatro pilares da educação compostos pelas seguintes dimensões: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Bruner (1998) também reflete sobre a possibilidade de se pensar a aprendizagem a partir das perspectivas das teorias que consideram o aprendiz como protagonista de seu próprio conhecimento. O teórico Bakhtin (2010), também expressivo pensador, o qual aborda temas contemporâneos, como: linguagem, cultura e mídia, afirma que o verdadeiro não se reconhece por sua universalidade, mas sim através das construções de sentido dos diferentes indivíduos onde os conhecimentos humanos são construídos.

Considerando que o sentido de educar ambiental deve ir além de sensibilizar os aprendizes para as dificuldades, pois não é suficiente conhecer o que é considerado como certo ou errado, é necessário que a intenção se torne ação. Sensibilizar deve ir além da compreensão racional, desenvolvendo no professor sua sensação de integração, de pertencimento à natureza.

Nesse sentido, pretendemos apresentar o desenho de um projeto de formação de professores que foi realizado no PNI desenvolvendo a partir dos pilares aqui discutidos.

Desenvolvimento

O projeto de formação de professores realizado no PNI entre 2020 e 2021 intitulado “Ação Escolar de Ensino e Pesquisa” teve como norte o desenvolvimento de

professores, gestores e apoiadores da Educação básica como multiplicadores em educação ambiental; parte, devido ao problema pandêmico que os alunos não poderiam frequentar o PNI e, pelo caráter transversal do tema que pode ser utilizado nos diferentes componentes curriculares e projetos.

Objetivou-se com isso reconstituir o conhecimento profissional, e atuação na sala de aula, unindo teoria à prática, identificação de problemas e necessidades desses profissionais da educação básica.

O desenvolvimento profissional ou aprimoramento das condições para lidar com diferentes situações em sala de aula, demonstra não a incompetência ou desconhecimento do professor, mas a necessidade de, frente a mudanças na sociedade, o papel docente passar a assumir características distintas daquelas que marcaram sua formação acadêmica. Mediando o protagonismo dos aprendizes, esse papel exige revisão permanente e entende-se a profissão docente como uma prática crítico-reflexiva, criativa e flexível, pautada na autonomia e atualização constantes, que permitam ao professor , compreender e adaptar situações de aprendizagem adequadas aos alunos e sua realidade.

Para isso, a formação teve duração de 20 horas, dividida em 4 manhãs, e foi realizada no Parque Nacional do Itatiaia. Os primeiros participantes eram profissionais da educação do Município do Itatiaia onde fica situado a maior parte do PNI. O tema dado a formação foi *A Educação Ambiental que queremos*, composta com os seguintes objetivos centrais de estudo: i) Quadro socio ambiental e educacional da região com uma linha do tempo da Educação ambiental no Brasil; ii) Legislações educacionais e ambientais; iii) Os 17 Objetivos da Sustentabilidade e; iv) uma visita orientado ao centro de visitantes que consta com elementos de acessibilidade e inclusão para todos e interpretação ambiental

A seguir, apresentaremos os passos realizados na formação.

Anterior a ação presencial, e com finalidade de conhecer os participantes da formação em EA, bem como avançar quanto aos objetivos propostos, nas dimensões cognitiva, atitudinal e procedimental, se propõe uma pesquisa (apêndice 01) de caráter exploratório, sendo utilizado um questionário para aplicação prévia, o que fornece um direcionamento mais assertivo, no atendimento e na adequação das propostas.

No início dos trabalhos presenciais, era realizada a apresentação dos participantes – nome, formação, onde atuam – utilizando como ferramenta da atividade um mapa físico do Brasil, desenhado com fita adesiva no chão, onde cada um pode discorrer sobre suas origens, migrações e realizações. Após, uma breve apresentação do PNI, Gestão Socioambiental e Educação Ambiental, dando seguimento com as oficinas da formação que envolviam em cada dia entrega de um produto realizado pelos participantes, como a construção colaborativa de planos de ação/ ensino para a inserção

de temáticas socioambientais nas escolas e avaliação das atividades e a realização trilhas interpretativas.

Assim, segundo Carvalho Neto (2018) é possível identificar na contemporaneidade, diferentes funções exercidas pela educação no que tange às profundas mudanças comportamentais no contexto atual, relacionadas às maneiras como os alunos e professores estudam e aprendem, identifica-se onde se inserem no contexto social; localiza-se no espaço e no tempo em função da cultura a que pertence. E assim, durante a sua vivência social e protagonismo, que a sociedade lhe fornece o motivo para seu aprendizado.

Resultados

Ao se analisar os questionários dos participantes respondidos antes da formação, observou-se a visão de uma dificuldade muito grande de implementação de projetos de EA nas escolas. Eram alegados desafios como um currículo muito extenso e carga horário de trabalho insuficiente para elaboração de projetos transdisciplinares. Após a participação da formação essa visão mudou (cognitivo). Os participantes começaram a ver como indispensável esses projetos de EA e como eles estão diretamente relacionados com os componentes curriculares da educação básica. Além disso, eles elaboraram projetos e metas a serem realizadas em suas escolas com objetivo de implementação em 2022 (comportamental e atitudinal).

Além do exposto, foi observado o desconhecimento dos educadores sobre os 17 Objetivos da Sustentabilidade (ODS) antes da formação. Sendo necessário a realização de momentos de explanação sobre o que são as ODS's antes da realização da oficina sobre o tema. Como resultado, observou-se o encantamento dos educadores com o fato de em cada ODS existir os subtemas que eram relevantes na hora de confecção dos objetivos do projetos interdisciplinares, por exemplo, "objetivo *7: Garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e modernas para todos"* (UNIDAS, 2016) conta com subtemas como:

> Até 2030, alcançar o acesso a saneamento e higiene adequados e equitativos para todos, e acabar com a defecação a céu aberto, com especial atenção para as necessidades das mulheres e raparigas e daqueles que estão em situação de vulnerabilidade;
>
> Até 2030, melhorar a qualidade da água, reduzindo a poluição, eliminando os despejos e minimizando a libertação de produtos químicos e materiais perigosos, reduzindo para metade a proporção de águas residuais não tratadas e aumentando substancialmente a reciclagem e a reutilização ao nível global (UNIDAS, 2016) .

Foi observado, então, que dificilmente a escola teria um projeto que não se encaixe nas ODSs, devido sua abordagem completa a diferentes temas necessários a construção de uma sociedade sustentável.

Os educadores participantes também observaram a necessidade de promover visita dos alunos ao PNI para a realização de trilhas educativas e de acessibilidade.

Conclusões

Considerando a possibilidade de que o professor passe de um estágio onde suas ações são movidas por impulsos, intuição ou rotina, para outro onde a reflexão crítica se sobrepõe ao senso comum, movendo-o em direção à autonomia e à elevação de seu nível de consciência sobre sua própria realidade e a dos alunos (Mc Laren & giroux, 1997), mediando a construção de conhecimentos, bem como oportunizando a criatividade e a visão de futuro de si próprio e dos aprendizes.

Pretende-se continuar com essa formação no PNI e expandir para outros municípios vizinhos ao parque.

Principais referências

Ausubel, David Paul – 1998. Psicologia Educativa. Editora Trillas, Espanha.

BAKHTIN, Mikhail, Linguagem, Cultura e Midia - 1ªed.(2010) Mikhail Bakhtin editora: Pedro e João Editores

BONOTTO, Dalva Maria Bianchini; Carvalho, Maria Bernadete Sarti da Silva. Educação ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos . SciELO - Editora UNESP. Edição do Kindle. ao redor das questões levantadas e o trabalho de trazê-las para o embate de palavras,

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino de. 2018. Educação 4.0. São Paulo, Labor Ciência e Editora Garcia

CLOT, Yves. 2006. Vygotsky: para além da Psicología Cognitiva. Pro-Posições 17:2(50)

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001

Guia de Voluntários - ICMBiowww.icmbio.gov.br/.../voluntariado/voluntariado_icmbio_guia_de_voluntarios.pdfInterfaces entre educação à distância e educação ambiental / organização Vilson Sérgio de Carvalho, Rio de Janeiro. Wak Editora, 2014

https://www.scielo.br/j/delta/a/SgbPhS7F3jPGXKGmzCXWV9z/?lang=pt

LURIA, A. R. 1986. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem São

LURIA, A. R. 1986. Pensamento e Linguagem. As últimas conferências de Luria Porto Alegre: Artmed, 2001.

MC LAREN, Peter. 1977. A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação 2. ed. Trad. Lucia P.Zimmer et al. Porto Alegre: Artemed.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014

NININ, M.Otilia Guimarães. 2002. Instrumentos investigativos na formação contínua: Por uma prática dialógica entre professor e coordenador Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Paulo:Ícone, 1998.

SEMINÁRIO ACADÊMICO ONLINE. MORAN, J.M. Como acelerar as transformações na Educação [Texto em construção], 9 a 30 de julho, 2020, p. 4. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/14HqaoxnfQ3okc19HYIetqypAzHInld5Rsl0haDzyDWI/edit. Acesso em 18/07/2020

UNIDAS, União das Nações Unidas. Roteiro para a localização dos objetivos de desenvolvimento sustentável. 2016. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Roteiro-para-a-Localizacao-dos-ODS.pdf. Acesso em: 05 novembro 2021.

VYGOTSKY, L. S. 2000. Pensamento e Linguagem 2. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZABALA, Antônio. 1995. A prática educativa: Como ensinar Porto Alegre: Artes Médicas.

Apêndice 01

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	
É SUA 1ª VISITA NO P N I ?	
O QUE VOCE IMAGINA ENCONTRAR?	
COMO VOCÊ DEFINE MEIO AMBIENTE?	
VOCÊ VALORIZA A HISTÓRIA DOS SEUS ANTEPASSADOS?	
DE ONDE VEM A ÁGUA QUE VOCE TOMA?	

ENTREVISTA NARRATIVA E REFLEXIVA: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Vanda Moreira Machado LIMA, FCT/Unesp
Maria Josélia ZANLORENZI/UNICENTRO
Cássia Carolina PIVA, FCT/Unesp
Izabela Cruz FACCIOLI, FCT/Unesp

Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica

vanda.mm.lima@unesp.br

1. Introdução

Desde 2018 nosso Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública e Profissionais da Educação (GEPEPPE/FCT/Unesp) vem desenvolvendo seminários sobre metodologia científica visando conhecer, aprofundar e auxiliar seus respectivos participantes no desenvolvimento de suas pesquisas. O grupo seleciona uma temática, que surge de emergências e anseios do coletivo, elabora um cronograma de encontros, com leituras obrigatórias e complementares, e convida pesquisadores que já utilizaram a metodologia estudada para narrarem como foi o processo de construção, enfatizando conceitos, desafios e possibilidades. Ao final de todo seminário, construímos uma síntese dos principais aspectos da metodologia estudada.

Os temas dialogados até o momento foram: pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007), revisão de literatura (MOREIRA, 2004), entrevista narrativa (CLANDININ; CONNNELLY, 2015), entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2002) e questionário (VIEIRA, 2009). Este artigo é um relato das reflexões do nosso grupo de pesquisa de dois seminários de 2020 e 2021, cujo objetivo é socializar e refletir como a entrevista reflexiva e a narrativa podem se constituir numa rica experiência de formação continuada para os professores.

O trabalho está estruturado em três tópicos. Iniciamos com uma breve conceituação sobre a entrevista narrativa e reflexiva realizada nos seminários de pesquisa, posteriormente socializamos, de modo geral, as pesquisas de Zanlorenzi (2019) e Lima (2009) e por fim, apresentamos as reflexões do grupo de estudos e pesquisa, defendendo a entrevista como espaço de aprendizagem e uma rica possibilidade de formação continuada de professores aos sujeitos que participaram das pesquisas.

2. Entrevista Narrativa e Reflexiva na pesquisa qualitativa: alguns conceitos

Iniciar uma pesquisa nos provoca a reflexão sobre seu significado e seu sentido para o pesquisador. Por que iniciamos uma pesquisa? Para quê pesquisamos? O que buscamos? Qual o nosso objetivo ao pesquisarmos? São dúvidas, incertezas e questionamentos que nos movem a pesquisar, pois “a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podermos aprender algo que antes não sabíamos” (GARCIA, 2001, p.16). Afinal, “quem tem certezas não tem motivos para pesquisar” (GARCIA, 2001, p.18).

Focando nossa reflexão para as pesquisas educacionais que se desenvolvem no espaço da escola, acreditamos ser necessário nos questionarmos se nossas pesquisas e escritos estão a serviço de um projeto de escola de boa qualidade. Será que nossas pesquisas têm a escola como ponto de partida e de chegada? Para Garcia (2001, p.11) “a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar”. Estas questões provocam reflexões, angústias, perguntas e, principalmente, a necessidade de assumirmos compromissos como professores pesquisadores.

A insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou as inovações do sistema educacional, bem como a pouca utilização das pesquisas nesse espaço, ocorre devido a vários fatores, como: a desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; o distanciamento das universidades em relação aos problemas práticos da realidade escolar; a visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; a falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; o caráter estritamente teórico das pesquisas; a inexistência quase total de trabalhos conjuntos entre universidades e escolas públicas (GATTI, 2001) e tantas outras questões que emergem dos problemas políticos e sociais.

Diante desse cenário, Gatti (2002, 2001) adverte-nos quanto às limitações das pesquisas educacionais chegarem de fato à sala de aula, o que nos leva a refletir sobre a urgência de construirmos, disponibilizarmos e socializarmos nossas pesquisas às escolas de Educação Básica para que os resultados dos estudos circulem, provoquem discussões e reflexões, repercutindo positivamente na escola pública e nas salas de aula.

Os debates sobre a relevância da pesquisa chegar ao chão da escola, subsidia os princípios teóricos do nosso grupo de pesquisa. No decorrer dos seminários, estudo dos temas e das contribuições da pesquisa de Zanlorenzi (2019) e Lima (2009), fomos concebendo a entrevista como uma possibilidade de formação continuada de professores e estreitamento de vínculos entre a pesquisa acadêmica com a construção das narrativas dos professores.

Os dados obtidos na entrevista podem ser caracterizados como de natureza objetiva (fatos concretos e objetivos) e de natureza subjetiva (atitudes, valores, opiniões), que “só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos” (SZYMANSKI, 2002, p.10). Há, também, a possibilidade de organização de ideias neste instrumento, cujo significado é construído na interação entre entrevistador e entrevistado. O conhecimento apresentado pelo entrevistado durante a entrevista, muitas vezes nunca foi tematizado e exposto numa narrativa organizada. Ao decidirmos utilizar entrevistas, devemos nos indagar:

> [...] que perguntas fazer, como fazê-las, que palavras usar, como tratar o silêncio, como manter o diálogo em clima aberto? Cada palavra de uma entrevista tem que ser ponderada. Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam (GATTI, 2002, p. 63).

Além do roteiro prévio da entrevista, outro aspecto que merece atenção especial refere-se à forma de registrar os dados obtidos, podendo ser gravação e/ou anotação durante a entrevista. Nas pesquisas de Zanlorenzi (2019) e Lima (2009), por exemplo, as autoras optaram pela gravação direta da entrevista, tendo dimensão de que a gravação limita-se somente às expressões orais, cientes de que a transcrição é um trabalho que consome tempo e não retrata as expressões faciais, os gestos e as mudanças de postura (GATTI, 2002).

Para isso, o pesquisador pode utilizar um diário de campo anotando percepções, ações, emoções, interferências que achar pertinente para complementar com aquilo que foi dito durante a narrativa do entrevistado, de modo a alcançar uma totalidade maior do tema dialogado e narrado.

No que concerne a definição da entrevista narrativa, refere-se a um procedimento de coleta de dados que se delineia pela forma de relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Trata-se, pois de: “[...] um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 18). Segundo os autores, adotar a entrevista narrativa é conceber essa técnica em seu espaço tridimensional, a interação, a continuidade e o lugar; visto que, é nesta tridimensionalidade que se encontram pesquisador e participantes, constituído pelas relações entre os sujeitos, marcado pelos acontecimentos e do ser humano no tempo e em determinado lugar para registrar o fenômeno ocorrido, marcando assim a história, as experiências, mudanças e permanências.

Consideramos que o uso desta técnica de coleta de dados, possibilita acessar informações sobre o objeto de pesquisa investigado, de forma muito profunda, pois é um

instrumento que oportuniza ao participante da pesquisa e narrador, expressar seus sentimentos, experiências e vivências sobre o fenômeno investigado.

Trata-se de um encontro em que o narrador se vê em um momento no qual pode falar sobre o fenômeno. Contar sobre sua própria vida e expressar o quanto sua narração está carregada de sentido em relação ao fato narrado. Para o pesquisador, é o momento que ele consegue imergir no fato narrado, capturando a grandeza do significado atribuído pelo narrador ao fenômeno investigado, apreendendo os efeitos, sentidos e significados, estabelecendo conexão com o referencial teórico selecionado, os objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa, já pensando nas possíveis formas de análises no momento de sistematização dos resultados.

Ao desenvolver nosso trabalho de campo buscamos atender ao espaço tridimensional da pesquisa em que se encontram pesquisador e participantes, como pontuam Clandinin e Connnelly, (2015): às questões pessoais e sociais que tratam da *interação* entre os sujeitos; a *continuidade* - passado presente e futuro - e o *lugar* para demarcar e demonstrar a situação. Portanto, o uso das narrativas possibilita ao narrador exteriorizar de forma natural os fatos, momentos e situações, que fazem parte de sua história. Ao investigador, pela narrativa, possibilita a apreensão do que se busca, nesse caso: a essência do que fora vivenciado pelo narrador.

A entrevista reflexiva não foge muito da perspectiva ora apresentada, se aproxima muito de um diálogo. Propicia ao pesquisador momentos de partilha contínua da sua compreensão dos dados construídos com o entrevistado, sujeito da pesquisa, sendo a reflexividade sua ferramenta essencial, pois ela permite ao entrevistador e entrevistado refletir, repensar e organizar a fala no processo. Quando este, entrevistado, se depara com sua fala refletida na compreensão do entrevistador, ele tem a "possibilidade de outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador" (SZYMANSKI, 2002, p.15). Essa volta ao entrevistado garante-lhe o direito de ouvir, de discordar e/ou modificar suas ideias e colocações durante a entrevista, além de cumprir também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista.

Assim, é crucial buscar, através da entrevista reflexiva, uma condição de horizontalidade no diálogo nessa interação social, pois "conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se a partir daí a participação de ambos no resultado final" (SZYMANSKI, 2002, p. 14), no qual entrevistador e entrevistado possuem uma postura de protagonista no processo de construção das informações.

Szymanski (2002), apresenta que a entrevista reflexiva pode ser pensada e construída a partir de alguns momentos essenciais, como: a) contato inicial; b) aquecimento; c) questão desencadeadora; d) expressão de compreensão; e, por fim, e) devolutiva.

O contato inicial é o momento de apresentações e de estabelecimento de vínculos entre entrevistador e entrevistado. Já a questão de aquecimento, envolve uma apresentação pessoal e o estabelecimento de um clima informal e descontraído de modo a já induzir o tema da pesquisa. Posteriormente, há a questão desencadeadora, que deve ser elaborada cuidadosamente a partir dos objetivos da pesquisa, com o intuito de "trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema" (SZYMANSKI, 2002, p.28). No decorrer da realização da entrevista reflexiva, podemos fazer uso dos questionamentos com as questões de esclarecimento, aprofundamento e focalizadoras e, também, da expressão da compreensão.

As questões de esclarecimentos procuraram dar explicação "quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as idéias ou os fatos narrados não está muito clara para o entrevistador" (SZYMANSKI, 2002, p.43). Questões de aprofundamento podem ser elaboradas quando o discurso do "entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável" (SZYMANSKI, 2002, p.48-9). As questões focalizadoras buscam direcionar a entrevista para o foco da pesquisa quando a digressão se prolonga demasiadamente. A expressão da compreensão refere-se ao entendimento do discurso do entrevistado que gradativamente o entrevistador vai apresentando. É o momento em que o entrevistador procura expressar a compreensão da fala nas palavras do pesquisador.

Szymanski (2002) também apresenta o momento de devolução da transcrição para o entrevistador, para que este possa tomar ciência do que está escrito e tenha a possibilidade de modificar aquilo que quiser, corrigir erros ou equívocos da fala, alterar discursos. Por fim, o processo de análise da entrevista, de acordo com Szymanski, (2002, p. 71), "[...] é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. A subjetividade na análise precisa ser considerada, para manter o rigor da pesquisa (SZYMANSKI, 2002).

3. Socialização das pesquisas de Zanlorenzi (2019) e Lima (2009): entrevista narrativa e reflexiva vividas na prática

Iniciamos socializando a pesquisa de Zanlorenzi (2019) que utilizou a entrevista narrativa como sendo seu instrumento de coleta de dados; guiada pelos objetivos em

conhecer e compreender as contribuições do Curso de Pedagogia Primeira Licenciatura oferecido via Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR enquanto Programa e enquanto curso de formação inicial de professores oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). A pesquisa se constitui do trabalho de campo, estudos da legislação da educação, estudo da bibliografia que deram aporte e entendimento para elaborar o problema investigado e sustentar a tese proposta.

Os primeiros contatos foram com a coordenação geral do PARFOR da UEM assegurando-se da oferta do Curso, exposição da intenção de pesquisa e solicitação da autorização para seu desenvolvimento no espaço da UEM e informações sobre os acadêmicos, número de turmas e alunos já formados, turmas em andamento e normativas internas do curso PARFOR/PED/UEM.

A pesquisadora visitou a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Maringá (PR), informando a intenção de pesquisa, além de protocolar junto à SEDUC o projeto de pesquisa com solicitação de permissão para coleta de dados junto aos servidores da rede municipal pública de ensino.

O estudo contou com 12 participantes, coordenadora geral do PARFOR e coordenadora do Curso de Pedagogia da UEM, três professores formadores do PARFOR/PED/UEM, duas secretárias municipal de educação da rede de ensino de Maringá, O servidor responsável pelo PARFOR da secretaria municipal de educação de Maringá, três alunas do curso em andamento e três egressas do curso PARFOR/PED/UEM. A coleta dos dados aconteceu de abril a junho de 2017.

Com as acadêmicas, a pesquisadora realizou as entrevistas no período noturno, no momento em que ocorriam as aulas. Com os professores formadores e a coordenação do Curso foram agendadas conforme suas disponibilidades, em suas salas de estudos no espaço da UEM. Conversas sobre o PARFOR, políticas de formação de professores, trocas de experiências, conhecimentos, inquietações e angústias permearam as discussões de quem se encontra envolvido com a formação docente e a educação.

Junto às egressas a coleta de dados ocorreu de diferentes formas: por meio de encontros e cafés organizados e agendados pelas próprias egressas em suas casas, sempre em finais de semana e feriados e, encontros agendados no espaço da UEM. Essa estratégia de coleta de dados utilizada pela pesquisadora deu-se pelo fato das professoras trabalharem durante a semana. Todas as entrevistas aconteceram individualmente em espaço separado do grupo, com a presença apenas da pesquisadora e do participante da pesquisa.

O sentido que adquiriu a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados neste estudo foi de uma aproximação intencional, teorizada e direcionada por objetivos em conhecer e compreender as contribuições deste Curso na formação

profissional do público atendido. As histórias vividas e contadas deram a forma do que chamam os autores de “textos de campo”. Não acontecendo o acompanhamento destes sujeitos em seus processos de formação, por parte da pesquisadora.

Pelo uso da entrevista narrativa a pesquisadora capturou situações, vivências, experiências de vida que explicitaram aspectos que ultrapassaram a questão formativa proposta pelo PARFOR. Emergiram, nas falas dos participantes, questões pessoais, familiares, maternas, superações, conquistas, qualificação profissional, melhoria no ambiente de trabalho, respeito profissional, mudanças na forma de conceber a escola, etc. Foram inúmeras as constatações propiciadas pela escolha da entrevista narrativa com os participantes da pesquisa envolvidos com o PARFOR.

A entrevista narrativa evidenciou o quanto a escolha correta do instrumento da pesquisa configura-se como parte de um tripé para o efeito esperado no resultado: o referencial teórico-metodológico adotado, o instrumento de coleta de dados e a sensibilidade e conhecimento do pesquisador para captura e análise dos dados.

Considerando o compromisso com o diálogo reflexivo com a escola e os objetivos da pesquisa, Lima (2009) trabalhou com entrevista reflexiva, subsidiados por Szymanski (2002), no desenvolvimento de sua tese de doutoramento. O objetivo foi ressignificar a importância do papel do professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública na atual conjuntura da sociedade brasileira, destacando seus saberes e os problemas na sua formação. Para alcançar esse objetivo a pesquisa envolveu estudo bibliográfico, análise documental e, principalmente, a entrevista reflexiva com vinte professores polivalentes dos anos iniciais das escolas públicas municipais de Dracena, Junqueirópolis e Tupi Paulista, interior do Estado de São Paulo.

A pesquisadora realizou os primeiros contatos com as Secretarias Municipais de Educação, solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa e em seguida, conversou com as diretoras e coordenadoras das escolas municipais e oito escolas. Apresentou o projeto de pesquisa, seus objetivos e metodologia aos professores dos anos iniciais no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de cada escola. Esclareceu dúvidas e solicitou que os professores demonstrassem voluntariamente interesse em participar da pesquisa. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram demonstrando interesse em participar do estudo, portanto, não foram escolhidos diretamente pela pesquisadora. As entrevistas reflexivas ocorreram no período de agosto de 2006 a outubro de 2007 com os vinte professores que aceitaram participar.

O contato direto entre pesquisador (entrevistador) e professor (entrevistado) efetivou-se com agendamento do primeiro momento da entrevista reflexiva, na qual ocorreu uma apresentação mútua, esclarecimentos sobre o desenvolvimento metodológico da pesquisa e o comentário do roteiro proposto para a realização da

entrevista reflexiva. Os professores escolheram nomes fictícios, mas para valorizar, homenagear e identificar os vinte professores Lima (2009) apresenta na tese a imagem da obra *"Operários*" (1933) de Tarsila do Amaral inserindo os rostos dos sujeitos da pesquisa.

A entrevista reflexiva foi dividida em três momentos: a realização da entrevista, a transcrição e os momentos de devolutiva. A transcrição foi realizada pela própria autora e passou por inúmeras versões e exigiu um esforço no sentido de transcrever a linguagem oral para a escrita por parte do entrevistador. A transcrição segundo Lima (2009) foi cansativa, desgastante, mas prazerosa, pois se constituiu em momento de reviver e analisar, como afirma Szymanski (2002, p. 74) "transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são relembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir".

Com a transcrição em mãos, ao devolver a entrevista transcrita para o entrevistado, este operou, o que pode ser denominado de limpeza dos vícios de linguagem de alguns dos traços de oralidade presentes na expressão escrita. A devolução da entrevista exigiu um ir e vir constante, porém possibilitou a reflexividade, visto que foram momentos para apresentar modificações eventualmente geradas pelo processo de reflexão que ocorreu "durante a primeira entrevista, depois no período entre uma e outra e, em seguida, na comparação de sua interpretação com a do entrevistador" (SZYMANSKI, 2002, p.53).

A devolução da entrevista constitui-se do momento quando o pesquisador apresenta a compreensão sobre a experiência relatada pelo professor entrevistado:

> O sentido de apresentar esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador (SZYMANSKI, 2002, p.52).

Lima (2009) realizou em média seis encontros com cada professor pesquisado. Esses encontros consistiram nas seguintes ações: 1º encontro: agendamento, apresentação mútua, esclarecimentos sobre a pesquisa e apresentação do roteiro da entrevista reflexiva; 2º encontro: desenvolvimento do primeiro contato da entrevista reflexiva; 3º encontro: entrega da transcrição do primeiro contato da entrevista; 4º encontro: apresentação da síntese do primeiro contato da entrevista reflexiva e desenvolvimento do segundo contato; 5º encontro: entrega da transcrição do primeiro e segundo contato da entrevista reflexiva; e por fim, o 6º encontro: discussão sobre o quadro síntese.

No processo de análise a construção das expressões chaves e unidades de significado foi momento relevante, pois percebe-se a influência da experiência pessoal, das teorias, das crenças e valores do pesquisador. Afinal, ele constrói diferentes categorias a partir dos mesmos dados, visto que a "categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados" (SZYMANSKI, 2002, p. 75) e com o intuito de assegurar fidelidade à fala dos professores entrevistados, Lima (2009) organizou a análise da entrevista reflexiva em algumas fases: 1ª transcrição da íntegra dos dois momentos da entrevista reflexiva com os professores, 2ª organização de um quadro com as expressões chaves em arquivos temáticos, 3ª construção do perfil dos professores pesquisados.

Com a análise em mãos, a autora pontuou que a entrevista reflexiva é oportunidade para entrevistador e entrevistado refletirem e construírem de forma interativa os dados da pesquisa.

4. A entrevista narrativa e reflexiva como uma das possibilidades de formação continuada para professores

Neste tópico, dissertamos sobre reflexões construídas ao longo dos seminários sobre entrevista narrativa e reflexiva. Ambas técnicas de coleta e construção de dados, se constituem como experiência de formação continuada de professores.

Lima (2009) apresentou em sua pesquisa alguns comentários dos sujeitos sobre a vivência na entrevista reflexiva. Um aspecto destacado foi a possibilidade de ler e alterar sua própria fala, em um exercício de reflexão individual, que posteriormente ocorria em interação com o pesquisador. Fato que mostrou a fragilidade na oralidade dos professores, pois muitos alteraram consideravelmente a transcrição, não mudando o teor da fala, mas a tornando mais clara e objetiva. A utilização do "aí" e "né" foram eliminados na maioria das entrevistas e os professores refletiram sobre sua oralidade, sobre a necessidade de melhorar a comunicação, além do seu papel como formador da "fala" das crianças (LIMA, 2009). Outros mencionaram que perceberam na pesquisa a possibilidade de aprender, mas também de ensinar, de socializar com a pesquisadora ideias sobre ser professor polivalente dos anos iniciais.

Ao estudarmos sobre esses dois tipos de entrevistas ao longo do seminário e das pesquisas desenvolvidas - entrevista narrativa e a reflexiva - notamos a possibilidade de reflexão crítica sobre a fala, e também sobre a prática docente. A narrativa possibilita que o narrador e o entrevistado, olhem por entre as palavras ditas e narradas e para a sua prática enquanto professor. Sousa e Cabral (2015) retomam que as narrativas possibilitam esse conhecimento acerca do desenvolvimento profissional e pessoal dos

docentes. Tendo em vista que, a “[...] narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150).

Compreendermos que, os dois modelos de entrevistas permitem que o professor narre e reviva a sua história, ao passo que resgata suas memórias, sentimentos e saberes envolvidos nos diferentes contextos de sua vida. O processo de reflexão crítica no desenvolvimento das entrevistas, permite que os docentes reconstruam suas percepções sobre ser professor (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016). Por essa razão, constitui-se como um processo de aprendizado, formação e reflexão crítica.

Diante do caráter formativo dos instrumentos escolhidos nas pesquisas anteriormente descritas, defendemos que ambas as entrevistas podem ser utilizadas no decorrer da formação continuada de professores. Destacamos a complexidade e a multiplicidade de definições acerca da formação continuada docente, que não se restringe aos cursos estruturados e formalizados, como também não se restringe apenas às atividades que venham contribuir ao longo da vida do professor, como: a hora de trabalho coletivo na escola. Imbernón (2016) defende que a formação permanente docente representa uma multiplicidade de possibilidades que incluem, inclusive, o processo do docente olhar para si, de apropriar-se das suas próprias vivências pessoais. O autor afirma que esse processo formativo “[...] é mais do que atualizar um professor ou uma professora [...], é preciso criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprenda” (2016, p. 145). Essa citação nos permite relacionarmos essas condições com as formas de organização e desenvolvimento das entrevistas, voltadas ao cuidado com o planejamento e ambiente que serão realizadas.

No que diz respeito às experiências dos últimos vinte anos no âmbito da formação de professores, Imbernón (2016) afirma que os acertos e os erros nos permitem analisar que a maioria dos que se dedicam, pensam e trabalham a formação permanente, ao ver o professor como sujeito ativo em sua formação, compreendem que: a mudança do professor, de sua ação docente, não é uma mudança fácil, é desafiadora, pois trata-se de uma mudança na cultura profissional. Nesse sentido, perpassa pela reconstrução da identidade do professor, como um processo complexo que demanda tempo e uma base sólida. Repleta de altos e baixos, sendo esta não linear, e deve ser adaptada a realidade desse professor, dos contextos, etapas e níveis que ele atua. Assim, no decorrer da formação continuada, há uma apropriação e uma integração por parte do professor de suas próprias vivências (IMBERNÓN, 2016).

Em busca por uma formação continuada de professores, ou formação permanente, como cita Imbernón (2016), na qual, os docentes permanecem em constante aprendizado, em uma frequente renovação de sua ação-reflexiva,

vislumbramos as entrevistas expostas, como possibilidades de tornar o professor ativo e protagonista deste percurso, que nos permite conhecer, refletir e investigar junto aos entrevistados suas percepções e vivências sobre o ser professor.

4. Conclusões

Concluímos apontando, primeiramente, que os seminários de metodologia pesquisa no grupo de estudos, contribuem sobremaneira no processo de escolha de qual metodologia, procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados utilizar em nossas pesquisas, tanto dos estudantes da graduação quanto os da pós-graduação.

Outro ponto a destacar, é a importância da socialização de experiências referente ao processo de desenvolvimento da pesquisa, nos grupos. O relato das formas como o pesquisador encontra na trajetória da construção do trabalho, o percurso e os percalços enfrentados, possibilita aos recém ingressos na Pós-Graduação *stricto sensu a* desconstrução de que a pesquisa em ciências humanas ocorrerá de forma linear, como fora sistematizado no projeto e que, muitas vezes, as estratégias serão elaboradas e reelaboradas no processo.

No que concerne ao uso da entrevista narrativa e entrevista reflexiva, consideramos os dois modelos de entrevistas excelentes nas pesquisas qualitativas, oportunizando se chegar à essência do que se busca ao investigar a formação docente, possibilitam conhecimentos acerca do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. No decorrer dos seminários e no estudos das pesquisas estudadas (ZANLORENZI, 2019 e LIMA, 2009) fomos concebendo que as entrevistas narrativa e reflexiva propiciaram aos sujeitos envolvidos a possibilidade de reflexão crítica sobre a sua própria oralidade, além da sua prática docente. O desenvolvimento dessas entrevistas possibilitou momentos ricos de narrar, reviver, relembrar, debater, discutir e refletir sobre vivências e o significado de ser professor, propiciado pela interação e diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos participantes. Esse processo de reflexão crítica no desenvolvimento das entrevistas, permitiu ao professor narrar e reviver a sua história, ao passo que resgatou suas memórias, sentimentos e saberes envolvidos nos diferentes contextos de sua vida. Por essa razão, constitui-se como um processo de aprendizado, formação continuada e reflexão crítica.

Referência

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira S. T; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação***, [s.l]* v. 21, n. 65, 2016, p. 371 – 390.

CLANDININ, D. Jean. ; CONNELLY, F. Michael. Compondo textos de campo In: pesquisa narrativa: **Experiências e história na pesquisa qualitativa**. 2 edição revisada. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – GPNEP. Editora Universidade Federal de Uberlândia –EDUFU, 2015.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos- Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antônio Flávio et al.. **Para quem pesquisamos - para quem escrevemos:** o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. p.11-36.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87p.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.65-81, jul. 2001.

IMBERNÓN, Francisco. Qual formação permanente para o professorado? *In*: IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. 1. ed. [*S. l.*]: Cortez, 2016. cap. 8, p. 141-148.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. 280 p. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. espec., p. 37-45, 2007.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, ano 1, nº 1, 2004, p. 21-30. Disponível: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient__fico.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Itatiba/SP, v. 33, n. 2, jul/dez 2015, p. 149-158.

SZYMANSKI, Heloísa (org.) **A entrevista na Pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. 87p. (Série Pesquisa em Educação, v. 4).

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo : Atlas, 2009.

ZANLORENZI, Maria Josélia. **O PARFOR e a formação de professores para a Educação Básica:** o caso do curso de Pedagogia na UEM. 2019. 187 p. (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. São Paulo, 2019.

FALAS RACISTAS ANALISADAS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL

Daniel da Silva BARBOSA, UNESP-Bauru e
Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Políticas e Práticas de formação continuada de professores da Educação Básica
ds.barbosa@unesp.br

1. Objetivo

O racismo é um tema onde seu debate é sempre atual em uma sociedade como o Brasil. Em especial, após as investidas de grupos dispostos a anular o discurso antirracismo como algo legítimo o limitando a um discurso vazio e sem concretude em suas reivindicações. Como proposta didática de um projeto com turmas das primeiras séries do ensino médio da escola estadual Benedito dos Santos Guerreiro do município de Dois Córregos, buscou-se trabalhar na análise de frases notoriamente racistas com o objetivo de compreender a estrutura do discurso racista que permeia as manifestações individuais nas redes sociais. Tendo por finalidade reconhecer o lugar dos alunos e alunas como sujeitos participantes e ativos no processo da pesquisa por meio de uma ação prática no fomento de atitudes que combatam a questão levantada, optou-se por uma pesquisa-ação e na orientação da leitura dos dados coletados utilizou-se da Análise do Discurso de Eni Orlandi. Para reflexão e interpretação dos dados fundamentou-se no termo Esquema Epidérmico Racial de Frantz Fanon. O resultado foi um engajamento dos sujeitos participantes na confecção de produtos que estimulem a defesa da luta contra o racismo estrutural.

1. Seções de Trabalho

Partiu-se da característica da pesquisa-ação como tendo por finalidade científica de “articular-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada” (SEVERINO, 2013, p. 104). Esse tipo de pesquisa abriu espaço para que os participantes fossem sujeitos das interpretações e das práticas concretas na luta contra o racismo estrutural, pois o perfil desse tipo de pesquisa é buscar a elaboração um plano de ação consistindo em organizar quais eram as ações dos sujeitos participantes, segundo Michel Thiolent (1986), que deveria resultar em ações notoriamente contrária ao problema levantado que no nosso caso foi: práticas de racismo estrutural nas redes sociais, sequenciada

de divulgação das discussões e resultados da pesquisa em canais de fácil difusão onde tenha o efeito de alcançar seu círculo de convívio digital.

Como instrumento de análise dos dados recolhidos, o projeto utilizou da Análise do Discurso em Orlandi (2009), para estudar a palavra falada, ou seja, em movimento na sociedade, “sendo mediação entre o homem e a realidade natural e social [...], relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (ORLANDI, 2009, p. 15). Portanto, aceitou-se a significação das palavras em destaque nas falas segundo o agente que se apropriou e seu simbolismo na ação. Focou-se nesse interdiscurso visando averiguação desses “dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (2009, p. 31). O interdiscurso prioriza o sentido das palavras manifestadas já estabelecidas e que podem fazer sentido na fala sem um sujeito específico. Portanto, expressões notadamente discriminatórias, aqui foram colocadas num interdiscurso para não compreender seu grau de racismo e sim a estrutura discursiva onde se apoia.

Segundo Orlandi (2009), na produção do discurso implica três condições: a condição material onde se trata da língua sujeito para expressar o discurso; mecanismo institucional, que seria a formação social do sujeito locutor; e o mecanismo imaginário, lugar onde se produz a imagem dos sujeitos locutor e interlocutor e do objeto do discurso. A análise do interdiscurso, dentro do objetivo do projeto que gerou este artigo, visou o lugar imaginativo onde se colocou o objeto do discurso: o negro na sociedade do racismo estrutural. Nessa análise, separou-se palavras ou expressões que resultaram em quadros de significados.

Para nortear a análise do quadro de significados levantados, trabalhou-se o termo *Esquema Corporal* organizado por Frantz Fanon, onde o psiquiatra martiniquenho afirmou que o estado de inferioridade que o negro é colocado pelo racista passa obrigatoriamente pelo uso que é feito do corpo do negro, sob o crivo do racista. O negro perde a posse pelo seu corpo, sendo determinada a posição social de seu corpo segundo o universo preconceituoso que o racista coloca o negro e seu corpo. Sobre essa condição, escreveu Fanon que o negro inicia seu sofrimento por não ser branco conforme o racista lhe impõe a discriminação “colonizando” o negro lhe extirpando qualquer valor, originalidade e humanidade, pretendendo que este seja um parasita no mundo. levando o negro apensar que “sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um esterco ambulante, [...] que não tenho nada a fazer no mundo”, a não ser fornecer mão de obra (FANON, 2008, p. 94).

Desse esquema, por ação ativa do racista, nasce o termo *Esquema Epidérmico Racial* por justamente o racista atacar o corpo do negro. Pois, como Fanon (2008) destacou, onde o negro estiver, é identificado como tal. Seu corpo é receptáculo dos ataques,

seja na violência verbal e estética em associação com sua epiderme, seja por questão cultural por seu corpo ser o símbolo de sua história e cultura. Portanto, o *Esquema Epidérmico Racial* de Fanon tem por objetivo identificar o monitoramento do corpo do negro, que lhe nega o seu direito corporal. Quem decide o que o corpo do negro é e onde deve estar acaba sendo o racista (FANON, 1968). Daí a crítica desse autor para com os negros, exigindo desses um posicionamento ativo frente o preconceito epidérmico. Diz o autor que primeiro o negro deve tomar uma atitude para ele próprio estabelecer que lugar seu corpo de estar na sociedade. Essa atitude já seria um grande salto contra o *Esquema Epidérmico Racial* que justifica a estrutura racista em dada sociedade, perpassando por diversas áreas, jurídica, cultural, econômica, profissional, religiosa, etc., estruturando tal prática como "natural". Mas o que seria um racismo estrutural?

2. Desenvolvimento

Segundo Silvio Almeida (2018) racismo é denominado estrutural quando é uma prática decorrente da própria estrutural social, proporcionando uma "normalidade" constituinte das relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo tratado nem como patologia social nem como um desarranjo institucional. Mas isso não significa que o racismo seja uma condição incontornável, mas que, como processo histórico e político, ele "cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática" (ALMEIDA, 2018, p. 39).

Num primeiro momento deixou-se claro que as frases para análise seriam explicitamente racistas, não sendo necessário fazer juízo de valor sobre o grau de racismo contido. Até porque não foi objeto do projeto identificar se há racismo nas expressões de redes sociais, mas antes organizar das expressões racistas num corpo analítico para compreender esse racismo. Dentro desse objetivo, levantamos frases que impactaram por sua defesa de ideias polêmicas e que, por isso, geraram noticiários que aludiam à processos por racismo, injúria racial ou resultaram em destaque nas redes sociais pelo grau de posicionamento discriminatório mas não resultaram em processos jurídicos sob a acusação de racismo. Portanto, eram frases notadamente carregadas de conteúdos discriminatórios que os sujeitos participantes trouxeram juntamente com o professor-pesquisador para as aulas (THIOLENT, 1986). É importante destacar aqui que, apesar de a forma de coleta de dados ocorrer num espaço que ultrapassa a restrição de prática social dos sujeitos participantes, no caso das Redes Sociais e na Rede Mundial de Computadores, é importante frisar que os sujeitos participantes buscaram compartilhamentos de repúdios ou destaques em sites de casos envolvendo tais práticas discriminatória. Portanto, torna-se um "espaço" de sua participação social no universo digital.

Em destaque entre as coletas de dados estão casos marcantes ou não muito destacados nos círculos jornalísticos. Segue a lista de alguns exemplos trabalhados no projeto: o caso da miss Piauí de 2017 que sofreu racismo ao classificarem sua fase comum, de empregada doméstica e não de uma miss[i]; o caso de uma jovem negra de 20 anos do município de Muriaé, em Minas Gerais que em 2014 foi associada com uma escrava ao postar uma foto em redes sociais com seu namorado branco[ii]; o caso da pedagoga na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, que foi processada por injúria racial em 2016; o caso do estudante de direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie que foi desligado da instituição após gravar vídeo racista durante as eleições de 2018[iii]; os comentários racistas de julho de 2015 que a jornalista Maria Julia Coutinho da emissora Rede Globo sofreu nas redes sociais[iv]; o caso de uma juíza da 1ª Vara Criminal de Curitiba que justificou a condenação do réu alegando sua possível autoria do crime "em razão da sua raça"[v] entre outras situações não explícitas no artigo.

Organizou-se juntamente com os alunos e alunas listas de palavras destacadas cujas declarações que continham, segundo os sujeitos participantes, valores racistas ou de discriminação racial. Palavras ou frases como *escrava, macaco, preto, fedido, asfalto preto, cara comum, escolheria o branco, empregadinha, multa de 500 reais,* entre outras, que formaram quatro listas onde os participantes da pesquisa geraram quatro significados atribuídos ao contexto do interdiscurso (ver **Figura 1**). Abaixo, após o quadro, os resultados e as reflexões do projeto.

Figura 1: Coleta de dados



Fonte: Produção do autor.

3. Resultados

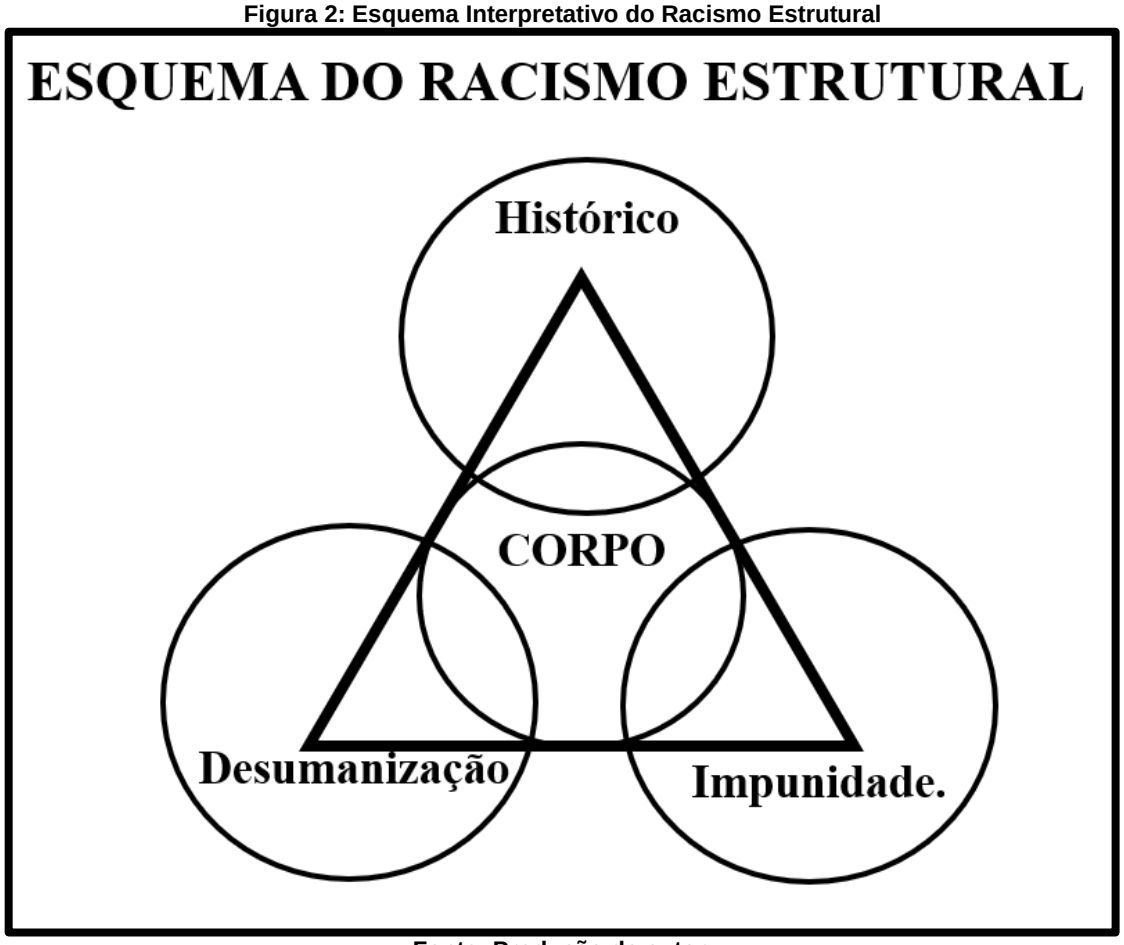
Realizou-se a significação das coletas dos dados e o professor-pesquisador juntamente com o grupo de participantes levantaram quatro significâncias da coleta (ver **Figura 1**) que geraram uma pirâmide de significados sobre a posse do corpo do negro no discurso racista estrutural (ver **Figura 2**). Sujeitos envolvidos e professor-pesquisador

identificaram na significância “Presos à história e fadado a sub-raça” frases e expressões que insistem em manter o negro no espaço social ligado ao período escravocrata, como *preto raiz, empregadinha, andar de avião*, segundo um lugar social de subserviência sem direitos de ascensão. A significância “Desumanizando o negro em razão do corpo e naturalizando seus comportamentos” é resultado de frases e palavras como *macaco, fedido, imundo, arrastão e em razão da raça*, segundo tentativas de desumanizar o negro utilizando adjetivos e características animalescas ou naturalizando um comportamento que está inerente às condições dadas socialmente em alguns casos.

A significância “não aceitação da ascensão social do negro” se justifica por contextualização de palavras como *inveja, asfalto preto, cara comum, escolheria o branco e luto,* pois inferiorizam o corpo do negro segundo sua epiderme como forma de impactar em sua honra ou orgulho individual não aceitando certas posições sociais ou econômicas que negros conseguiram individualmente. Por fim a significância “impunidade jurídica do racista”, como as multas de irrisórias cobradas de indivíduos que manifestadamente praticaram racismo ou está ligada aos processos jurídicos que amenizam as acusações contra o racista descaracterizando o racismo. Esta significância teve notadamente uma crítica por parte dos sujeitos envolvidos por depender mais da interpretação ou manipulação organizacional do próprio poder Judiciário descaracterizando práticas declaradamente racistas.

Esse quadro de significância gerou um esquema formado pelo professor-pesquisador e os sujeitos envolvidos onde o racismo estrutural identificado no interdiscurso textual ganhou uma leitura segundo Frantz Fanon. Esse esquema interpretativo da pesquisa identifica o corpo do negro como sendo o grande alvo do racismo que o ataca em três bases (ver **Figura 2**): a base “histórica”, segundo fatos e memórias histórica como herança escravocrata ou experiências históricas: eternamente o negro deve aceitar sua posição de escravo ou raça escravizada; bases “Desumanização”, que para inferiorizar o negro lhe tira sua humanidade naturalizando hábitos resultantes de contextualização socioeconômica ou criando traços animalescos para seu corpo; a base ligada à “Impunidade”, pois o racista tem defesa e proteção do aparato jurídico que nega o racismo como crime contra a humanidade ou as expressões racistas como crime contra uma raça. A discussão sobre o que é racismo e o que é injúria racial tomou de inconformismo alguns sujeitos participantes que não conseguiram reconhecer ofender um indivíduo de *macaco* como injúria racial, pois notadamente o ataque é sobre o corpo e a raça e não ao indivíduo, sendo um aparato jurídico carregado do *Esquema Epidérmico Racial* descrito por Fanon.

Figura 2: Esquema Interpretativo do Racismo Estrutural



Fonte: Produção do autor.

As ações giraram em torno de produções artísticas trabalhando falas e atitudes que estabelecem um comportamento contrário ao Esquema Epidérmico Racial identificado por Fanon exposto em redes sociais ou em canais digitais[vi]. As discussões acerca do Racismo estrutural não se limitaram à disciplina de História, o que gerou este artigo, e sim ganhou espaço em diversas disciplinas, abrindo um espaço de debate e discussão.

4. Conclusões

A consideração tirada do projeto que resultou no artigo em questão foi que o racismo só pode ser combatido se exibirmos as bases que sustentam as afirmações tidas como liberdade de opinião ou livre expressão. O negro só conseguirá reapropriar de seu corpo tomado pelo racista se ele se reconhecer algo de uma prática racista. O termo Esquema Epidérmico Racial ganhou um significado concreto para os sujeitos envolvidos quando utilizado numa investigação de caráter investigativo quando colocado afirmações, palavras e expressões dentro de um interdiscurso, o que lhe passa a atribuir um peso retórico e manifestadamente discriminatório. O termo cunhado por Frantz Fanon pode ser

utilizado em projetos de combate ao racismo por tomar como norte do alvo das manifestações discriminatórias o corpo do negro em primeiro momento.

5. Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Trad. José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. 8.ed. Campinas: Pontes, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico.** [livro eletrônico]. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

---

[i] Ver em https://www.oitomeia.com.br/noticias/2017/11/18/policia-investiga-ataques-racistas contra-monalysa-alcantara-diz-namorado/.

[ii] ver em https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2014/08/28/jovem-negra-coloca-foto-com-namorado-branco-no-facebook-e-sofre-racismo.htm

[iii] ver em https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/25/estudante-de-direito-que-gravou-video-racista-durante-eleicoes-e-expulso-novamente-do-mackenzie.ghtml.

[iv] A jornalista Maria Júlia Coutinho é perseguida constantemente por sua posição declaradamente contrária ao governo federal eleito nas eleições de 2018, e por suas críticas acaba sofrendo críticas de cunho notadamente discriminatório. Usou-se neste artigo uma dessas manifestações. Ver em https://www.hojeemdia.com.br/primeiro-plano/brasil/coment%C3%A1rios-racistas-contra-maju-do-jn-causam-revolta-nas-redes-sociais-1.313405.

[v] Ver em https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/08/12/juiza-diz-em-sentenca-que-reu-negro-era-seguramente-integrante-de-grupo-criminoso-em-razao-da-sua-raca.ghtml.

[vi] Ver uma das produções em: https://www.youtube.com/watch?v=vUleTQRn4V8

FORMAÇÃO CONTÍNUA:

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE

Glorieta Bueno de BRITO, Secretaria do Estado da Educação de São Paulo.Claudineide Lima IRMÃ, Secretaria do Estado da Educação de São Paulo.
Eixo temático 2: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
E-mail: glorieta.brito@educacao.sp.gov.br

1. Proposta de Ação

Este artigo tem o objetivo de relatar ideias e pressupostos que constituem o processo de formação dos sujeitos envolvidos no âmbito escolar, tendo como concepção definida para este processo, ideias que convergem para uma perspectiva de formação como "*continuum".* Parte da análise sistemática da atuação de um professor coordenador de núcleo pedagógico, tem como escopo de suas atribuições promover a reflexão sobre a prática docente em uma vertente que coloca ambos os sujeitos como aprendizes, num constante processo de interação e reflexão.

Segundo Castro (2010, p.69):

> A transformação é um processo que ocorre principalmente de dentro pra fora gerada e impulsionada pelas necessidades da própria situação e de seus participantes, e não por imposição externa.

O saber se constrói ao longo do seu percurso de vida, e são ressignificados à medida que novos conhecimentos mobilizam crises intelectuais e cognitivas. O conhecimento quando acontece à partir das experiências, mobiliza uma pedagogia mais interativa e dialógica.

Considerando os desafios e as demandas impostas no âmbito educacional, intimamente influenciados pelo contexto social, um perfil de profissional docente requer o seu processo de formação, não de forma genérica ou intuitiva, mas partindo do estudo, da investigação, comparação e tomada de decisão a fim de construir seu próprio conhecimento profissional.

Diante disso, este artigo procura responder à seguinte pergunta: Em que medida o processo de formação de formadores pode contribuir para potencializar a autonomia e desenvolvimento profissional do professor, no contexto das aprendizagens voltadas para o domínio da tecnologia como ferramenta de ensino?

2. Desenvolvimento Metodológico

Segundo Garcia (1992), é preciso considerar o processo de formação docente como um continuum do qual a formação inicial é parte integrante. Podemos dizer então, que os conceitos que atualmente caracterizam as concepções de formação docente envolvem o trabalho com parceiros mais experientes num processo dialógico, de interação e constante reflexão centrada na prática. Diante desta realidade, uma Diretoria de Guarulhos Sul, por meio de um trabalho de tutoria, entre Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) e professores especialistas das diferentes áreas do conhecimento, passa a delinear o plano de trabalho para o processo de formação considerando as prerrogativas para a implementação do Currículo Paulista no que se refere à aplicabilidade de ferramentas digitais. Nesta perspectiva, o PCNP responsável tem como desafio, realizar o processo formativo que potencialize ao professor a utilização das diferentes plataformas tecnológicas, a fim de fortalecer o ensino.

Conforme aponta a Base Nacional Comum (Brasil, 2017) na competência 5, o professor deve:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Dessa maneira, é importante que o professor insira os estudantes das diversas etapas de ensino, nas mais diferentes formas do conhecimento da cultura digital e para tanto faz-se necessário apoiar a prática do professor no sentido de buscar novas formas de apresentar o objeto de conhecimento.

Após ter definido o cronograma de formação, as temáticas a serem discutidas, um novo desafio passa ser vislumbrado. Este encontra-se no sentido de pensar efetivamente o processo de formação. Muitas são as dúvidas que surgem neste momento, dúvidas que perpassam desde pensar nos aspectos físicos, de recursos materiais, à escolha de temas e principalmente aos
aspectos que se referem ao encaminhamento dos encontros formativos.

Decidir que tipo de formação será realizada, considerando o professor como autor do

seu próprio processo de reflexão e mudança da prática, que encaminhamentos propor, como organizar a reflexão, a problematização, a pauta, o que priorizar, como atuar como formador, por onde começar? Além de todas essas perguntas, um outro aspecto, ainda mais relevante e não menos importante, ronda o imaginário deste contexto.

Com a crescente necessidade de formação em serviço, cada vez mais profissionais vêm assumindo o papel de formador de professores, sendo assim fica a inquietação que se refere ao processo de transposição didática.

Segundo Polidoro (2010):

> A Transposição Didática, em um sentido restrito, pode ser entendida como a passagem do saber científico ao saber ensinado. Tal passagem, entretanto, não deve ser compreendida como a transposição do saber no sentido restrito do termo: apenas uma mudança de lugar. Supõe-se essa passagem como um processo de transformação do saber, que se torna outro em relação ao saber destinado a ensinar.

Frente a esta assertiva, pode-se afirmar que neste contexto é extremamente necessário repensar os mecanismos e os interesses dos participantes desse processo – professor e formador.

Assim, a fim de iniciá-lo, demos o primeiro passo em direção à busca por estas e tantas outras respostas que surgem à partir da constatação da necessidade de estudar,da escolha por referenciais teóricos que dialogassem com as questões da formação, da busca de mudança em relação ao lugar de fala e subjetivamente entender que era preciso deixar o papel de professor no contexto da sala de aula, para assumir o papel de formador. De fato, mudar era preciso e essa mudança precisa se dar a partir de um novo paradigma teórico.

A fim de entender o momento vivenciado, foi preciso então buscar aprofundamento em referenciais teóricos como Madalena Freire (2021) e Fernanda Liberali (2006).

Segundo Freire (2021):

> Assim como o artista e o cientista, mediados pela disciplina, instrumentos e técnicas educam seus limites e potencialidades para, com o rigor necessário criar, sua arte, o educador, também mediado pela disciplina, instrumentos e técnicas, educa seus limites e potencialidades, para criar com o rigor necessário, sua arte de ensinar, fazer ciência da educação

Ou seja, o processo de transformação não é algo feito de forma externa ou alienada, perpassa um movimento de ressignificação de saberes, pressupõe uma atividade por parte de quem aprende, que em contato com novos conhecimentos organiza e integra estes aos já solidamente construídos. Ainda sobre essa perspectiva e considerando ideias defendidas por esta mesma autora, após a primeira tomada de consciência em relação à importância do estudo, torna-se perceptível a necessidade do registro escrito realizado de forma distanciada da ação e de modo reflexivo. O registro como planejamento da ação, instrumento de reflexão e marca no mundo, prevê um processo de formação crítica em que os sujeitos passam a ser considerados capazes de promover mudanças em seu entorno e poderão ser ampliadas tomando dimensões sociais.

Para ratificar esses pressupostos, Liberali (2006) relata que:

> A formação crítica de educadores considera sujeitos como capaz de estabelecer mudanças constantes e profundas em seu contexto na sociedade como um todo Ponto a transformar a visão de transformação essencial essa perspectiva teórica que pressupõe que cada ação e assumida, não como uma simples relação às condições de vida, mas como mediados por agentes com poder para mudar as condições que deixam suas atividades.

Assim, o trabalho passou a ser realizado ao longo do primeiro semestre do corrente ano e se fortaleceu considerando as expectativas e o momento de pandemia em que todos estavam envolvidos. Devido a essa realidade, as propostas de formação foram realizadas, à princípio, por meio remoto e somente no segundo semestre de maneira presencial.

3. Resultados e implicações para a prática pedagógica

Durante a prática ou a execução da formação, observa-se que os professores foram sensibilizados a partir da modelização por meio das suas vivências. O planejamento da pauta de formação, o registro como instrumento de reflexão, a problematização e o processo de interação passaram a fazer parte dos encontros formativos.

Por meio dos relatos, foi possível perceber que os educadores passaram a fazer uso de metodologias não convencionais, ou seja, passaram a garantir outras formas de ensinar ou

propor a aproximação ao objeto de conhecimento, por meio de estratégias nas quais era possível observar a constante tentativa de problematizar os saberes.

Essa perspectiva pode ser ratificada de acordo com Liberalli (2006), afirmando que nessa concepção, portanto, a formação crítica estaria ligada a convocação dos envolvidos a participar, questionar, pensar, assumir compromissos e de se submeter à crítica de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos.

Assim, essa concepção de formação parte do pressuposto de que o processo de mudança e formação passa a ser consolidado à medida que os sujeitos (professor/formador) envolvidos no processo colocam como condição a importância da relação interpessoal, sendo esse um movimento de reconstrução interna, influenciado por atividades externas, considerando a intervenção como elemento chave e preponderante que promoverá a transformação.

4. Considerações finais

Neste aspecto, tanto Madalena Freire quanto Fernanda Liberali convergem para o mesmo ponto de reflexão, que prioriza o sujeito e o processo por formação contínua, como um movimento que se estrutura a partir da teoria (estudo), estendendo-se ao longo de todo o planejamento da prática, como uma construção idealizada a partir do olhar de um tutor mais experiente que irá a todo momento problematizar, propor reflexões, para que o trabalho seja completo, reflexivo e crítico por parte do formador em consonância com a atuação do professor.

Um olhar sensível para o formador, o professor e suas práticas são ações importantes para que a formação crítica como menciona os autores ocorra de forma transformadora. Pode-se afirmar que para tanto, se faz necessário momentos de estudos individuais e coletivos entre os pares e essa é uma ação que vale uma imersão a todos que desejam contribuir para o ofício de Formador de Professor.

5. Referências

- AZZI, R. G. et al. Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia -

Campinas, SP. Editora Alínea, 2000.

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CELANI, M. A. A. C. Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente/ Maria Antonieta Alba Celani (org.) - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002 - Coleção: As da Linguística Aplicada.
- FREIRE, M. Educador. Educa a dor. 8ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- LIBERALLI, F. C. A foímação cíítica do educadoí na peíspectiva da linguística aplicada. In: Ensino e apíendizagem de línguas: língua estíangeiía. Lúcia Rottava/Sulany Silveiía dos Santos (oíg.) Rio Gíande do Sul: Unijuí, 2006. p. 15-33.
- POLIDORO, L. de F. STIGAR, R. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VI, n. 27. 2010.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Natalia Neves Macedo DEIMLING
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Cesar Vanderlei DEIMLING
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Agência Financiadora: Fundação Acaucária/PROREC-UTFPR
natalian@utfpr.edu.br

1. Introdução

Estudos e pesquisas sobre a formação de professores, em especial sobre a formação continuada, têm sido desenvolvidos a partir de diferentes perspectivas e concepções. Alguns desses estudos (REALI e MIZUKAMI, 2005; ZEICHNER, 2010; MARCELO GARCIA, 2009; TARDIF, 2012; NÓVOA, 2017) apontam a necessidade de essa formação considerar o professor enquanto sujeito de conhecimento, construtor de saberes, inserido em um contexto particular, que é o da escola. Esses estudos discutem ainda a importância de os programas ou ações de formação continuada investirem em um processo diferenciado de formação que possa promover alterações significativas na prática dos professores. Para isso, é necessário dar atenção especial às concepções que os docentes possuem, proporcionando-lhes análise e reflexão sobre sua prática como estratégia para seu desenvolvimento profissional.

Trata-se de uma concepção de formação que tem como foco o desenvolvimento profissional do professor, entendido como um sujeito que reflete criticamente sobre sua prática. Neste modelo, é importante que o processo de formação continuada tenha como referência, também – mas não somente -, os saberes docentes, contribuindo para o reconhecimento e a valorização do professor enquanto profissional. Trata-se, pois, de uma formação que parte da prática e, a partir da análise e da reflexão, volta-se a ela visando sua transformação. Numa formação continuada desenvolvida a partir dessa perspectiva, é importante também considerar as necessidades formativas do professor. E uma dessas necessidades refere-se aos conteúdos específicos trabalhados por eles em sala de aula nas diferentes disciplinas curriculares.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as disciplinas ou unidades curriculares são desenvolvidas por professores polivalentes, na sua grande maioria formados em

cursos de Pedagogia que contemplam uma ou mais disciplinas sobre ensino dessas unidades voltadas aos aspectos metodológicos, fundamentais para a compreensão didática do conteúdo, mas insuficientes para a compreensão mais ampla dos saberes a ele inerentes. Essa lacuna de conhecimentos específicos das diferentes unidades curriculares do ensino fundamental na formação inicial docente pode gerar algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os professores acabam por resgatar os conhecimentos adquiridos ao longo da educação básica para abordar esses conteúdos em sala de aula, uma educação muitas vezes finalizada há anos, levando muitos professores a não se recordarem desses conteúdos ou não compreendê-los em sua necessária profundidade. Essa dificuldade pode levá-los à insegurança e à dependência de materiais didáticos pré-elaborados, ou mesmo à pesquisa em páginas da *internet* sem, contudo, uma análise crítica de seus conteúdos.

Essa discussão vai ao encontro do que discute a literatura sobre os elementos que compõem a base de conhecimento para a docência. Segundo Shulman (2005), a docência tem como base muitos e diversificados conhecimentos. Com o objetivo de categorizá-los, o autor elaborou o que denomina de “base de conhecimento para a docência”, composta por várias categorias que, sintetizadas, podem resultar em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Tal base de conhecimento consiste, segundo Mizukami (2004), de um corpo de compreensões, saberes e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas do saber, níveis, contextos e modalidades de ensino, envolvendo conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. Como aponta a autora, esta base tem início em cursos de formação inicial e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional.

Assim, aliado aos demais elementos da base, o conhecimento específico torna-se fundamental para que o professor tenha domínio dos conceitos e noções básicos da disciplina que irá lecionar. Sem esse conhecimento por parte do professor, os conceitos inerentes ao saber específico poderão ser formulados pelos estudantes de maneira fragmentada. É importante ressaltar, contudo, que o domínio do conteúdo específico não é por si só suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, sendo necessária sua articulação com as demais categorias da base (MIZUKAMI et al., 2002).

Considerando esses aspectos, e tendo em vista a fragilidade apontada por muitos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no que se refere ao conteúdo específico das diferentes disciplinas em sua formação inicial, propomos no âmbito da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Campo Mourão (UTFPR-CM), dois projetos de extensão: “Ensino de Ciências para professores do ensino fundamental I” e

“Formação continuada de professores do ensino fundamental I: aspectos teóricos e práticos”. Ambos os projetos, preservadas as suas especificidades, têm por objetivo elaborar, desenvolver e avaliar, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SECED) de Campo Mourão, Paraná, cursos e ações de formação continuada com professores do ensino fundamental I, tendo em vista acompanhar e proporcionar momentos de discussão e de troca de experiências entre esses profissionais e oferecer-lhes subsídios teórico-práticos e sugestões para o trabalho com tópicos de conteúdos/disciplinas dessa etapa da escolarização básica, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional docente. Neste trabalho, visamos socializar duas ações derivadas desses dois projetos de extensão: os cursos de formação continuada “Ciências no ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos” e “Ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos”.

2. Procedimentos metodológicos

Tendo em vista a natureza do objetivo desses projetos de extensão, optamos como método para o seu desenvolvimento o modelo construtivo-colaborativo de investigação-intervenção numa abordagem qualitativa. Esse modelo pressupõe diálogo, engajamento de pesquisadores e professores em conversação, trocas e desenvolvimento profissional permitindo compreensões mútuas e consenso, tomada de decisão democrática e ação comum (CLARK et al., 1996, 1998, *apud* MIZUKAMI et al., 2002).

Nele, os saberes não são construídos de forma isolada, mas em parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, num processo em que cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (MIZUKAMI et al., 2002). Esse modelo de trabalho mostra-se, pois, bastante fecundo para o desenvolvimento profissional e pessoal de pesquisadores e docentes e um importante caminho para a superação da divisão entre acadêmicos e professores. Além disso, ele visa romper, no âmbito da formação continuada de professores, com modelos padronizados, muitas vezes entendidos e designados por termos como ‘reciclagem’ e ‘capacitação’, que denotam um caráter de complementação das lacunas deixadas pela formação inicial a programas desse tipo.

Tendo como base esse modelo de colaboração, propomos dois cursos de formação continuada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: “Ciências no ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos” e “Ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos”. Para a elaboração de cada

curso foi necessária, primeiramente, a aplicação, por intermédio da SECED, de dois questionários semiabertos aos professores do ensino fundamental I: um no segundo semestre de 2017, antecedendo o primeiro curso de formação voltado ao ensino de Ciências, e o outro no segundo semestre de 2018, antecedendo o curso voltado ao ensino de Matemática. Com esses questionários, foi possível levantar as necessidades formativas dos professores no que se refere ao ensino dos diferentes conteúdos curriculares. A partir desse levantamento, foi possível a análise (por meio das técnicas de tabulação e categorização) das principais necessidades formativas apresentadas por esses professores para cada área de conhecimento.

Após a análise dos questionários, foi dado início à elaboração de cada um dos cursos que foram oferecidos no âmbito dos projetos de extensão mencionados, segundo as demandas apresentadas, também, pela SECED. Para tanto, professores da UTFPR-CM foram convidados a elaborar e ministrar esses cursos aos professores da educação básica, compondo a equipe de trabalho dos projetos.

Em seguida, foi realizada, por intermédio da SECED, a seleção dos participantes de cada curso segundo o seguinte critério de inclusão: ser professor do ensino fundamental I e estar em efetivo exercício na rede pública de ensino do município de Campo Mourão, Paraná.

3. Resultados e discussões: as ações realizadas

Inicialmente, foi desenvolvido o curso “Ciências no ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos” que, tendo como base o levantamento das demandas formativas dos professores que ensinam Ciências, foi desenvolvido com professores dos quartos e quintos anos do ensino fundamental da rede pública municipal de educação de Campo Mourão, Paraná. O curso teve por objetivo, entre outros aspectos, possibilitar a esses professores a compreensão, análise e discussão de alguns dos principais tópicos de conteúdos de Ciências presentes no Planejamento Anual de Ensino Municipal em seus aspectos teóricos e práticos, bem como algumas sugestões de atividades para o trabalho com estes conteúdos nesta etapa da escolarização básica.

Desenvolvido como uma ação do projeto de extensão “Ensino de Ciências para professores do ensino fundamental I”, este curso foi oferecido em seis módulos ao longo do ano de 2018. A partir das demandas apontadas pelos docentes, e considerando os objetivos do projeto de extensão universitária, foram selecionados os principais tópicos de conteúdo para o curso. Numa leitura inicial do Planejamento Anual de Ensino Municipal, foi possível observar que grande parte dos conteúdos trabalhados na disciplina de Ciências nessa etapa estavam voltados à Biologia, ficando os tópicos de Química e

Física relegados à segundo plano. Por esse motivo, e considerando as demandas formativas indicadas pelos docentes, optamos por contemplar no curso tópicos de conteúdos voltados à Química e Física, componentes que também devem integrar a disciplina de Ciências no ensino fundamental. Esses conteúdos foram trabalhados por professores dos departamentos acadêmicos de Química e Física da UTFPR-CM.

A partir da análise dos dados obtidos no questionário destinado aos professores, foi possível observar uma deficiência de formação em uma das categorias que compõem essa base de conhecimento para a docência: o conhecimento específico, necessário para que o professor tenha domínio dos conceitos e noções básicas da disciplina que irá lecionar. Esse domínio é, junto a outros elementos, necessário para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, se abordados de maneira incorreta, os conceitos poderão ser formulados pelos estudantes de maneira fragmentada. É importante reforçar, contudo, que o domínio do conteúdo específico não é por si só suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, sendo necessária sua articulação com as demais categorias da base de conhecimento para a docência (MIZUKAMI et al., 2002; MIZUKAMI, 2004).

Considerando esses aspectos, e tendo em vista a fragilidade apontada pelos professores do ensino fundamental I no que se refere ao conteúdo específico de Ciências em sua formação, organizamos o curso de formação continuada com os tópicos de conteúdos apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Cronograma do curso de Ensino de Ciências

Mês	Tópicos de conteúdo
Março/2018	- Apresentação do curso (objetivos, conteúdos, importância, foco); - Perspectiva teórico-metodológica do curso; - Discussão sobre o diagnóstico das necessidades formativas; - Problematização inicial: análise de vídeos.
Abril/2018	Ciência e Termodinâmica: - Misturas na vida diária com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição; - Transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições; - Mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento.
Maio/2018	Ciência Ambiental: - Diferentes tipos de solo; - Mudanças do estado físico da água, ciclo hidrológico e suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais); - Manutenção da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a preservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico; - Principais usos da água no cotidiano e problemas causados por esses usos.

	- Tratamento, produção, coleta, destino, reutilização, reciclagem, decomposição e destino do lixo; consumo consciente.
Maio/2018	Matéria e energia: - Tipos de energia: mecânica, química, solar, sonora, etc.; - Transformações de energia; - Energias renováveis e não renováveis.
Junho/2018	Matéria e energia: - Propriedades físicas dos materiais - densidade, condutibilidade térmica e elétrica, - Respostas a forças magnéticas.
Agosto/2018	Matéria e energia: - Passagem da luz através de objetos transparentes, no contato com superfícies polidas e na intersecção com objetos opacos.
Agosto/2018	Matéria e energia: - Passagem da luz através de objetos transparentes, no contato com superfícies polidas e na intersecção com objetos opacos.
Setembro/2018	Terra e universo: - Pontos cardeais (bússola); - Longitude e latitude; - Movimento elíptico da terra ao redor do sol, eclipse lunar e solar; - Relógio solar; - Instrumentos de observação; - Sistema planetário e a origem do universo e orientação por corpos celestes.

Fonte: Autoria Própria (2021).

Dos 38 professores inicialmente inscritos no curso, 22 participaram de maneira assídua. Todos os encontros do curso foram realizados na universidade, em laboratórios de Química e Física, o que possibilitou um maior contato dos professores da educação básica com o espaço acadêmico.

Ao longo desses encontros foi possível observar grande participação dos professores nas atividades com questionamentos, debates e curiosidades, todas elas relacionadas aos conteúdos e à sua prática pedagógica em Ciências no ensino fundamental. Após cada aula do curso foram disponibilizadas aos professores atividades avaliativas via Moodle, a fim de que fosse possível analisar o quanto e o como eles estavam se apropriando dos conteúdos abordados. A participação dos professores nessas atividades online foi menor do que sua participação nas atividades presenciais do curso. Um dos motivos apontados pelos participantes se refere à falta de tempo para se dedicar as atividades formativas fora de seu horário de trabalho.

Dando continuidade à proposta de formação continuada aos docentes da rede pública municipal de Campo Mourão, foi desenvolvido, no ano de 2019, o curso “Ensino de Matemática no ensino fundamental: aspectos teóricos e práticos”, oferecido a professores do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental. O curso teve por objetivo, entre outros aspectos, possibilitar a esses professores a compreensão, análise e discussão de alguns dos principais tópicos de conteúdos de Matemática presentes no

Planejamento Anual de Ensino Municipal em seus aspectos teóricos e práticos, bem como algumas sugestões de atividades para o trabalho com estes conteúdos nesta etapa da escolarização básica. Este curso foi uma das ações desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão universitária intitulado “Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I: aspectos teóricos e práticos”.

O curso foi desenvolvido entre os meses de abril de novembro de 2019, tendo os encontros presenciais durante a última semana (de segunda à sexta-feira) de cada mês dentro desse período. Em cada um dos dias da semana, o encontro foi destinado a um ano específico do ensino fundamental I (primeiro ao quinto ano), sendo mediado pelos professores do Departamento Acadêmico de Matemática da UTFPR-CM que compuseram a equipe de trabalho do projeto. Assim, o curso, com carga horária total de 40 horas, foi trabalhado com dez turmas nos períodos matutino e vespertino, sendo duas turmas para cada ano do ensino fundamental I. Ao todo, participaram da formação 237 professores, dos quais 107 o finalizaram com, no mínimo, 75% de frequência.

A partir das demandas apontadas pela SECED e pelos docentes no questionário aplicado no segundo semestre de 2018, e considerando o Planejamento Anual de Ensino Municipal e os objetivos do projeto de extensão universitária, foram selecionados os principais tópicos de conteúdo para o curso, conforme indicado no Quadro 2:

Quadro 2: Cronograma do Curso de Ensino de Matemática

Mês	Tópicos de conteúdo
Abril/2018	- Apresentação do curso (objetivos, conteúdos, importância, foco); - Perspectiva teórico-metodológica do curso; - Discussão sobre o diagnóstico das necessidades formativas; - Números: conceitos implícitos; a história do surgimento; a noção de número na criança; classificação dos números; uso de tecnologias na representação de números; operações com números naturais, inteiros e racionais.
Maio/2019	- As quatro operações básicas da matemática: soma, subtração, multiplicação, divisão, conceitos, métodos e valor posicional dos números.
Junho/2019	- Frações: significados e operações
Agosto/2019	- Uso de materiais manipuláveis nos anos iniciais: contribuições do material dourado, jogo de réguas, ábaco, sólidos geométricos e planificações.
Setembro/2019	- A resolução de problemas como metodologia de ensino nos anos iniciais.
Outubro/2019	O ensino de geometria nos anos iniciais.
Novembro/2019	O jogo no processo de ensino e aprendizagem da matemática nos anos iniciais.

Fonte: Autoria própria (2021)

Em todas as turmas de todos os anos, os tópicos abordados foram os mesmos, porém, considerando as especificidades de cada ano, os conteúdos e as atividades desenvolvidas apresentaram diferentes níveis de complexidade, a fim de que pudessem ser trabalhados pelos professores de acordo com o nível/ano em que atuam.

Inicialmente, houve certa resistência dos professores em relação ao curso. Desde o início, foi indicado que ele seria voltado aos tópicos de conteúdos específicos de Matemática, tendo como base as necessidades formativas apresentadas pelos docentes no questionário inicial, bem como o Planejamento Anual de Ensino Municipal e as demandas da SECED. Todavia, muitos professores passaram a questionar a dinâmica do curso, solicitando que ele fosse ofertado no modelo de oficina com atividades práticas voltadas exclusivamente aos conteúdos imediatamente abordados por eles em sala de aula. Essa preocupação dos professores pode ser explicada, em certa medida, pelo fato de eles precisarem dispor de seu tempo de planejamento das aulas para a realização de cursos de formação. Além de prejudicar seu tempo de planejamento, a falta de um período remunerado específico para a formação docente pode levar muitos professores a priorizarem iniciativas e ações que se voltem as suas necessidades práticas imediatas.

Essa expectativa dos professores divergia dos objetivos do curso que visava, entre outros aspectos, instrumentalizar os professores dos conteúdos específicos de Matemática para que, aliados aos conhecimentos pedagógicos, pudessem potencialmente ser transformados pela mediação pedagógica docente em conteúdo de ensino.

A partir dessa divergência, o curso passou por algumas alterações para que as expectativas e necessidades dos professores fossem mais bem atendidas, porém, sem deixar de lado os objetivos iniciais e a proposta do curso. A partir de então, algumas atividades como os jogos e as dinâmicas de grupo ganharam mais espaço dentro dos encontros, configurando-se como um material alternativo e de apoio aos docentes tanto na apropriação dos conceitos abordados quanto no desenvolvimento de sua prática pedagógica em sala de aula. Com essas mudanças foi possível observar também uma mudança de postura dos professores, os quais passaram a compreender a importância dos conteúdos específicos abordados no curso para sua formação e prática profissional docente numa perspectiva mais global.

Todos os conteúdos e atividades propostas nesses dois cursos de formação continuada foram elaborados em seus aspectos teóricos e práticos, tendo em vista integrar esses dois elementos indissociáveis da *práxis* pedagógica, bem como subsidiar os professores na compreensão mais ampla dos conteúdos de Ciências e Matemática, abordados em suas diferentes dimensões. Em ambos os cursos foram desenvolvidas com os professores atividades práticas, experimentais e alguns jogos que pudessem ser

trabalhados nas escolas com os estudantes a partir de materiais alternativos ou de baixo custo.

Os dois cursos de formação continuada não contaram com atividades avaliativas formais, mas com debates contínuos sobre seus impactos na formação e na prática pedagógica dos professores. Em ambos os casos, houve uma avaliação positiva por parte dos docentes, os quais relatavam uma maior e melhor compreensão dos conhecimentos específicos relacionados a esses dois campos do conhecimento (Ciências e Matemática), uma preocupação mais crítica com a seleção dos materiais para o ensino e o desenvolvimento das atividades práticas ou experimentais propostas nos cursos com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

4. Considerações finais

As ações de formação continuada vinculadas aos projetos de extensão universitária “Ensino de Ciências para professores do ensino fundamental I” e “Formação continuada de professores do ensino fundamental I: aspectos teóricos e práticos” tiveram seus objetivos atingidos, trazendo contribuições tanto para a formação quanto na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental I.

Tais ações, além de incentivarem a formação e o envolvimento de docentes da educação básica e do ensino superior em atividades de extensão, possibilitou a participação de estudantes de graduação nesses projetos, em especial do curso de Licenciatura em Química, favorecendo um maior contato desses estudantes, futuros professores da educação básica, com os professores e sua profissão.

Da mesma forma, entendemos que este projeto resultou em impactos positivos no âmbito da comunidade externa, uma vez que, atendendo aos dispositivos do artigo 43° da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promoveu atividade de extensão aberta à participação da comunidade externa, neste caso particular, a professores da rede pública municipal de ensino de Campo Mourão, Paraná, tendo em vista, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento profissional docente e para a difusão dos conhecimentos e conquistas resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas pela UTFPR. Os objetivos deste projeto vão ao encontro, também, do que dispõe o inciso VIII desse mesmo artigo da LDB, segundo o qual cabe ao ensino superior "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, 1996, s/p). Com isso, destacamos a relevância social e educacional desses projetos.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Portugal, n. 8, p. 7-22, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dez. 2017.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Construindo a base de conhecimento profissional da docência: contribuições do uso de histórias e narrativas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Processos formativos da docência**. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 121-142.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 9, Nº 2, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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, set./dez. 2010.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM VALORES: DIÁLOGOS ENTRE A PSICOLOGIA MORAL E A EDUCAÇÃO

Fátima Simone Silva Pereira Consoni – Mestranda - Unesp/Assis
Rita Melissa Lepre – Docente do Departamento de Educação – Unesp/Bauru
Eixo Temático: 02 – Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
fatima.simone@unesp.br

Introdução

Este relato apresenta a experiência vivida no módulo –"Aproximação à educação moral" no curso de extensão universitária "Educação em Valores na escola: métodos e procedimentos" coordenado pela Profª Drª Rita Melissa Lepre e com a colaboração do Prof. Dr. Antonio Carlos Zanni de Arruda e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação – GEPEDEME. O curso tem por objetivo a formação continuada de professores da educação básica, de escolas particulares, públicas e graduandos em licenciaturas.

Refletir e trabalhar com a educação em valores na escola se faz necessário para a construção de uma sociedade com cidadãos críticos, objetivando uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a escola deve se preocupar e abrir espaço para que as práticas cotidianas sejam democráticas possibilitando trabalhar as questões cognitivas, afetivas, sociais, morais das crianças e jovens que estão em constante desenvolvimento.

Os valores podem ser trabalhados em aula de forma dinâmica e interativa, a partir de histórias, dilemas morais, situações de conflitos, contos e demais atividades que visem à estimulação de reflexões a respeito de valores e proporcionem vivências na prática do dia-a-dia. Piaget (1932/1994) considera que os seres humanos se tornam morais por um processo de desenvolvimento e construções, uma vez que a capacidade de avaliar o que é certo ou errado, vai se concretizando ao longo do processo de socialização.

De acordo com Puig (1998):

> A educação moral quer colaborar com os educandos para facilitar o desenvolvimento e a formação de todas aquelas capacidades que intervém no juízo e ação moral, a fim de que sejam capazes de orientar-se de forma racional e autônoma naquelas situações em que lhes é apresentado um conflito de valor (p.17).

O campo da Psicologia tem se interessado e dedicado às pesquisas referentes ao desenvolvimento moral e estudo do julgamento moral após divulgações dos trabalhos de Piaget (1932) e Kohlberg (1958, 1966 e 1968), entre outros autores. As pesquisas sobre o desenvolvimento moral, na Psicologia, a partir de dados empíricos, começaram nas primeiras décadas do século XX e tem como evidência o psicólogo suíço Jean Piaget (1896- 1980). A partir dos conceitos de autonomia e heteronomia, o autor expõe que a moral heterônoma e a autônoma são construídas durante a infância e que sua evolução está relacionada com variados fatores, dentre eles, as relações sociais às quais as crianças estão envolvidas (MENIN, 1996).

A moral advém das construções que se estabelecem a partir das regras, tendo início no respeito às pessoas ligadas a essas regras. Neste sentido, há dois tipos de respeitos, sendo eles, o unilateral e o mútuo, sendo o respeito unilateral aquele que parte apenas por um sujeito na relação, nestas relações marcadas pelo unilateralismo, observa-se a coação, uma vez que a criança, sem perceber, apenas executa imitações, ou seja, faz o que é mandado. Com relação ao respeito mútuo, os envolvidos estabelecem entre si, relação de igualdade e cooperação (PIAGET, 1994).

O referido módulo trabalhado no curso, trouxe como conteúdo os aspectos teóricos referentes ao tema “O que é educação moral”, os objetivos, as finalidades e os elementos de um currículo voltado para educação em valores ou educação moral apontado pelo autor catalão Josep Maria Puig.

O interesse pelo presente tema surge da necessidade de pensar a formação de professores no sentido de discutir e construir, em conjunto, as possibilidades para a práxis pedagógica voltada à educação em valores na escola, uma vez que se torna imprescindível para convivência e desenvolvimento de uma sociedade mais justa e digna, visando o respeito ao outro, a igualdade, a cooperação, a solidariedade. O módulo trabalhado tem como foco estudar a teoria que traz a concepção de educação em valores abordada pelo autor Puig (1998) direcionada à práxis educativa.

As pesquisas apresentam que no espaço escolar a criança encontra valores, regras e leis na convivência com o outro, sendo assim, pensar na educação em valores requer trabalhar no sentido oposto da educação como instrução, repetição, doutrinação ou moralização. O transmitir conteúdos, não significa ensinar, uma vez que ensinar envolve intenção, planejamento, vivência, entendimento; nesse sentido, é de fundamental importância pensar na articulação da teoria com a prática quando se refere à educação em valores (MENIN, 2002; PUIG, 1998).

De acordo com Vinha e Tognetta (2009).

> Atualmente, muitos professores sentem-se impotentes e inseguros ao se depararem com problemas cada vez mais frequentes de indisciplina, de violência ou de conflitos, tais como agressões físicas e

> verbais, furtos, insultos, desobediência às normas, bullying, entre outros. (p. 531)

O docente enquanto mediador e participante da formação moral ou de valores do discente, deve se dedicar em construir conhecimento crítico com relação ao trabalho em grupo, para que haja uma prática pedagógica significativa. Neste sentido, faz-se necessário a reflexão sobre a temática por parte de todos os envolvidos, uma vez que toda educação deve envolver o trabalho reflexivo.

A escola necessita trabalhar com a formação ética e desenvolver práticas pedagógicas que propiciem às crianças e adolescentes analisarem criticamente a realidade sendo protagonistas junto à comunidade. A educação em valores é um processo complexo que envolve questões sociais, culturais, emocionais, políticos etc. Considerando estes pontos, vale dizer que para educar em valores é preciso pensar e considerar a cultura, sociedade e o sujeito como um todo. É importante pensar na formação continuada dos educadores, uma vez que os mesmos estão diretamente envolvidos com as relações humanas dentro do contexto educacional.

Segundo Puig (1998), os critérios para educar moralmente em uma sociedade pluralista, envolve respeito à autonomia de cada pessoa e a razão dialógica com intuito de possibilitar o distanciamento de reflexões e ações individualistas, subjetivas e autoritárias. Este autor discorre, ainda, dentro das finalidades para um currículo em educação moral, a respeito do sujeito desenvolver o pensamento crítico, com a capacidade de compreensão crítica da realidade social, assim como ter a tolerância para perceber suas emoções e reconhecer os valores morais que podem ser universalmente almejados.

Considerando os elementos importantes para o currículo em educação e valores, Puig (1998) escreve sobre alguns pontos que, para ele, devem ser analisados e desenvolvidos, como as atividades específicas, transversais e sistemáticas de educação moral. Dentro destes aspectos, podemos selecionar dilemas morais, as estratégias de clarificação, role-playing, entre outras que devem ser trabalhadas de maneira transversal e sistemática, sempre com a participação ativa dos educandos na escola e na sociedade.

O módulo que fez parte do curso de extensão universitária, no ano de 2021, teve a participação ativa de professores da educação básica, graduandos em licenciaturas e membros do GEPEDEME com reflexões e discussões na construção de saberes relativos à temática abordada neste trabalho.

Sendo assim, verificamos que o módulo foi ao encontro dos objetivos propostos visto que a partir das reflexões e devolutivas dos participantes, as discussões possibilitaram construções de conhecimentos sobre os conteúdos abordados.

Metodologia

A fim de alcançar os objetivos, propôs-se como caminho metodológico uma investigação de natureza descritiva e qualitativa. De acordo com Gil (2008), as pesquisas de ordem descritiva têm como foco a apresentação das características do fenômeno ou população, sendo que os aspectos mais significativos deste tipo de pesquisa, revela-se pela utilização de técnicas padronizadas para coletar dados.

Vale destacar que, em algumas pesquisas descritivas além da identificação da existência de relações entre variáveis, trabalham no sentido de determinar a natureza dessa relação. Neste contexto, as pesquisas descritivas são as que geralmente estão relacionadas como cuidado na atuação prática, juntamente com as pesquisas exploratórias. Já Minayo (2001), refere que a pesquisa qualitativa se ocupa do espaço das aspirações, crenças, valores, ou seja, de aspectos mais íntimos das relações.

O referido módulo “Aproximação à educação moral” ocorrido no ano de 2021, devido à pandemia, foi realizado na modalidade on-line com a participação de 65 professores de várias localidades e demais profissionais pesquisadores do mestrado, doutorado e pós doutorado, que fazem parte do GEPEDEME.

O encontro aconteceu no mês de junho com duração de 3 horas. Em decorrência das características apresentadas cumpre dizer que fizeram parte do módulo, leituras e atividades anexadas à plataforma Google no ambiente Classroom, as quais de maneira geral foram definidas a partir de reflexões e discussões nos encontros.

No decorrer da aula foram discutidos vídeos, músicas, o conteúdo do livro e slides sobre o tema através da Plataforma Google, tendo como base o aplicativo Google Meet.. A abordagem dos conteúdos mencionados possibilitou reflexões por parte de todos os participantes.

Vale salientar que no encontro os professores participaram de forma ativa na construção de conhecimentos sobre a educação em valores e foram avaliados a partir das reflexões e discussões na atividade.

Resultados e discussões

A escola enquanto instituição tem o papel de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste sentido, refletir sobre a práxis pedagógica e a formação continuada de professores se fazem necessárias.

O referido módulo foi importante para trazer contribuições nas discussões e construções de conhecimentos em educação em Valores.

Durante os encontros foi possível participarmos de forma interativa dialogando e tendo abertura para o desenvolvimento de novos conhecimentos no sentido de construirmos práticas cotidianas junto às crianças e adolescentes, a partir do contato com os objetivos, elementos e finalidades do currículo para educar em valores. Trabalhar com o tema em questão, não significa transmitir conteúdos, oferecer algo pronto e sim, disponibilizar espaço de criação, considerando os objetivos, planejamento e atividades pensadas para o desenvolvimento de relações mais justas e democráticas, partindo de interações baseadas no diálogo, respeito e empatia.

Vale destacar que a educação em valores busca possibilitar discussões em vista a promover pessoas comprometidas com as relações, com uma consciência moral autônoma, participação social ativa e crítica com o uso da razão e respeito aos Direitos Humanos.

Considerações finais

Esse relato pretendeu apresentar o módulo “Aproximando à Educação Moral”, que foi realizado no mês de junho e teve por objetivo apresentar a concepção de educação moral, os objetivos, elementos e finalidades para o currículo em educação moral presente em um dos livros de Puig (1998), caminhando no sentido de promover a compreensão a respeito da temática para a formação continuada de docentes da educação básica, bem como para licenciandos e pós graduandos.

Ao final do encontro verificamos que houve reflexões e contribuições fundamentais para a práxis pedagógica no que se refere à educação em valores na sociedade atual. Cabe destacar que discutir questões relacionadas à educação em valores na formação de professores se faz necessário para que a escola e os docentes, enquanto mediadores, possam promover espaço de diálogo entre os cidadãos como possibilidade de formar pessoas capazes de conviver e construir uma sociedade mais justa onde haja o respeito ao outro, a igualdade, a cooperação e a solidariedade.

Referências

GIL, A. C**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. 1ª ed., Porto Alegre, Artmed, 2006.

MENIN, M. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In MACEDO, Lino de. Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PUIG, J. M. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.

_____ Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

VINHA, T. P; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola. Os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O ALMANAQUE “NÓS PROPOMOS! ”

Caroline Vieira de SOUZA, Serviço Social da Indústria SESI – SP

k.souza@hotmail.com

Andrea Coelho LASTÓRIA, Universidade de São Paulo

lastoria@ffclrp.usp.br

Gabriele Mesquita Pereira do CARMO, Universidade de São Paulo

gabriele.mpcarmo@gmail.com

Odair Ribeiro de CARVALHO FILHO, Centro Paula Souza

or.cf@hotmail.com

Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar e analisar um relato de experiência, feito a partir de uma ação formativa realizada em duas escolas do Serviço Social da Indústria – SESI SP, localizadas no município de Ribeirão Preto – SP. Essa ação contou com a participação de 45 profissionais das referidas escolas, as quais atendem, aproximadamente, 800 alunos. Seu foco foi incentivar o planejamento de atividades educativas pautadas na formação cidadã de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do estudo da localidade. Para fomentar a discussão, partimos da obra “Almanaque Nós Propomos: cidadania, escola e protagonismo juvenil”, escrita de forma coletiva pelo Grupo de Estudos da Localidade – Grupo ELO, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). Admitimos que ações educativas desenvolvidas por meio de pesquisas é uma prática comum nos espaços escolares, as quais, sob nossa ótica, permitem, também, a promoção de aprendizagens docentes. Para a realização do trabalho, detemo-nos na pesquisa no âmbito qualitativo por meio da revisão bibliográfica temática, da observação direta feita durante a formação e a análise dos materiais produzidos pelos professores participantes. Consideramos que a ação formativa possibilitou projetar possíveis problemas, os quais poderiam se tornar objetos de estudo com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em suas produções, os professores revelam ter compreendido que o papel ativo do estudante é fundamental para a construção de práticas como as apresentadas no almanaque. Diante do exposto, consideramos, a partir dos materiais produzidos pelos professores participantes, que houve êxito na parceria entre escola e universidade, para o planejamento de práticas educativas pautadas na formação cidadã.

Palavras-chave: Projeto “Nós Propomos!”- cidadania - formação continuada

Introdução

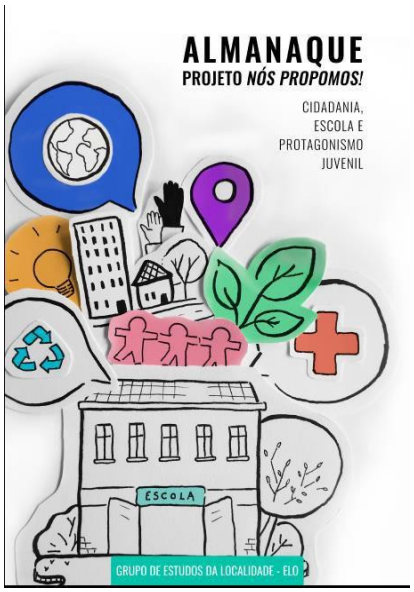
A promoção de ações educativas por meio de pesquisas *é* uma prática comum nos espaços escolares, onde assume lugar de uma potente metodologia para o processo de ensino-aprendizagem, capaz de dar concretude ao conhecimento, validá-lo e, ao mesmo tempo, permitir ao estudante ampliar sua capacidade de leitura da realidade onde se insere (DEMO, 2011).

Cientes do potencial de uso da pesquisa para as aprendizagens dos estudantes, perguntamo-nos, como, de algum modo, as experiências exitosas de professores que trabalham com pesquisa na escola, poderiam ser utilizadas em processos de formação continuada com docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O relato que apresentamos é fruto de uma ação formativa desenvolvida pelo Grupo ELO [i]com professores da rede Serviço Social da Indústria SESI-SP de ensino de duas escolas localizadas no município de Ribeirão Preto - SP.

A proposta é decorrente do desenvolvimento do Projeto “Nós Propomos!” em escolas públicas e privadas da região metropolitana de Ribeirão Preto – SP, em parceria com a Universidade de São Paulo. O principal objetivo foi apresentar o Almanaque Projeto Nós Propomos! Cidadania, escola e protagonismo juvenil (figura 1) e incentivar o planejamento de atividades educativas que estimulem a formação cidadã de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do estudo do cotidiano e da localidade.

Figura 1: Almanaque Projeto “Nós Propomos!: cidadania, escola e protagonismo juvenil”.



Fonte: https://drive.google.com/file/d/1cnWj9x8Y0AGFZ57JsB2fafJlN6BBClS2/view

O Almanaque Projeto Nós Propomos! cidadania, escola e protagonismo juvenil, consiste em um material informativo e, ao mesmo tempo, formativo. O referido material divulga práticas educativas, bem como, promove a reflexão sobre ações e possibilidades de novas implementações em diferentes contextos. Por este motivo, escolhemos tal material para trabalhar a oficina oferecida por entendermos seu potencial como motivador de reflexões docentes, já que aproxima universidade e escola e possibilita, ao professor, refletir sobre novas práticas pedagógicas.

Promover ações formativas com professores é um dos pilares do Grupo ELO, o qual configura-se como uma comunidade de aprendizagem, envolvida “em um projeto educacional próprio, para se educar a si mesma baseada no esforço cooperativo e solidário” (IMBERNOM, p. 114). Focado no desenvolvimento profissional de seus membros professores, as ações que desenvolve ultrapassam os limites curriculares da educação geográfica ou histórica, afinal, o grupo também oferece formação para outros professores e sujeitos que atuam em contextos escolares.

Para desenvolver a prática retratada, partimos do pressuposto defendido por Imbernóm (2002, p. 52-53), para quem a formação deve dotar o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para torná-lo reflexivo ou investigador. A “meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.” Nesse sentido, o processo formativo de docentes mostra-se uma necessidade constante, pois ocorre tanto no contexto da formação inicial quanto nos momentos de formação continuada dos quais participa.

Para Libâneo (2004, p. 227), a formação inicial encarrega-se pelo ensino de conhecimentos teóricos e práticos para a formação profissional e a formação continuada aplica-se “ao prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático do próprio contexto de trabalho, e, ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Ressaltamos, com base no referencial teórico apresentado, que a formação continuada desenvolvida visa contribuir para a construção de conhecimentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia, uma vez que essa disciplina é a que dá sustentação ao projeto “Nós Propomos!”.

O projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica: breve contextualização

A sociedade contemporânea e globalizada requer dos professores e dos estudantes, cada vez mais, pensamentos e ações que vão ao encontro da resolução de problemas socioambientais locais e globais.

Nesse sentido, práticas educativas que envolvem a participação ativa dos estudantes e a mobilização destes em prol de sua comunidade ganham destaque em uma concepção de Educação Geográfica Crítica, referência basilar do projeto "Nós Propomos!".

O projeto "Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica"[ii], foi idealizado pelo Professor Dr. Sérgio Claudino, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), na Universidade de Lisboa, em Portugal. Por meio do projeto, o aluno é valorizado como agente protagonista de sua realidade local, além de "[...] ajudar a identificar os problemas socioambientais locais e favorecer a busca de soluções na vida política da comunidade" (SOUTO GONZÁLEZ; CLAUDINO, 2019, p. 8).

O desenvolvimento do projeto se dá tendo por base dez princípios, a saber: 1) Cidadania territorial; 2) Simplicidade metodológica; 3) Flexibilidade; 4) Investigação; 5) Construtivismo; 6) Diálogo/horizontalidade; 7) Parcerias; 8) Valorização de diferentes competências; 9) Multidisciplinaridade; 10) Divulgação (CLAUDINO, 2019a, 2019b). Estes princípios utilizados para subsidiar as ações do projeto na Iberoamérica[iii].

No Estado de São Paulo, as ações envolvendo o projeto foram desenvolvidas nos municípios de Marília, por meio do Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais (CPEA) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, campus de Marília, e nos municípios de Ribeirão Preto, Mococa, Ibitinga e Serrana, por meio do Grupo ELO/FFCLRP/Universidade de São Paulo – USP.

As ações desenvolvidas pelo IGOT, pelos grupos de pesquisas vinculados às duas universidades mostram-se relevantes para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras que buscam romper com a tradição do ensino escolar formal e fechado em conteúdos presentes em livros didáticos. Pelo exposto, julgamos procedente discutir a experiência desenvolvida com docentes participantes no V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

A oficina Almanaque Projeto “Nós Propomos!” com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Membros do grupo ELO realizaram uma formação continuada no formato de uma oficina com o Almanaque “Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica”. Participaram trinta e cinco professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e alguns outros profissionais da Educação (supervisor escolar, estagiários e técnicos-administrativos) pertencentes a duas unidades escolares da Rede SESI - SP, localizadas no município de Ribeirão Preto – SP. As unidades atendem aproximadamente oitocentos estudantes no total.

A ação é um dos desdobramentos do projeto intitulado “Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica: melhorando a qualidade do ensino”, desenvolvido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, com financiamento pelo 1º Edital de Fomento às Iniciativas de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, ligadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas – ONU.

A oficina considerou, dentre outros aspectos, o plano formativo das unidades escolares participantes, onde há a indicação da dificuldade dos professores para desenvolverem práticas educativas a partir de projetos educativos que partam da localidade e do cotidiano dos estudantes para a construção de conhecimentos específicos, como, no caso presente caso, os vinculados ao componente curricular de Geografia.

Os princípios do projeto supracitado foram apresentados aos participantes da oficina que focalizou na discussão sobre como implementar práticas educativas pautadas na formação cidadã com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As problematizações envolveram os seguintes aspectos:

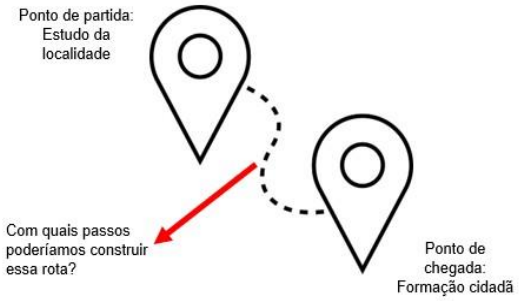
1. Os estudantes reconhecem a localidade em que vivem? Quais particularidades locais e quais os principais problemas que podem ser diagnosticados?
2. É possível desenvolver práticas educativas pautadas no estudo da localidade e na formação cidadã com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
3. O que podemos fazer, como professores, para desenvolvermos práticas integradas que focalizem a localidade e o cotidiano dos estudantes?

Os participantes foram motivados a planejarem, a partir dos princípios e objetivos apresentados, uma ação educativa que considerasse a localidade e o cotidiano a fim de

permitir, aos seus(suas) estudantes, assumirem um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem com vistas a construção de uma formação cidadã[iv].

Para motivá-los a pensar nessa ação, apresentamos a imagem exposta na figura a seguir:

Figura 2: A proposta da oficina



Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da figura s professores foram convidados a discutir possíveis práticas que poderiam desenvolver com as turmas com as quais atuam para, em seguida, indicar, em um registro, as ações que implementariam para alcançar os princípios do Projeto Nós Propomos!, especialmente quanto ao papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem e quanto ao estudo da localidade.

Organizados em grupos, os professores utilizaram diferentes recursos para discutirem quais práticas desenvolveriam para identificar problemas enfrentados pelos estudantes ou pela escola e seu entorno que poderiam ser foco de investigação, como pode ser observado a seguir:

Foto1: Fotografias dos participantes durante a ação de planejamento coletivo



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Durante a oficina, os professores tiveram a oportunidade de buscar mais informações sobre a localidade onde a escola está inserida a fim de levantarem temáticas relevantes para o planejamento de ações educativas contextualizadas.

Os professores participaram ativamente de todas as etapas da oficina, engajando-se na produção de propostas de pesquisa e no levantamento de temáticas pertinentes a cada realidade local. As ações de selecionar, reconhecer, identificar, discutir e analisar as informações sobre a escola e seu entorno possibilitaram, aos participantes, assumirem o papel de autoria de seu fazer educativo na medida em que construíram práticas a partir de conhecimentos da realidade da escola e do currículo.

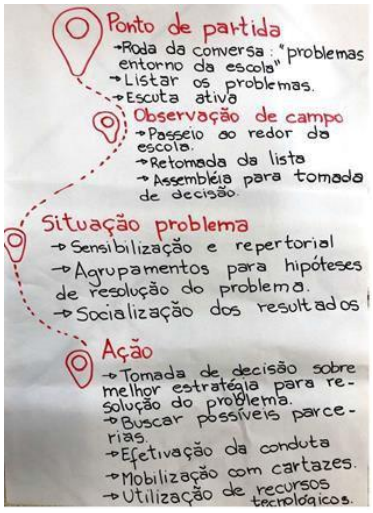
Ao assumir o lugar de autor de seu fazer, os participantes reafirmam o que nos é apresentado por Tardif (2012, p. 149), para quem o professor

> não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando).

Neste sentido, ao discutir sobre as melhores formas de desempenhar seu papel, os professores atribuem novo significado ao processo de ensino-aprendizagem. Sob nossa ótica, é importante que tanto professor quanto os estudantes experienciem situações em que se assumem sujeitos na construção do conhecimento.

Na figura 3, verificamos uma das propostas de ações que permitiriam, aos estudantes, levantar os problemas (sociais, econômicos, ambientais, dentre outros), relacionados ao entorno das escolas, buscando formas alternativas para despertar o interesse dos alunos pela investigação sobre a localidade.

Figura 3: Síntese de uma proposta de atividade



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Ao discutirem a proposta de atividade, os participantes da formação concluíram que o planejamento não poderia ser finalizado na oficina, pois os estudantes não estavam presentes. Os professores reconheceram que, somente após a discussão com os alunos, poderiam identificar e apontar quais questões seriam investigadas e quais problemas da localidade e do cotidiano poderiam se tornar objeto de estudo.

Em uma outra proposta de prática, os participantes apresentaram questões problematizadoras que auxiliariam os estudantes na investigação dos problemas da localidade e do cotidiano que possibilitassem levantamentos mais fidedignos de problemas da localidade sobre os quais discutiriam de modo interdisciplinar e proporiam intervenções. A figura 4 ilustra o planejamento realizado.

Figura 4: Planejamento realizado por participantes sobre a problematização da localidade e do entorno da escola em que atuam



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Nessa proposta de atividade, entendemos ser possível abordar conteúdos de diversos componentes curriculares e não apenas da Geografia, como também de Ciências, História, Arte e Matemática, a depender dos dados coletados pelos estudantes durante o estudo do meio e entrevistas, práticas marcantes no projeto Nós Propomos!.

Sob a ótica dos formadores, as discussões suscitadas nos grupos de professores durante toda a oficina permitiram a elaboração de atividades que, em tese, estimulariam o protagonismo dos alunos e o estudo da localidade.

Observamos pelas verbalizações dos participantes, que houve apreensão dos princípios gerais do projeto “Nós Propomos!” e, ainda, que a oficina conseguiu ressignificar o papel do estudante, sujeito importante do processo de ensino-aprendizagem, aquele que é “capaz de elaborar uma forma de conhecimento sobre a realidade que o circunda” (BRITO e LEONARDOS, 2001, p. 24) e atribuir novos significados aos conhecimentos.

Diante das produções apresentadas, percebemos que a oficina alcançou os objetivos de apresentar o Almanaque “Projeto Nós Propomos! Cidadania, escola e protagonismo juvenil” e estimular os professores a planejarem atividades que estivessem mais coerentes com a formação cidadã de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do estudo da localidade e do seu próprio cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas.
E, digam o que disserem, na vida científica os problemas
não se formulam de modo espontâneo.[...]
Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico.
Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.
BACHELARD, 1996, p.18

Cada vez mais, a escola tem se questionado sobre como promover práticas educativas que privilegiem o protagonismo do estudante nos processos de ensino-aprendizagem.

Para abordar essa problemática, desenvolvemos uma formação continuada de professores, no formato de oficina e utilizamos um material específico (o almanaque Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica). Essa ação foi realizada em duas unidades escolares da rede SESI SP de ensino.

Os objetivos da formação foram apresentar o almanaque Projeto Nós Propomos! Cidadania, escola e protagonismo juvenil e estimular o professor a planejar atividades que estimulasse a formação cidadã de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do estudo da localidade.

Durante a oficina, os participantes tiveram a oportunidade de dialogar com alguns dos autores do almanaque e discutir os princípios basilares do projeto que inspira o nome do próprio almanaque. Além disso, os participantes foram instigados a pensar na localidade e no cotidiano onde as escolas que lecionam estão inseridas e projetar possíveis problemas que poderiam ser objeto de estudo com e pelos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com essa experiência, os participantes da oficina vivenciaram o indicado por Bachelar (1996) quanto ao fato de que, “se não há perguntas, não pode haver conhecimento científico”.

Os frutos dessa formação estão em processo nas escolas participantes, onde os professores e demais agentes envolvidos, tendo por base o que construíram coletivamente, buscam possibilidades de implementação de um novo fazer, pautado, principalmente, em processos educativos que possibilitam a formação cidadã dos estudantes.

Referências

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
BAZOLLI, J. A.; COSTA E SILVA, M. V.; VIANA, S. F. R. **Manual Nós Propomos!,** Palmas-TO: Ed: Eduft, 2017. Disponível em: http://online.fliphtml5.com/wskm/cbhi/#p=1

BRITO, A.X.; LEONARDOS, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa,** n. 113, 2001.

CLAUDINO, S. Construir uma escola cidadão por meio do Projeto Nós Propomos! um desafio no espaço ibero-americano. **Revista Sobre Tudo**, v. 10, n. 2, p. 33-52, 2019a. Disponível em: http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/3881.

CLAUDINO, S. Project We Propose! building territorial citizenship from school. *In:* PINEDA-AFONSO, J. A.; ALBA-FERNANDEZ, N.; NAVARRO-MEDINA, E. **Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity**. Hershey: IGI Global, 2019b. p. 350-382.

CLAUDINO, S. Problemas sociais e cidadania local em Geografia. Uma proposta alternativa. In. GÓMEZ CARRASCO; SOUTO GONZÁLEZ; MIRALLES MARTÍNEZ (EDS.) **Enseñanza de las Ciencias Sociales para una cidadania democrática**: estúdios em homenaje al professor Ramón López Facal. Edciones OCTAEDRO, Barcelona, Espanha, 2021.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas,SP: Autores Associados, 2011. 9. ed. Revista.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza; São Paulo: Cortez Editora, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola – teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; CLAUDINO, S. Construímos uma educação geográfica para a cidadania participativa. O caso do "Projeto Nós Propomos! cidadania e inovação na educação geográfica". **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59171.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

---

[i] O Grupo de Estudos da Localidade – ELO é reconhecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). É vinculado ao Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador – LAIFE, no Departamento de Educação, Informação e Comunicação - DEDIC. Cadastrado no diretório de grupos do CNPq (na página http://lattes.cnpq.br/web/dgp) é possível obter mais informações também no blog https://falagrupoelo.blogspot.com/

[ii] As publicações encontradas trazem o nome do projeto com e sem ponto de exclamação (!). Optamos pelo uso da exclamação uma vez que ela enfatiza o empoderamento, pretendido pelo projeto, tendo em vista a educação geográfica para a cidadania.

[iii] Uma região do mundo que compreende a América Latina e os países da península ibérica (Espanha e Portugal.

[iv] Entendemos que uma formação cidadã deve ser pautada em teoria e prática que admitam o(a) aluno(a) como sujeito ativo tendo em vista a construção de conhecimentos escolares e maior participação nas decisões locais e nas suas intervenções. (CLAUDINO, 2021)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DAS DIRETRIZES CURRICULARES: EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Mariana Fachini ESPERANÇA, Universidade Paulista UNIP;
Katiúcia Quênia Quiterio de Deus MARQUEZIN, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP;
Natália Leal VIO, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP;
Dreyf de Assis GONÇALVES, Universidade Paulista, UNIP
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
mariana.esperanca@docente.unip.br

1. Introdução

Este trabalho foi desenvolvido durante o estágio supervisionado na disciplina de Psicologia Escolar de uma universidade particular de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Inicialmente, o objetivo era apresentar as contingências envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, focando na formação continuada dos professores para trabalhar as diretrizes curriculares pela epistemologia da psicologia.

Marinho-Araujo (2014) pontua, que o psicólogo escolar exerce o papel de agente de reflexão e transformação do conceito da queixa escolar, descentralizando a culpa do fracasso escolar apenas no aluno e do sucesso apenas no professor, mediando a construção pessoal e social do desenvolvimento humano que o ambiente escolar proporciona por meio: a) do ensino do conhecimento científico de forma sistematizada e b) da habilidade de conviver com as diferenças. Por isso, a participação do profissional de psicologia no ambiente escolar deve ser norteada por princípios éticos e políticos que auxiliam nas tomadas de decisões pedagógicas, cognitivas e emocionais (VERONA,2013).

Entendo que ensinar e aprender é um processo que depende da relação professor - aluno, visto que cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender (BOTOMÉ; RIZZON, 1997). E, para ensinar, o professor precisa traçar planos e estratégias que abordem as habilidades e competências das Diretrizes Curriculares em cada eixo temático. Dentre essas habilidades, a socioemocional deve estar presente na formação dos estudantes, de acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe aos professores o domínio

de disciplinas que envolvam educação emocional. No entanto, a BNCC não apresenta epistemologia e nem métodos claros para auxilia-los a como trabalhar essa temática em sala de aula, com isso, cada unidade escolar (UE) pode decidir qual melhor método abordar e para qual finalidade (BRASIL, 2017).

Para Almeida (2001), lidar com emoções no ambiente escolar é difícil devido o debate sobre a escola ser um espaço exclusivo cognitivo e que os sentimentos apresentados como emoções não cabem nas atividades educacionais e devem ser trabalhadas apenas como habilidades que ajudem os professores a controlarem os alunos. Sem espaço para expressões e comportamentos emocionais de ambos.

Damásio (2000) afirma que para que ocorra o processo de interação, as emoções são decisivas para os processos de aprendizagem, e ainda mais, tem uma importante função social.

Considerando os contextos em que os alunos e professores estão inseridos, há evidências de que as emoções influenciam os processos de aprendizagem. Para isso, atentar-se às interações com seus professor-aluno mostra-se que, mais do que informar e apresentar conteúdos, também é função do professor a de mediar situações que garantam a este estudante a conhecer-se no processo e aceitar-se em suas qualidades e pontos a melhorar, assim como, às outras pessoas (MELLO; RUBIO, 2013), e que a "aprendizagem não é um ato isolado nem neutro afetivamente, só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional compartilhada" (FONSECA, 2016, p. 370). Para o mesmo autor, sem emoção, a aprendizagem é mais difícil, pois a interação social é emocional, e quando o professor propicia aos alunos, oportunidades de que as emoções e cognições ocorram em um ambiente em que haja um clima favorável, dessa maneira, a emoção contribuirá para a aprendizagem.

Em Nunes (2009) a autora apresenta o olhar sobre o papel das emoções na construção do autoconhecimento e reconhecimento da pessoa - aluno, na importância das emoções na consciência da valorização e do respeito pela sua posição antes mesmo de receberem informações e conteúdos formais mediados pelo professor.

Para isso, as emoções provêm afetividade e vínculo, pois quando professores atuam, ao mesmo tempo que proveem conhecimentos, oportunizam a transmissão de valores e o desenvolvimento de habilidades, para que em momento futuro tais estudantes venham a fazer parte e atuar de forma ética e responsável na sociedade (SOUZA *et al*, 2020).

Mediante o entendimento da importância do papel das emoções no contexto escolar, o foco do estágio passou a ser a forma como os professores lidam com suas próprias emoções. As intervenções feitas visaram proporcionar espaço de acolhida

emocional dos professores. E, objetivo deste relato é compartilhar o ponto de vista dos professores sobre como à formação continuada poderia auxilia-los a lidarem com as emoções presentes no processo de ensino-aprendizagem.

2. Desenvolvimento

Participaram do processo de estágio, oito professores municipais da educação básica. Os estagiários entraram em contato com a UE, explicaram os objetivos do projeto para a coordenação pedagógica, que indicou quais professores participariam.

Depois de fazer contato com os participantes, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) explicando sobre o sigilo, participação não obrigatória, sobre poder desistir quando quisesse.

Nos dois encontros iniciais, os estagiários trabalharam o conceito de formação continuada pelas diretrizes da psicologia e apresentaram métodos para auxiliar na construção de objetivos comportamentais de ensino. Os professores gostaram e se mostraram dispostos a desenvolver o projeto. No entanto, uma das pautas era sobre como trabalhar as habilidades socioemocionais. Os relatos dos docentes eram sobre a obrigatoriedade de trabalhar emoções dos alunos em salas de aula, mas que não havia formação e nem suporte para que eles trabalhassem e lidassem com suas próprias emoções.

Com isso, planejamos oito encontros semanais, com objetivo de possibilitar um espaço para relatarem sobre como se sentiam diante das novas diretrizes curriculares, e sobre como a formação continuada poderia auxilia-los a lidar com seus sentimentos e como os sentimentos dos alunos.

Mesmo entendendo que o papel do psicólogo no ambiente escolar não é de clinicar, os encontros passaram a ser individuais, para possibilitar um espaço realmente seguro para os professores relatarem suas emoções sem ter que editar suas falas com medo dos colegas não entenderem e as informações serem distorcidas.

Depois dos encontros individuais, as falas dos participantes foram separadas em categorias e trabalhas na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), para todo corpo docente, inclusive para quem não foi ouvido diretamente, em forma de minicurso sobre como lidar com emoções no ambiente escolar. O material foi pautado em como identificar as próprias emoções, como lidar com elas e como procurar ajuda quando sentir que as emoções negativas estavam prejudicando.

As emoções são uma mistura de (1) ativação fisiológica (batimentos cardíacos acelerados), (2) comportamentos expressivos (expressões) e (3) pensamentos (o que

estou sentindo e por que estou sentindo?) e sentimentos (sensações e percepções) conscientemente experienciadas (FELDMAN, 2015). Ao longo de sua história de vida, as pessoas aprendem a lidar, controlar ou sentir as emoções de forma diferente. E, no ambiente escolar, os professores ficam responsáveis por lidarem com suas emoções sozinhos e ainda auxiliarem os alunos a reconhecer seus limites, entenderem e respeitarem as fases de desenvolvimento que se encontram (BALDUÍNO; SANTOS, 2019).

Segundo Wallon (1975), as experiências pedagógicas que os professores passam se tornam referencias no desenvolvimento do sujeito dentro e fora do ambiente escolar. Pois, as emoções é a relação entre o orgânico e o social, que permite as ligações que fazemos com o mundo. As emoções são consideradas instrumentos de socialização e fator determinante na evolução da aprendizagem.

Ter proporcionado um espaço para os professores lidarem e expressarem suas próprias emoções, se tornou didático por si só, pois a cada encontro conseguiam refletir como as emoções estavam presentes em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem. Entenderem a forma como os alunos interferiam em seus comportamentos. Conseguiram expressar os sentimentos de incapacidade diante das mudanças nos sistemas educacionais. Falaram sobre como as dificuldades de operacionalizar o ensino e como a nova tecnologia vem causando exaustão emocional, pois sempre se “sentem atrasados” e sentem que “seus conhecimentos” se resumem ao que a diretriz curricular apresenta. Como se estivessem “sem liberdade” para conduzir as aulas de forma autêntica.

No minicurso trabalhamos o papel cultural e social das emoções. Explicamos para os professores que a forma como lidamos com nossas emoções foram sendo modificadas ao longo das mudanças culturais, que atualmente, somos incentivados a não lidar com todas emoções e entender de forma errônea que devemos controlar a todos custos emoções como medo, ansiedade e raiva.

Explicamos que as emoções tem funções adaptativas no ambiente escolar: a) preparam os professores e alunos para a ação, atuando como ligação entre o que sentimentos e o que está acontecendo; b) moldam seus comportamentos para o futuro, promovendo o aprendizado que ajudará nas respostas apropriadas no futuro; e c) explicamos que interagir mais efetivamente com os outros, significa devemos comunicar de forma assertiva, sem agressões verbais e não verbais, como nos sentimentos diante dos comportamentos dos outros. Quando o professor fala de seus sentimentos, além de tatear o que sente, consegue resignificar e aprende a lidar com isso de forma mais positiva, bem como, consegue ajudar os alunos a trabalhar as habilidades emocionais (DA SILVA LEITE, 2012).

As habilidades cobradas que os professores executem em salas de aulas, não foram contempladas em seu currículo formativo, e muitas vezes, não são apresentadas na formação continuada (PARO, 1993). Segundo os participantes, cabe a eles não só transferir o que sabem, como também desenvolver nos alunos habilidades de relacionamentos e respeito às diferenças. No entanto, nem o próprio sistema ajuda o professor a trabalhar a diversidade, pois os conteúdos previstos devem ser lecionados de uma "única" maneira e os prazos precisam ser cumpridos de acordo com os cadernos dos alunos. Há, também, a cobrança em se atingir boa pontuação nos sistemas de avaliação, para que a escola consiga verbas e "pontos" por cumprirem as diretrizes nacionais curriculares.

O ambiente escolar não tem espaço para acolher os professores. Não tem espaço para que eles trabalhem seus sentimentos, que sejam ouvidos enquanto parte importantes do processo de ensino-aprendizagem. "Somos cobrados a trabalhar habilidades que nem nós temos". Diante dessas falas, os participantes sugerem que as emoções, mesmo que em formas de mais palestras, sejam trabalhas, resignificadas e acolhidas nos projetos de formação continuada. Um dos aspectos citados foi a criação de oficinas de emoções para os funcionários e principalmente, projetos voltados exclusivamente para os professores.

Outra categoria das falas dos participantes resultou no entendimento da queixa escolar sob as seguintes perspectivas: falta de formação do professor quanto as novas diretrizes, pois se sentem despreparados para o novo sistema.

Com isso, foi proposto com a coordenação pedagógica que nas ATPC, as instruções do novo sistema fossem apresentadas por partes e retomadas em seções por graus de dificuldades, que deveriam ser elencadas pelos professores como "partes simples" e "partes difíceis".

Sobre a necessidade de formação continuada para entender e trabalhar de forma mais objetiva as habilidades e competências das diretrizes curriculares foi proposta que as leituras dos enunciados fosse dividas em sujeitos e verbos. E, que os verbos fossem entendidos como comportamentos finais que os alunos deverão apresentar ao final de cada disciplina. Segundo Cortegoso e Coser (2011), quando os objetivos de aprendizagem se apresentam como comportamentos ou ações únicas, que correspondem a um único verbo, o professor consegue planejar suas aulas visando aprendizagens mais precisas, focando na realidade social do ambiente escolar.

Quando a realidade social presente na contingência do processo de ensino-aprendizagem se torna clara para os professores e para os alunos, ambos conseguem lidar com os problemas que permeiam a UE, dentro deles, como lidar com suas próprias emoções e sentimentos (MATOS, 2001).

Quando a aula é planejada com objetivo de solucionar ou amenizar a situação-problema da realidade social presente no contexto daquela escola, o engajamento dos comportamentos de aprendizagem dos alunos passa a ser não só para aprender conteúdos didáticos, mas a como atuar de modo mais efetivo em sua vida cotidiana (CORTEGOSO; COSER, 2011).

3. Conclusões

O espaço de acolhimento proporcionado pelos estagiários aos professores contribuiu para que eles se sentissem mais respeitados, motivados e ajudaram a entender sobre como regular e transformar suas emoções em ações pedagógicas.

Acreditamos que ao possibilitar os entendimentos de suas próprias emoções aos professores, contribuímos com a sistematização de informações que podem ser trabalhadas como formações continuadas, sendo direcionadas aos demais docentes da Educação Básica, e no entendimento de como operacionalizar o manejo das habilidades socioemocionais em salas de aulas.

O minicurso sobre emoções foi bem recebido por todos da coordenação pedagógicas e pelos demais professores. No entanto, não houve engajamento para sistematizar os conteúdos das diretrizes nacionais curriculares em objetivos comportamentais de aprendizagem. Notamos que os professores entenderam que seria mais uma “demanda externa” imposta para que eles mudem seus jeitos de lecionarem. Diante disso, respeitamos o espaço deles e nos colocamos à disposição para trabalhar essas questões futuramente em outros projetos.

O papel da psicologia escolar é de mediar a queixa escolar, de contribuir para a formação continuada docente e para auxiliar no desenvolvimento humano, considerando seus aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

Relatos como esses, devem ser divulgados em meios acadêmicos de várias áreas do conhecimento, não ficar restritos aos da psicologia, para fortalecer a ampliação da produção cientifica baseada em evidencias, e possibilitando que essas produções sejam transformadas em ações continuas e de fácil acesso, principalmente, para os agentes diretos da educação básica, os professores.

4. Principais referências

ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BALDUINO, J.; SANTOS, S. V. **A emoção na sala de aula: o que cabe ao professor?.** Revista Nova Escola, 14mar., 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16090/a-emocao-na-sala-de-aula-o-que-cabe-ao-professor> Acesso em: 10 nov 2021.

BOTOMÉ, S. P.; RIZZON, L.A. **Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino:** práticas usuais e possibilidades de renovação. Chronos, v. 30, p. 7-34, 1997.

CORTEGOSO, A. L.; COSER, D. **Elaboração de programas de ensino**: Material autoinstrutivo. São Carlos: EDUFSCAR, 2011.

DA SILVA LEITE, S.A. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em psicologia, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

DAMÁSIO, A. O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2000.

FELDMAN, R. S. **Introdução à Psicologia**. 10ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista de psicopedagogia.**, São Paulo , v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação critica e politica da atuação em Psicologia Escolar. In: GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. 1.ed. Campinas: Alínea, 2014.

MATOS, M. A. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, E. S. (Org.), **Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Cortez Editora, p. 141– 165, 2001.

MELLO, T.; RUBIO, J. de A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, SP, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2013.

NUNES, V. **O papel das emoções na educação**. Editora Casa do Psicólogo, São Paulo, 2009.

PARO, V.H. **A natureza do trabalho pedagógico**. Revista da Faculdade de Educação, v. 19, n. 1, p. 103-109, 1993.

SOUZA, J. C.; HICKMANN, A. A.; ASINELLI-LUZ, A.; HICKMANN, G. M. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 382 – 403, 2020.

VERONA, H. Apresentação. In: CFP. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.** Conselho Federal de Psicologia, Brasília: CFP, 2013.

INICIAÇÃO ÀS CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Schneider Vieira de MORAES, Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília, UNESP;
Rosana Maggioni LEMES, Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília, UNESP
Maíra Isabel ZIBORDI, EMEI Sambalelê, Marília - SP
Renann Delacio MESQUITA, EMEI Sambalelê, Marília - SP

Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
Programa Núcleo de Ensino da UNESP
tatiana.moraes@unesp.br

Resumo
Esta exposição discute questões afetas à Iniciação às Ciências na escola de Educação Infantil, afirmando o direito da criança em se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade, em especial a formação de ferramentas científicas consoantes ao desenvolvimento da sua inteligência e personalidade. O objetivo deste trabalho é identificar indícios do engajamento das crianças com as ações investigativas mediante a ação intencional dos professores. Com esta perspectiva, as ações vêm sendo desenvolvidas no contexto do Programa Núcleo de Ensino da UNESP, cujos os elementos investigativos estão pautados na elaboração e aplicação de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) em parceria colaborativa com os professores da escola de Educação Infantil vinculada ao projeto. Os pressupostos metodológicos estão pautados no desenvolvimento de uma pesquisa do tipo qualitativa e de caráter e estudo de caso, sendo que os instrumentos de análise dos dados são os registros e as transcrições das falas das crianças. Participam desse projeto crianças de 5 anos de idade pertencentes à duas turmas da Educação Infantil. Esse trabalho apresenta capilaridade para contribuir com o avanço crescente dessa interface de estudos, propiciando a difusão de conhecimentos e a formação de professores atuantes nas escolas da infância. A constituição desse quadro teórico-prático de ações desenvolvidas na Escola da Infância é de fundamental importância para o estabelecimento de elementos que contribuam para a instrumentalização teórico-científica capaz de ampliar os níveis de consciência do professor, orientando intencionalmente sua prática pedagógica, bem como ofertando oportunidades reais de desenvolvimento integral para a criança pequena.
Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Iniciação às Ciências.

Introdução

Este texto apresenta algumas considerações sobre o desenvolvimento de uma proposta investigativa conduzida no contexto do Programa Núcleo de Ensino da UNESP. O desenvolvimento desta investigação motivou a realização de ações pedagógicas a partir de uma parceria colaborativa estabelecida entre a universidade (pesquisadora e aluna bolsista) e a escola básica (dois professores da Educação Infantil)

Esse grupo de trabalho teve por objetivo discutir a proposição de ações investigativas na Escola na Infância, refletindo sobre o processo de Iniciação às Ciências das crianças pequenas a partir da proposição de problemas, levantamentos de hipóteses, realização de atividades manipulativas (experiências, pinturas, brincadeiras) e leitura e produção de textos. O engajamento em atividades investigativas na Educação Infantil é

apontado por Maline *et al*. (2018) como uma perspectiva que ultrapassa o ensino sistematizado dos conceitos científicos para uma abordagem mais significativa para as crianças e professores. Os autores sinalizam que a aprendizagem por investigação é uma estratégia que pode ser utilizada para aproximar as crianças das ciências no contexto escolar, incluindo ações próprias do fazer científico e consoantes com o desenvolvimento das crianças pequenas. Outro aspecto importante desse processo é a mediação, a postura e a intencionalidade dos professores envolvidos nesse processo como forma de potencializar e garantir a proposição de ações investigativas na infância.

Com a compreensão de que essas ações investigativas podem representar um caminho possível para as propostas que almejam a Iniciação às Ciências na Educação Infantil, emerge a questão central dessa investigação: Como que as ações investigativas podem contribuir para o envolvimento dos alunos com processos de Iniciação às Ciências na infância? Com essa perspectiva, este trabalho objetiva investigar indícios do engajamento das crianças com as ações investigativas mediante a ação intencional dos seus professores.

Fundamentação teórica

O processo de humanização, ou seja, de formação e desenvolvimento de qualidades humanas é decorrente das vivências que as crianças realizam e dos significados que são atribuídos a essas experiências (VIGOTSKY, 2000). Esse processo é mediado pelas relações que as crianças estabelecem com pessoas mais experientes, em diferentes contextos da vida social e escolar, ressaltando o caráter relacional entre as dimensões cognitivas e afetivas.

Teixeira e Barca (2017) apontam que a infância dos seres humanos é mais longa e complexa, em comparação aos outros animais, justamente por ser um período de grandes conquistas psíquicas a saber a fala, o pensamento, a memória, o afeto e a imaginação.

Assim, na medida em que as crianças “assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais”, amplas possibilidades psíquicas são fomentadas (MELLO, 2007, p. 90). A autora sinaliza ainda que a infância é compreendida como o tempo em que a criança é “introduzida na riqueza da cultura humana, que é histórica e socialmente construída” (MELLO, 2007, p. 90) e argumenta que a escola de Educação Infantil pode organizar situações educativas com o intuito de envolver a criança com a cultura humana, representada pela linguagem escrita e falada, pelos conceitos lógico-matemáticos, científicos, artísticos, entre outros aspectos.

Na formação integral da criança pequena, a educação científica merece destaque, pois as crianças têm o direito de compreender o mundo através da aprendizagem científica. Entretanto, é necessário refletir sobre qual processo de Iniciação às Ciências (IC) queremos para as escolas da Infância.

Em 2010, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), propondo a articulação entre os eixos norteadores “interações” e “brincadeiras” (BRASIL, 2009), com o objetivo que professores em formação inicial e continuada possam refletir sobre o currículo da Educação Infantil, incluindo questões afetas à Iniciação às Ciências. Ademais, a Proposta Curricular para a Educação Infantil de um munícipio do interior paulista, onde a escola campo está situada (MARÍLIA, 2020) apresenta os projetos investigativos como uma perspectiva privilegiada de trabalho na Escola da Infância.

Vários estudos sobre Iniciação às Ciências para as crianças pequenas, na faixa etária entre 4 e 6 anos de idade, vêm ganhando espaço, tanto no que concerne às pesquisas nacionais como internacionais. Eshach e Fried (2005) elencaram afirmações que corroboram para justificar o estudo da ciência para as crianças pequenas, reforçando a necessidade de introduzi-las, precocemente, aos processos de observação de fenômenos científicos e ao uso adequado da linguagem científica.

Os trabalhos de Howitt, Morris e Colvill (2007) e Howitt, Lewis e Upson (2011) focam a observação como um componente central da infância e dos currículos da pré-escola e Patrick; Mantzicopoulos e Samarapungavan (2009) argumentam que a ciência precisa ser explorada de forma correta para que as crianças não desenvolvam concepções negativas, difíceis de serem substituídas nos anos subsequentes de sua escolarização, conduzindo à visões estereotipadas da ciência tradicional.

Importa destacar também as experiências vivenciadas na cidade italiana de Reggio Emilia, cujos princípios são: valorização das diferentes linguagens da criança, organização do espaço, trabalho colaborativo entre a equipe de funcionários, desenvolvimento de projetos e a participação ativa dos pais (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; GIUDICI; RINALDI; KRECHEVSKY, 2001). As pesquisas com a rede Reggio Children apontam que a criança possui oportunidades reais de desempenhar papel ativo na construção e no registro do seu próprio conhecimento, em um contexto em que ela realiza suas experiências, recebendo uma orientação sensível do adulto.

Paralelamente, nos últimos 20 anos, outros estudos passaram a ser fomentados no campo da Educação em Ciências, sobretudo entre os educadores que trabalham com a primeira infância evidenciando questões que envolvem aspectos socioculturais e histórico-culturais. Com esta perspectiva, as propostas de trabalho com as crianças pequenas se ampliaram, considerando a construção de espaços de aprendizagem

contextualizados para a Iniciação às Ciências para as considerando interações conceitualmente orientadas por professores da EI (FLEER, 2009).

O exposto valida a ideia de que a Educação Infantil representa um momento essencial para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil e que o trabalho orientado e intencionalmente planejando de Iniciação às Ciências pode contribuir para a criança se apropriar de capacidades mentais fundamentais, como a aquisição e formação de conceitos científicos. Esses elementos coadunam com os argumentos de Moraes, Lima e Carvalho (2021) sobre o papel do licenciando em pedagogia na elaboração de propostas que articulam a Iniciação às Ciências e a Educação Infantil, pensando

> o seu papel protagonista diante da elaboração de situações didáticas criativas e autorais as quais, consequentemente, culminam em propostas educativas sofisticadas que potencializam a qualificação das relações vividas na Escola de Educação Infantil (MORAES; LIMA; CARVALHO, 2021, p. 17).

A partir da apresentação dessas premissas, a hipótese que norteia o desenvolvimento desta pesquisa é: a Iniciação às Ciências representa uma possibilidade de articulação entre dois campos: o científico e o da Educação Infantil e essa aproximação pode potencializar o desenvolvimento humano das crianças enquanto elas vivem a infância (LARIMORE, 2020), bem como contribuir para a formação de capacidades psíquicas superiores como inteligência e personalidade, as quais estão implicadas na formação integral da criança. Esse processo dever ser vivenciado por professores em formação inicial e continuada, de modo a potencializar ações de instrumentação teórico-prática vinculadas à docência no segmento da Educação Infantil.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho foi desenvolvido através de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. O estudo de caso procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, incluindo a produção de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Segundo Lüdke e André (2018, p. 12), na pesquisa qualitativa os estudos “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Para efetivar o processo de produção dos dados, foi estruturada uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI), a qual foi planejada pelos pesquisadores em parceria colaborativa com os professores da escola de Educação Infantil, apresentando

como base os referenciais teóricos e metodológicos propostos por Carvalho (2013). Nesse sentido, este trabalho apresenta uma proposta metodológica direcionada ao entendimento dos processos de ensino e aprendizagem em ciências.

Para a elaboração da SEI foram efetivados encontros com os professores responsáveis por duas turmas de crianças com 5 anos da escola vinculada ao Programa Núcleo de Ensino da UNESP. Ao término desse processo foram definidas as ações pedagógicas que comporiam a estrutura da SEI, as quais serão apresentadas na próxima seção. Importa destacar que foi tomada a decisão da SEI ser aplicada pelos professores regentes das turmas em função do momento atual que estamos vivenciando no enfrentamento da pandemia do Coronavírus que culminou com a impossibilidade da bolsista estar presente na escola campo.

As ferramentas metodológicas que nortearam o desenvolvimento da pesquisa em questão são:

- Participantes da pesquisa: crianças com 5 anos de idade de duas turmas (Turma A e B) de uma escola de Educação Infantil do município de Marília;
- Princípios éticos: A escola campo possui termo de direito de imagens das crianças para fins de divulgação e científicos assinados pelos responsáveis das crianças participantes do projeto;
- Instrumentos de produção dos dados: foram obtidos registros gráficos e orais das crianças participantes durante a aplicação da SEI.

Forma de análise dos dados. Os registros gráficos e orais das crianças foram analisados a partir de uma adaptação das categorias utilizadas por Moraes (2015), considerando a presença de indícios relacionados ao processo de investigação científica (Quadro 1).

Quadro 1: Categorias de análise sobre o entendimento do processo de investigação científica

Conhecimentos sobre a temática estudada e os materiais utilizados
Entendem o processo de construção do terrário
Descrevem características do processo de construção do terrário
Descrevem os materiais utilizados durante as investigações.
Utilizam observações como evidências do processo de investigação

Fonte: Adaptado de Moraes (2015).

Resultados e Discussão

Com base no referencial teórico e metodológico relativo ao processo de Investigação Científica foi estruturada uma SEI, a qual está sendo aplicada às crianças de 5 anos, pertencentes à duas turmas de uma escola de Educação Infantil. Essa proposta foi configurada como uma ação de intervenção no contexto do Programa Núcleo

de Ensino da UNESP que tem por finalidade articular os conhecimentos produzidos na universidade com licenciandos e professores da Educação Básica (MENDONÇA, 2010).

Com essa perspectiva, a proposta foi pautada nos pressupostos teóricos e metodológicos de Carvalho (2013) para a elaboração de Sequência de Ensino Investigativa (SEI), que compreende um conjunto de atividades, intencionalmente planejadas, envolvendo um conteúdo escolar e organizada de modo a privilegiar as discussões das crianças durante a resolução de problemas, permitindo o levantamento de hipóteses, a sistematização do conhecimento e o registro das atividades realizadas.

Na sequência serão detalhadas as ações desenvolvidas até o momento no âmbito da SEI "O ciclo da água", que tem por objetivo discutir as características do ciclo da água com as crianças, bem como observar os fenômenos inerentes à esse processo.

Antes do início da aplicação da SEI foi organizado um kit pedagógico intitulado de "Investigação Científica na Educação Infantil" contendo: *Materiais experimentais* – elementos para a construção do terrário (terra, pedra, carvão, plantas e recipiente), kit para o experimento do arco-íris (recipiente e espelho); *livros de literatura e paradidáticos* sobre a temática estudada; *teatro de sombras* (caixa de papelão simulando uma TV, celofane colorido, personagens de papel e texto de apoio). Esse kit foi entregue na escola antes do início da aplicação da SEI.

A SEI foi planejada prevendo o desenvolvimento de 5 encontros com cada turma da Educação Infantil. Entretanto, de modo a privilegiar o envolvimento das crianças e os acontecimentos não previstos, cada turma apresentou seu próprio ritmo, bem como cada professor fez seus próprios ajustes e novas contribuições ao processo. O quadro 2 sistematiza as ações pedagógicas que foram previstas para o desenvolvimento da SEI.

Quadro 2: SEI estruturada em parceria colaborativa com os professores regentes das turmas.

TÍTULO: "O ciclo da água"	
Problema de investigação: De onde vem a água?	
ENCONTRO 1	Sensibilização para a temática a ser estudada: - Roda de conversa: Apresentação do kit pedagógico para as crianças e conversa sobre o tema o tema a ser investigado ; - Perguntas: O que é a chuva? Por que ela é importante? - Registro das hipóteses das crianças; - Exibição do vídeo do Show da Luna: Como a água vira chuva?[1]; - Experimento 1: Recipiente com água exposto ao sol - Observação do nível da água (evaporação da água) (Fotos 1 e 2); - Experimento 2: saquinho plástico envolvendo uma folha - Observação da transpiração da folha (evaporação da água) (Foto 3).
ENCONTRO 2	- Roda de conversa sobre os acontecimentos anteriores; - Construção do terrário com as crianças (Fotos 4 e 5); - Levantamento das hipóteses das crianças sobre o funcionamento do terrário. - Registro das ações: Desenho ou gravação das falas
ENCONTRO 3	- Roda de conversa sobre as observações relativas ao terrário;

[1] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WpOkQ7ayUxQ

	- Questionamentos: Choveu no terrário? De onde veio a água? - Registro das hipóteses das crianças; - Contação de histórias e produção de desenhos.
ENCONTRO 4	- Roda de conversa sobre os acontecimentos anteriores; - Releitura de obra de arte (Fotos 6, 7 e 8)
ENCONTRO 5	- Roda de conversa e problematização sobre o arco íris. - Registro das hipóteses das crianças - Apresentação do livro sobre Isaac Newton[2]; - Realização de experiência sobre o arco-íris (água, recipiente, espelho, folha e luz solar) - Exibição de vídeo da KIKA: "De onde vem o arco íris"[3]; - Registro das ações: Desenho ou gravação das falas

Fonte: Dados produzidos – Programa Núcleo de Ensino da Unesp (2021).

No conjunto das ações efetivadas, são apresentadas algumas fotos dos elementos destacados nos encontros descritos acima.

Foto 1: Crianças observando o experimento 1 (turma A).	**Foto 2:** Crianças observando o experimento 1 (turma B).
	
Foto 3: Crianças observando o experimento 2 (turma B).	**Foto 4:** Crianças no processo de construção do terrário (turma A).
	
Foto 5: Crianças no processo de releitura de obra de arte (turma A)	**Foto 6**: Releitura da obra Bela ilha na chuva – Claude Monet (Turma B)

[2] Livro Isaac Newton Coleção Folha - Grandes Biografias para crianças; ISBN 978-65-89154-12-9;
[3] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tW819inM4hg



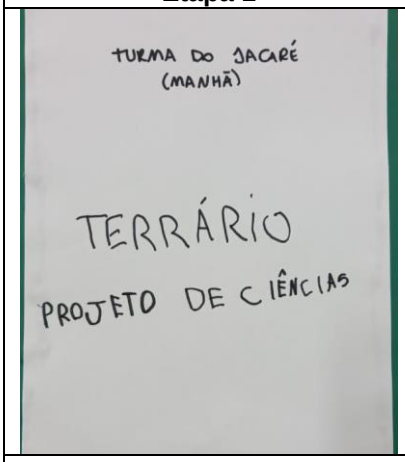
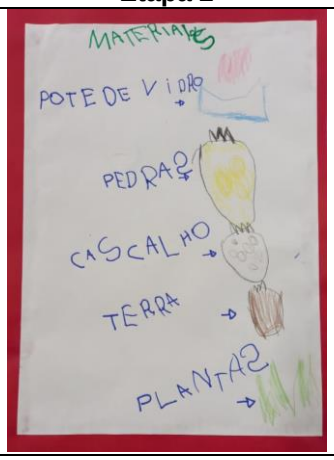
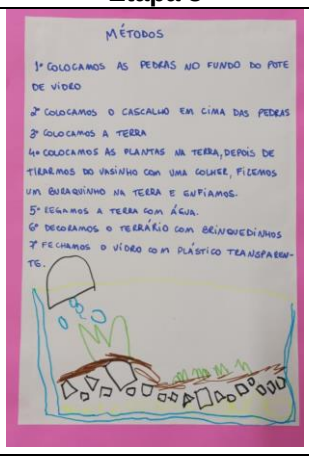


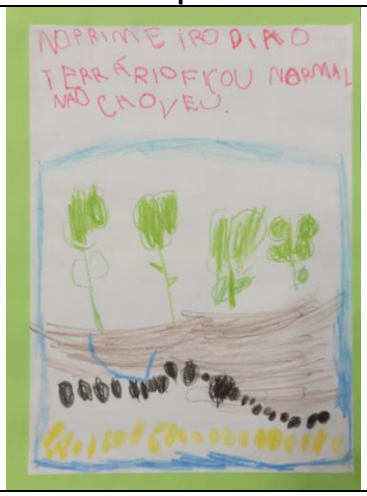
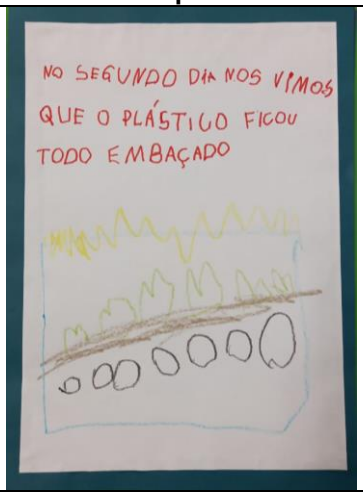
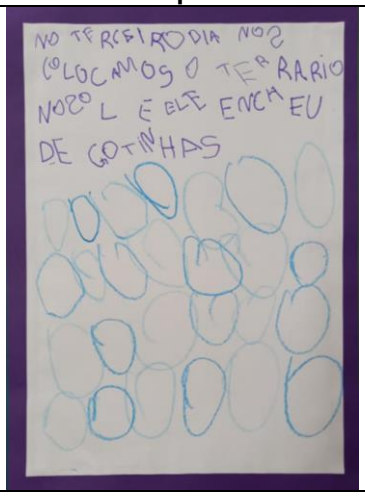
Fonte: Dados produzidos – NE (2021).

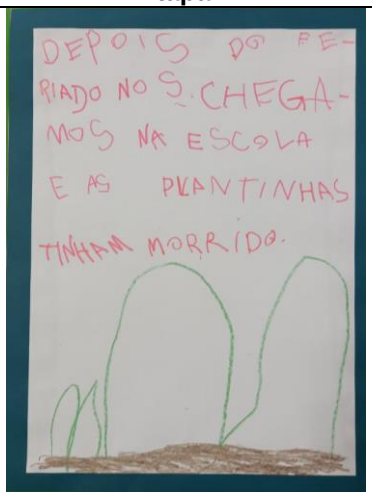
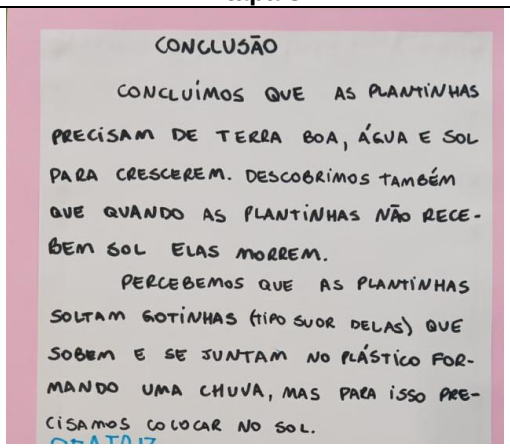
Durante o desenvolvimento das ações, as crianças foram estimuladas a falar sobre os fenômenos que estavam observando, a levantar hipóteses sobre essas observações e também registrar os momentos vivenciados nas atividades propostas. As falas das crianças foram gravadas e o conteúdo da gravação foi transcrito e os registros foram fotografados. Esses materiais vêm sendo analisados a partir de uma adaptação de Moraes (2015) com o intuito de buscar indícios sobre o envolvimento das crianças com processos de investigação científica.

Para esta exposição foi selecionado os registros decorrentes do processo de construção do terrário pela Turma A. A professora da turma relatou que o processo de registro foi efetivado por meio de texto coletivo e que as crianças fizeram questão de registrar as ações desenvolvidas. Em dois momentos do processo (metodologia e conclusões), a escrita do texto coletivo foi realizada pela professora por se tratar de textos mais longos (Quadro 3).

Quadro 3: Ações de registro durante o processo de construção do terrário.

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
		

Etapa 4	Etapa 5	Etapa 6
		

Etapa 7	Etapa 8
	

Fonte: Dados produzidos – NE (2021).

Na sequência são apresentadas as transcrições dos registros efetivados pelas crianças com as respectivas análises (Quadro 4).

Quadro 4: Transcrição dos registros elaborados pelas crianças

Etapas	Transcrição	Indícios do processo de investigação científica
1	Turma do jacaré (manhã) – Terrário Projeto de Ciências.	
2	Materiais – pote de vidro, pedras, cascalho, terra, plantas.	Descrevem os materiais utilizados durante as investigações.
3	Métodos – 1º colocamos as pedras no fundo do pote de vidro; 2º colocamos o cascalho em cima das pedras; 3º colocamos a terra. 4º colocamos as plantas na terra, depois de tirarmos do vasinho com uma colher, fizemos um buraquinho na terra e enfiamos; 5º regamos a terra com água; 6º decoramos o terrário com brinquedinhos; 7º fechamos o vidro com plástico transparente (*).	Entendem o processo de construção do terrário; Descrevem características do processo de construção do terrário; Descrevem os materiais utilizados durante as investigações.
4	No primeiro dia o terrário ficou normal. Não choveu.	Utilizam observações como evidências do

		processo investigativo.
5	No segundo dia nós vimos que o plástico ficou todo embaçado.	Utilizam observações como evidências do processo investigativo.
6	No terceiro dia nós colocamos o terrário no sol e ele encheu de gotinhas.	Utilizam observações como evidências do processo investigativo.
7	Depois do feriado nós chegamos na escola e as plantinhas tinham morrido.	Utilizam observações como evidências do processo investigativo.
8	Conclusão – concluímos que as plantinhas precisam de terra boa, água e sol para crescerem. Descobrimos também que quando as plantinhas não recebem sol, elas morrem. Percebemos que as plantinhas soltam gotinhas (tipo suor delas) que sobem e se juntam no plástico formando a chuva, mas para isso precisamos colocar no sol (*)	Entendem o processo de construção do terrário.

Fonte: Dados produzidos – NE (2021). (*) texto coletivo – escriba: professora da Turma A.

As ações investigativas descritas e associadas à construção do terrário pelas crianças a partir da mediação intencional do professor sinaliza elementos para a reflexão do processo de aprendizagem em ciências. O registro escrito, resultante de uma atividade experimental, do tipo investigativa representa um gênero textual típico da cultura científica e contribui para relevar indícios da interação dos alunos com o uso da escrita, enquanto elemento do fazer científico, ou seja, para a comunicação dos dados produzidos em uma investigação (SILVA, 2017).

Ademais, as transcrições dos registros evidenciam indícios do engajamento das crianças com ações investigativas, pois mobilizam saberes associados ao entendimento do processo de construção do terrário, compreensão dos materiais utilizados e o uso da observação de fenômenos como evidências para o processo investigativo. Nesse sentido, Maline et al. (2018) argumenta sobre a necessidade de deslocar o foco da construção de atividades experimentais, meramente demonstrativas, para a organização e planejamento de ações investigativas que privilegiam a participação ativa das crianças na construção dos seus conhecimentos.

Esse processo é potencializado quando o professor confere “voz e vez” às crianças para que elas possam se expressar em diferentes linguagens e garantir a aproximação entre as crianças e a construção de conhecimentos científicos (DOMINGUES E TRIVELATTO, 2014). Para tanto, segundo Moraes, Lima e Carvalho (2021) são necessárias ações formativas sólidas que cumpram o papel de fomentar o exercício docente consciente de modo a garantir a plenitude do desenvolvimento das crianças nas escolas da infância.

Considerações Finais

Com base no exposto foi possível perceber a efetivação de ações intencionais de professores da Educação Infantil no contexto da Iniciação às Ciências com crianças pequenas, mediante a percepção do engajamento das mesmas com as atividades propostas. Esse processo foi evidenciado pelos registros produzidos pelas crianças participantes do projeto.

Um dos grandes desafios da inserção da aprendizagem investigativa nas escolas da infância remete às dificuldades dos professores em construir um ambiente desafiador que garanta o estímulo a curiosidade e potencialize a participação das crianças como protagonistas do processo investigativo.

Em contraste, as ações propostas e descritas nesta exposição sinalizam possibilidades para uma atuação consciente de professores da Educação Infantil dirigidas ao desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos científicos e lúdicos que respeitam a criança.

Nesse sentido, a SEI que vem sendo trabalhada no projeto tem potencialidade para envolver as crianças com estratégias de resolução de problemas, levantamento de hipóteses e ações de registro. O registro gráfico desempenha um papel essencial no processo de sistematização do conhecimento trabalhado com as crianças e cumpre uma função de linguagem que pode ser associada diretamente ao pensamento infantil durante o processo de registrar o vivido. Nesse sentido, funções psíquicas superiores vão sendo construídas, como a memória, a atenção e a inteligência.

Ademais, a SEI possibilita não apenas o trabalho com atividades manipulativas do tipo construção de experimento, mas também possibilita o envolvimento da criança com diferentes linguagens, como a artística, a lúdica, a leitora e a escritora.

Assim a articulação entre aspectos relativos à infância e elementos da cultura científica podem fomentar o interesse das crianças pelas ciências, bem como potencializar o seu desenvolvimento integral.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, A. M. P. O Ensino de Ciências e a proposição de Sequências de Ensino Investigativas. IN: CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação na sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DOMINGUEZ, C. R. C.; TRIVELATO, S. L. F. Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 687-702, 2014.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ESHACH, H., FRIED, M. N. Should Science be Taught in Early Childhood?. **Journal of Science Education and Technology**. v. 14, n. 3, September, 2005.
FLEER, Marilyn. Understanding the dialectical relations between everyday concepts and scientific concepts within play-based programs. **Research in Science Education**, v. 39, n. 2, p. 281-306, 2009.
GIUDICI, C.; RINALDI, C.; KRECHEVSKY, M. (Eds.). **Making learning visible: Children as individual and group learners.** Reggio Emilia, Italy: Project Zero and Reggio Children, 2001.
HOWITT, C.; MORRIS, M.; COLVILL, M. Science teaching and learning in the early childhood years. IN: Dawson, V.; Venville, G. (Eds). **The art of teaching primary science**. (pp. 233–247). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin, 2007
HOWITT, C.; LEWIS, S.; UPSON, E. 'It's a mystery!' A case study of implementing forensic science in preschool as scientific inquiry. **Early Childhood**, 36(3), 2011.
LARIMORE, R. A. Preschool Science Education: A Vision for the Future. **Early Childhood Education Journal**, p. 1-12, 2020.
LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** 2ª ed. São Paulo: EPU, 2018.
MALINE, C. M. *et al*. Ressignificação do Trabalho Docente ao Ensinar Ciências na Educação Infantil em uma Perspectiva Investigativa. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, Belo Horizonte, p. 993-1024, 2018
MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a Educação Infantil**. Marília, 2020.
MELLO, S. A. Infância e humanização: Algumas considerações na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. **Perspectiva:** Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.
MENDONÇA, S. G. L. Núcleos de Ensino da UNESP: nova relação universidade/ sociedade. In MENDONÇA, S. G. L., BARBOSA, R. L. L., VIEIRA, N. R. **Núcleos de Ensino da UNESP:** memórias e trajetórias. São Paulo: Cultura Acadêmica. Universidade Estadual Paulista, pró-Reitoria de Graduação, 2010.
MORAES, T. S. V. **O desenvolvimento de processos de investigação científica para o 1o ano do Ensino Fundamental.** 2015. 206 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
MORAES, T. S. V.; LIMA, E. A.; CARVALHO, A. M. P. Em defesa da atividade de professores e crianças: reflexões sobre a iniciação às ciências na educação infantil. **Perspectiva**, v. 39, n. 1, p. 1-19, 2021.
PATRICK, H; MANTZICOPOULOS, P; SAMARAPUNGAVAN, A. Motivation for Learning Science in Kindergarten: Is There a Gender Gap and Does Integrated Inquiry and Literacy Instruction Make a Difference. **Journal of Research in Science Teaching**. V. 46, N°. 2, pp. 166–191, 2009.
SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: A proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigação em Ensino de Ciências**. v. 13(3), p. 333-352, 2008.
SILVA, E. F. **A escrita no contexto da aula de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental:** relações Possíveis entre a alfabetização científica e alfabetização linguística. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2017.
TEIXEIRA; S. R.; BARCA, A. P. A. de. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar p pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A. da; MELOO, S. A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017, p. 29-39.
VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: HISTORIA del desarrollo de as funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000. P. 139-168

NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA DO INSTITUTO FEDERAL: A EXPERIÊNCIA DE ESCREVER UM MEMORIAL

Patrícia Gouvêa Nunes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Rio Verde
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
E-mail: patricia.nunes@ifgoiano.edu.br

1. Introdução

Na busca por compreender os desafios e possibilidades para a formação e trabalho docente dos(as) professores(as) do IF, foco de minha investigação de doutorado em andamento, me vi instigada a narrar minha própria experiência enquanto professora formadora de professores(as), em processo de (auto)formação, e quiçá identificar desafios e possibilidades presentes em meu percurso (auto)formativo como professora que podem indicar caminhos para a compreensão do trabalho docente no IF, objeto de estudo de meu doutorado.

Desse modo, é no movimento de contar minha própria experiência docente que me atrevo a mergulhar nas águas teórico-metodológicas da narrativa (auto)biográfica e ir elaborando uma nova história com esta e meu objeto de estudo. Assim surge essa escrita, como produto da disciplina que frequentei no segundo semestre de 2021, na pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, intitulada: “Pesquisa narrativa (auto)biográfica em educação e formação de professores/as”. A experiência estudantil dessa disciplina oportunizou-me um mergulho nas águas da abordagem teórico-metodológica das narrativas (auto)biográficas capaz de me desvelar uma dimensão de possibilidades metodológicas de seu uso na e para a formação de professores, e, consequentemente, meu objeto de estudo – o trabalho docente no IF.

Imbuída pelas aguas da narrativa (auto)biográfica início está escrita com objetivo de apresentar minha narrativa (auto)biográfica enquanto professora formadora de professores(as) num Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), perspectivado pelo ensino verticalizado proposto na Lei de Implantação e Expansão dos Institutos Federais - Lei 11.892/2008.

Ao corroborar com (Sarmento, 2009), compreendo que as experiências formadoras na dimensão de trilhar o caminho de minha pesquisa e, tendo como base a abordagem das narrativas (auto)biográficas, me possibilita acessar e apreender, de um outro lugar, as aprendizagens que foram construídas ao longo da vida, potencializando-

as em meu percurso de formação. Esse movimento de reflexão de minha experiência percorrida no IF torna-se um elemento fecundo para minha formação, pois acabo tendo a possibilidade de (re)ver meu percurso pessoal e profissional. A partir desse movimento, pode ocorrer um processo de compreensão de muitas práticas que, anteriormente, não pareciam ser reconhecidas por mim em minha ação docente que passam a ser rememoradas e talvez (re)significadas.

Sob a ótica das políticas públicas de implantação e expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, observa-se que a regulamentação quanto à formação para o trabalho docente dos professores do IF é escassa, o que precisa ser revisto e aprofundado, uma vez que o ensino no sentido verticalizado ofertado nos institutos exige uma preparação adequada dos seus professores. Por sentido verticalizado entende-se, segundo a Lei 11.892; Seção II; Art. 6º; III, "promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão".

A criação dos Institutos trouxe em si uma novidade em sua proposta de ensino verticalizado que talvez, no âmbito da história das instituições anteriores que se tornaram IF, possa não ser tão nova assim: a proposta de oferta verticalizada de diversos níveis e modalidades de ensino e o quanto isso impacta na regulamentação para a ação docente dos professores do IF.

Nessa perspectiva, é válido experienciar a escrita da narrativa (auto)biográfica a partir de minha vivência como docente numa instituição que traz uma especificidade para a ação e formação dos(as) docentes que ali atuam, a proposta do ensino verticalizado. Diante da proposta de escrever sobre minha atuação docente no IF, emerge a seguinte questão que busco problematizar na escrita desse memorial: como se dá minha atuação e meu processo de (auto)formação docente no IF diante da proposta de ensino verticalizado?

Na busca do emergir de minhas memórias e narrativas de meu processo formativo como docente, o texto se divide em duas seções. Na primeira, apresento elementos teórico-metodológicos das narrativas (auto)biográficas como processo de (auto)formação docente e, na segunda, apresento minha narrativa (auto)biográfica no movimento de rememorar minha trajetória profissional no IF por meio da escrita e problematização do trabalho docente nos IF. Logo em seguida, encerro com algumas considerações quanto aos desafios e possibilidades presentes em meu percurso (auto)formativo como professora, as quais podem indicar caminhos para a compreensão do trabalho docente no IF, objeto de estudo de meu doutorado.

2. Caminhos para compreensão teórico-metodológico da narrativa (auto)biográfica

A pesquisa (auto)biográfica, conforme Abrahão (2004, p. 201), “é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”. A narrativa (auto)biográfica dá suporte teórico-metodológico à minha pesquisa de doutorado, e a trago também aqui, para elaboração desse memorial, nesse movimento de “desvelar” minha experiência como professora do IF e buscar compreender como se dá minha atuação profissional docente numa instituição perspectivada pelo ensino verticalizado.

De acordo com Abrahão (2004), a abordagem biográfica e a (auto)biográfica dos percursos de escolarização e formação dos sujeitos são assumidas como narrativas de formação e se inscrevem nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e (auto)formativo por meio das experiências dos atores em formação. Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas de docentes podem ser utilizadas, a fim de suscitar a (auto)formação dos(as) professores(as), haja vista que, ao narrar minha própria atuação profissional docente, tenho a possibilidade de reviver as experiências vivenciadas por mim em meu cotidiano de atuação profissional, (re)significando-as de modo formativo.

Nessa direção, Connelly e Clandinin (2011) afirmam que as narrativas figuram como fonte de dados, método e o uso formativo (promover mudanças na própria prática e formação por meio da narrativa do sujeito) que se pode fazer das narrativas. Para Sarmento, T. (2009, p.306), “as histórias de vida, são como um capital vital, utensílio de conhecimento para o investigador, permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços [...]”. Por sua vez, Connelly e Clandini (2011) justificam que as experiências são as histórias que as pessoas vivem e é no contar dessas histórias que vamos nos reafirmando e nos modificando, criando novas histórias.

Para Prado, et al. (2014, p. 11), “esse tipo de escolha metodológica pressupõe não rotinalizar os acontecimentos, não os naturalizar como óbvios, não atropelar a singularidade e não acreditar em uma verdade única, geral, absoluta, ainda que se tenha uma questão a compreender”. Dessa forma, enveredei-me nessa abordagem, no intuito de narrar minha experiência vivenciada, como professora, formadora de professores(as) e pesquisadora da formação docente na perspectiva do memorial autobiográfico defendida por Passeggi (2008), que tem a função mais complexa, pois é dispositivo de reflexão-formação para quem escreve e, assim, no movimento reflexão-formação, atentar-me às singularidades presentes em minha atuação profissional no IF, num contínuo processo de formação.

Clandinin e Conelly (2011) pontuam também a importância das “paisagens”, ou seja, os ambientes educacionais onde estão inseridos(as) os(as) docentes, para o conhecimento profissional – um complexo relacional – a que se acede pelas histórias que se contam e se (re)contam. De tal modo, as instituições educacionais são consideradas não apenas o lugar de atuação profissional docente, mas também se tornam espaços de constituição de experiências de vida dos(as) profissionais e, assim, também se formam.

Logo, nesse movimento de constituição das experiências nos espaços educacionais que se abrem às possibilidades da sua autotransformação, que segundo Bragança (2008) se dá a experiência instituinte, que se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se, desta forma, à vivência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. Por certo, Bragança (2008) nos insere que, na área teórico-metodológico das pesquisas educacionais, a pesquisa narrativa possibilita o diálogo interdisciplinar e, por meio das narrativas, é possível nos aproximarmos do que pensam os(as) professores sobre sua profissão, condições de exercício do trabalho, sobre os sentimentos de pertença, enfim, sobre suas vidas.

Nesse sentido, Souza & Abrahão (2006) ressaltam que as narrativas de professores(as) são processos de “invenção de si”, pois, ao narrar, se inventa a condição e a trajetória de professor(a), articulando-se a múltiplos fatores: a origem social dos sujeitos, as memórias de sua condição de estudante, os motivos que lhes levaram a escolher a docência, a qualidade da proposta curricular dos cursos de formação, as oportunidades profissionais no contexto da escola, a busca por ascensão social, dentre outras motivações. Assim, a escrita de minha narrativa (auto)biográfica é fundamental para meu processo de autoformativo, no sentido de transpor em palavras escritas minha imersão na vivência no IF, e, sobretudo, poder articular, na mesma teia de relações, fragmentos da “invenção de si” nesta instituição educacional.

3. *Eu, caçadora de mim*: narrativa de uma professora do IF

Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo, medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim
Milton nascimento

Para dar início à escrita de meu percurso profissional no IF até o presente momento, é válido ressaltar que, conforme Nóvoa (1992), creio que para a compreensão do trabalho do(a) professor(a), são essenciais três processos: o desenvolvimento pessoal

- processos de produção da vida do(a) professor(a); o desenvolvimento profissional - aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional - investimentos da instituição para os objetivos educacionais esperados.

Desse modo, considero que o trabalho do(a) professor(a) [meu trabalho], é fruto de um processo em construção ao longo de uma carreira profissional e de sua própria vida. Acredito que nós, professores(as), quando chegamos à docência e também num novo espaço de atuação profissional, trazemos conosco inúmeras e variadas experiências do que é ser professor(a). Experiências que vamos adquirindo ao longo de nossa vida escolar como estudantes de diferentes professores(as), em nossa atuação inicial como professores(as) até o atual momento em que me encontro, professora do IF, e que me possibilita a busca pela compreensão da dimensão e complexidade do trabalho docente nesse espaço institucional.

No dia 25 de maio do ano de 2015, ingresso como professora de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no estado de Goiás (IF) e inicio minha carreira como professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica da rede Federal (EBTT). Mas saberia eu o que é atuar como professora de EBTT e/ou da Educação Profissional Tecnológica (EPT)? Aliás, me perguntava, o que seria a atuação docente numa instituição que propõe o ensino verticalizado? Me vi permeada por questionamentos sobre minha formação e atuação no IF, e mesmo passados 6 anos atuando como docente do IF, ainda permanecem sem muitas respostas, e, por ser uma professora pesquisadora, estas se tornam questões para meu doutorado em andamento, a compreensão do trabalho docente dos IF, perspectivado pelo ensino verticalizado, na EPT.

As instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, historicamente, foram escolas técnicas que preparavam, e ainda preparam, os(as) trabalhadores das indústrias e do trabalho agrícola, prioritariamente. Com a ampliação da rede de Educação Profissional, agora associada à tecnologia, as demandas de formação tornaram intricados os objetivos dessas instituições, cuja oferta caracteriza-se por cursos de formação profissional pluricurriculares, com atuação na Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Educação Básica de nível Técnico, Educação Superior (graduação tecnológica, licenciaturas e bacharelados), além de cursos de Pós-Graduação.

A rede de Educação Profissional e Tecnológica, na qual se inserem os IF, é bastante recente no cenário educacional brasileiro. Ela foi oficializada em 2008 pela Lei 11.892, com a implantação e expansão de 38 instituições a nível nacional e vem crescendo significativamente, implantando novos campi pelo país. Ainda que a designação “Instituto Federal” seja tida como nova, há que se relativizar tal

caracterização inovadora, posto que tais instituições não foram efetivamente “criadas”, mas resultam da modificação dos anteriores Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas e Agrotécnicas, que, por sua vez, percorreram ao longo da história, desde sua criação em 1909, distintas denominações e formas de atuação no campo da formação profissional, às quais corresponderam respectivas formas de organização e de oferta de níveis e modalidades educacionais variados.

Minha atuação docente nessas “novas” instituições agora denominadas IF iniciou-se de modo peculiar, pois como cheguei ao campus já final de um semestre letivo, logo fui surpreendida pelo convite para “substituir” um professor de Artes do Ensino Médio, que estava afastado, e, portanto, os(as) estudantes estavam sem aulas dessa disciplina, ou seja, era preciso que atuasse em níveis e modalidades de ensino divergentes daqueles previstos para minha atuação docente, e isso me causou certa estranheza.

O gerente de ensino do IF, isso mesmo, aquela instituição educacional dava sinais nas nomenclaturas destinadas à gestão do perverso mercado de trabalho imposto pelas políticas neoliberais, e isso novamente me inquietava/inquieta. Ao rememorar esse meu processo de ingresso no IF, recorro a Ball (2011), quando sinaliza ser necessário compreender o que tem por trás das políticas, especificamente, as políticas educacionais que regulamentam as instituições educativas, e, assim, entender que essa perspectiva não é restrita ao âmbito educacional, o que implica ser fundamental desvelar o que o autor nomeia como “imaginário neoliberal”, ou seja, é necessário observar a “forma como nos tornamos as políticas encarnadas”.

Atenta às nuances que perpassavam a instituição que havia ingressado, aceito o “convite” para ministrar as aulas, mesmo tendo que atuar numa área de conhecimento divergente de minha formação, em níveis e modalidades distintos, mas que se fazia necessária. Atuei até o semestre ser encerrado e segui os demais semestres, atuando já na área específica a que havia sido aprovada no concurso, professora formadora de professores(as) nos cursos de Licenciaturas.

No entanto, faz-se imperativo destacar que, como pedagoga docente do IF, – utilizo pedagoga docente, pois no IF temos pedagogas(os) que atuam no administrativo, como técnicos(as) em assuntos educacionais – procurei me aproximar da gestão de ensino (principalmente das pedagogas do administrativo), para compreender melhor tanto a organização e intencionalidades da instituição, como, principalmente, o(s) significado(s)/ sentidos dados para a docência no ensino verticalizado que eram previstos também para minha atuação em níveis e/ou modalidades distintas de ensino.

Provocada por tais inquietações, procurei me aproximar dos(as) docentes e observo pouca clareza quanto à atuação deles(as) no ensino verticalizado, e, a princípio, noto que há docentes que atuam em diferentes modalidades e níveis de ensino, mas

sempre narraram, de modo empírico, dificuldades, que vão desde conciliar as variadas demandas das turmas, justificadas por terem particularidades que se divergem e que impactam em demasiado desde o planejamento, à ação docente.

Tais dificuldades se evidenciam ainda mais, quando associadas a estabelecer a relação: ensino, pesquisa e extensão e eis que me vejo atuando tal como meus(minhas) colegas nos cursos de Licenciatura, Ensino Médio, nos Cursos Técnicos Integrados na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), orientando o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), coordenando laboratório, propondo projetos de ensino, extensão e de pesquisa, e me aventurando em produzir textos para periódicos, sem contar as inúmeras comissões institucionais que temos que fazer parte. Nossa, confesso que narrar minha ação docente no IF me causou espanto e certa exaustão, sentimentos que também estão presentes num coletivo da docência brasileira, e por estar com o olhar sempre mais direcionado para formação inicial e continuada das escolas públicas de Educação Básica, com um olhar afastado de minha própria atuação, nem me atentei ao quanto meu trabalho docente se apresenta com muitas demandas que, a priori, parecem ser uma característica que sinaliza uma identidade institucional se constituindo.

Na busca por tentar apreender os sentimentos ecoados por minha escrita, percebo o quão faz ainda mais sentido minha tese de pesquisa de doutorado de que processo de implantação e expansão dos IF, que prevê o ensino verticalizado, deve ser investigado como multifacetado e dialético. Em minha narrativa, noto que há especificidades no meu trabalho que posso problematizar também pelas vozes de muitos(as) outros(as) professores(as), em suas narrativas (auto)bibliográficas que poderão indicar caminhos para compreensão dos desafios e possibilidades presentes na ação docente do IF.

Por certo, Sarmento, T. (2015) permite-me a compreensão da docência em minha narrativa, quando coloca a necessidade da busca por perceber a profissão docente inserida numa perspectiva histórica, vinculada às especificidades socioeconômicas que permeiam as instituições educacionais, na medida em que propõe, em seus estudos, a compreensão da identidade profissional docente na e pela própria ação do trabalho docente em seu contexto de atuação, entendendo que “os contextos de socialização são, enquanto tal, contextos identitários, na medida em que as identidades se (re)constroem na interação de cada sujeito e de cada grupo consigo próprio com os outros e com as circunstâncias em que se desenvolvem.” (Sarmento, T., 2015, p.71)

O confronto com a realidade profissional que me cerca gera inquietações que agora seguem na direção de não conseguir perceber minha própria identidade profissional naquela instituição. Nesse emaranhado de sentimentos aflorados, reconheço-

me como uma professora formadora de professores(as) com uma identidade “flutuante”, multifacetada e sem saber como narrar quem era enquanto professora cerceada por atuar em níveis e modalidades de ensino distintos, e inúmeras outras demandas de trabalho atribuídas à minha docência.

Diante desse confronto, amparo-me em Ball (p. 546, 2005) e percebo que os IF podem preceder uma identidade institucional que sugere uma instituição que passou também por mudanças técnicas e estruturais, e, portanto, pode ter a pretensão de reformar seus(as) professores(as), quando sinalizam, nas políticas de gestão e atribuição a ação docente, certo modo simbólico e sutil de mudar o significado do que é ser professor(a) nessa instituição. “Isto é, a formação e a reformação de capacidades e atributos do ‘eu’ [do professor]”. Enfim, tais percepções apresentam-se como possibilidades e desafios, e ressaltam a importância de problematizá-las a finco em minha investigação de doutorado.

Ao corroborar com Josso (2010), percebo, nesse movimento de narrar minha história como uma ficção, certamente baseada em fatos reais que me permitem a invenção de mim mesma, fazer uso de minhas memórias e me reconstruindo por meio dos sentidos, das falas, da consciência de si e do próprio processo de formação que vivencio.

É a partir desse movimento de narrar minha trajetória no IF que noto possibilidades de (auto)formação, pois, rememorando minha história, percebo, com clareza, o quanto ela vai me constituindo e me levando até minha investigação de doutorado. Há sentidos, que não fazem muito sentido, presentes em minha atuação profissional, nuances que tocam minha experiência professoral nesta instituição que me instigam a compreender – o trabalho docente do IF.

4. Algumas considerações

A experiência da escrita da narrativa (auto)biográfica configurou-se num exercício singular de reflexão sobre minha vivência, que pode ser descrito pelo movimento de rememorar minhas inquietações do cotidiano de trabalho na busca por compreender minha ação docente do IF. Conhecer o(s) percurso(s) que compõem minha vida-formação-profissão revela como somos marcados pela diversidade em nossas percepções de ideias, palavras, imagens, pessoas, e vejo essas subjetividades como possibilidades fecundas e desafiadoras de apreender o cotidiano de minha prática pedagógica, nesse movimento entre rememorar e reelaborar minha visão desta. A experiência que vivo como professora do IF me aponta que existem vários intervenientes/particularidades/especificidades/nuances/sentidos que constituem minha

atuação docente, e que, frequentemente, percebo-me percorrendo outros processos formativos pela ânsia da descoberta desse “eu”, professora do IF.

Nesse contexto, advogo que a abordagem da narrativa (auto)biográfica se constitui em um campo farto para integrar essas expressões que suscitaram em minha narrativa, com vistas a favorecer a (auto)formação na medida em os(as) docentes também constroem e atribuem sentidos ao trabalho docente do IF e às experiências de formativa docente nessa instituição.

Com base na escrita da narrativa (auto)biográfica, pude ir tecendo/constituindo minha experiência no IF, num olhar introspectivo para minhas memórias e fragmentos vividos que ora não eram percebidos por mim em meu trabalho no IF, que fez me perceber no exercício de dar sentido e significados às experiências que compõe meu cotidiano que eram ofuscados em minha rotina professoral. Diante de tal percepção, é possível aferir que a escrita de um memorial se apresenta como um exercício importante para o processo de formação e (auto)formação docente.

Diante da escrita desse memorial, por meio de minha narrativa (auto)biográfica, reafirmo que a busca por apreender sobre o trabalho docente envolve, para além de minhas inquietações pessoais, o comprometimento com as subjetividades dos diferentes sujeitos envolvidos(as), ativando, por meio de suas memórias, expectativas, repertórios conceituais e estéticos, a intencionalidade da busca do desvelamento dos sentidos atribuídos por eles(as) a sua própria atuação profissional. Por isso, a experiência da narrativa na pesquisa revela-se uma aventura desafiadora e criativa, que permite percebê-los(as) em seus cenários e educacionais complexos e subjetivos por meio das vozes ecoadas em suas narrativas.

5. Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (Auto)Biográfica – Tempo, Memória e Narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica: teoria & empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 201-224.

BRAGANÇA, Inês F. S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Histórias de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

BRASIL. Lei 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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>Acesso em 30 de fevereiro de 2018.

CLANDININ J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Uberlândia: Edufu, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo, BARREIRO, Cristhianny (Orgs.). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica – tomo I**, 2016, P. 59-89.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, G.V.T; SOLIGO, R.; SIMAS, V.F. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: **Congresso Nacional de Pesquisa (auto) biografia.** 6., 2014, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: BIOGraph, 2014. p.2-16.

SARMENTO, Teresa. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In Formosinho, J. (Org.), **Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Acção Docente**. Porto: Porto Editora. 2009.

SARMENTO, Teresa. Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In Ferreira, F. (Org.) **Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional.** pp. 69-86. S.Tirso: D'Facto Eds. 2015.

SOUZA, E. C. de & ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). (2006) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA COM ENFOQUE NA DIVERSIDADE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO ONLINE PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Denilson RODRIGUES BATISTA; Monique ALBUQUERQUE FERREIRA; Henrique RICHARDSON PEREIRA; Pedro Miranda JUNIOR, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
Eixo: Políticas e práticas de formação continuada de professores educação básica
denilson.robatista@gmail.com

1. Introdução

A pesquisa “O ensino de ciências e matemática com enfoque na diversidade: uma proposta de formação online para professores dos anos iniciais da educação básica” parte das inquietações em manifesto da construção de uma pedagogia decolonial. Essa, por sua vez, surgiu no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, partindo de ideias de práticas sociais e políticas que contrapõem a visão hegemônica cultural e racial do conhecimento imposta aos povos colonizados (CANDAU, 2010). Além disso, acreditamos, que tais debates são fundamentais para visibilizar, questionar, enfrentar e transformar as estruturas institucionais que se utilizam da lógica epistêmica eurocentrada como horizonte de suas práticas e relações sociais, causando a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005).

Trata-se de um tipo de estrutura de pensamento que afeta principalmente os sujeitos de ascendência afro-brasileira e indígena, visto que as situações de discriminação surgem em decorrência das características fenotípicas usadas como padrão de dominação entre colonizadores e colonizados (QUIJANO, 2005). As desigualdades que permeiam a sociedade contemporânea causam predominantemente a marginalização de corpos com a pele mais escura. Uma sociedade em que jovens negros/as compartilham da vulnerabilidade a situações de abuso e violência, dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, ensino e saúde (IPEA, 2016; 2017 e 2018).

Sendo assim, nos colocamos no papel de assumir a tarefa indicada por Candau (2010) que nos orienta que “assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella y Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (CANDAU, 2010, p. 28).

Para isso, nos orientamos pelos embasamentos da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática afro-brasileira e indígena, com destaque para o artigo nº 02:

> Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e de histórias brasileiras (BRASIL, 2008).

Para além do caráter normativo, a legislação citada tem caráter fundamental como apoio às demandas por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos no que diz respeito à educação, emergidas das comunidades afro-brasileiras e indígenas. No contexto brasileiro, em que a identidade desses povos foi construída presa à estrutura de

colonialidade, com a desvalorização de seus saberes e crenças, podemos destacar a existência de um racismo denominado epistêmico (CANDAU, 2010).

Pensando nas questões abordadas até aqui, colocamos como objetivo central do trabalho: explorar as possibilidades de decolonização dos currículos escolares com o uso do jogo Mancala nas aulas de ciências da natureza e matemática na perspectiva de professoras polivalentes de uma escola municipal de São Paulo. Daremos ênfase no jogo Mancala, pois com ele é possível questionar a hegemonia cultural do ocidente marcante nas aulas de ciências e matemática, usando dos saberes tradicionais africanos e/ou indígenas. Com isso, pretendemos sensibilizar os/as professores/as atuantes nos anos iniciais da educação básica sobre a relevância de abordar a diversidade cultural brasileira, cumprindo com os dispostos nas Leis 10.639/03 e 11.645/08; e contribuir com a formação desses/as professores/as no sentido de enriquecer o contexto das aulas de ciências e matemática.

2. Referencial teórico

A colonialidade é compreendida como uma relação formal de poder entre dois povos e/ou nações. No contexto que nos tangencia, emerge como um padrão de reprodução do colonialismo moderno intimamente ligado ao eurocentrismo, iniciado a partir do século XVII (QUIJANO, 2005). O colonialismo e a colonialidade, apesar de serem conceitos distintos, operam na mesma dinâmica de dominação sustentada pela subjugação do outro. O primeiro é entendido como um padrão de exploração que uma determinada nação possui ao deter o controle dos recursos de produção de uma outra população (QUIJANO, 2005). Enquanto que o segundo possui características mais intersubjetivas no que diz respeito às relações de poder, atingindo também as esferas do saber e do ser (CANDAU, 2010).

Nesse cenário, ocorreram repressões de outras formas de conhecimento não europeias e negações do legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos (CANDAU, 2010). Bem como a desumanização dos seres subjugados e colonizados, estes passam a ter seus corpos expostos à problemas reais em torno da liberdade (CANDAU, 2010).

Para exemplificar tal problemática, basta navegar pelos noticiários em 2020 e evidenciar as consequências ainda escancaradas no século XXI, perpassando pelos âmbitos do trabalho, conhecimento, autoridade e as relações articuladas por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Ressaltamos aqui, conforme articula Quijano (2005), que a ideia de raça é uma invenção sem nenhum tipo de ligação com a estrutura biológica da espécie humana, muito menos com as capacidades mentais de funcionamento neurológico. Portanto, o conceito de raça em seres humanos existe apenas na esfera das construções sociais. Um conceito com interpretações particulares em toda a América, pois como afirma Anibal Quijano:

> É muito interessante que apesar de que os que haveriam de ser europeus no futuro, conheciam os futuros africanos desde a época do império romano, inclusive os ibéricos, que eram mais ou menos familiares com eles muito antes da Conquista, nunca se pensou neles em termos raciais antes da aparição da América. De fato, raça é uma categoria aplicada pela primeira vez aos “índios”, não aos “negros” (QUIJANO, 2005, p. 141).

Pensar em decolonialidade é, portanto, elaborar uma alternativa teórica ao pensamento vigente sobre as relações de poder. No âmbito escolar, a representação da identidade dos sujeitos pertencentes a esses grupos historicamente subjugados, muitas vezes, ocorre apenas pela presença desses/as alunos/as na escola (MOREIRA, 2010). Não há uma abordagem que propicie a valorização cultural de diferentes grupos étnicos (MOREIRA, 2010).

Portanto, essa questão deve estar presente constantemente em nossa fala e ações no sentido de mudanças mais amplas na formação oferecida pelas escolas, que, nas palavras de Sacristán (1995, p. 84) “se deve analisar a necessidade de uma cultura geral inclusiva para todos”. Por isso, há a necessidade de ação contínua para confrontar as dificuldades e complexidades das mudanças pretendidas.

2.1 Etnomatemática e a decolonização do currículo

A matemática, direcionada a estudar os números, as formas, as relações e medidas é caracterizada por sua precisão, rigor e exatidão. A origem desses conhecimentos, na maioria das vezes, é atribuída aos indivíduos da Grécia no contexto da antiguidade e dos países europeus no contexto da Idade Moderna (D’AMBROSIO, 2009). Alguns dos nomes mais conhecidos e exaltados como heróis da ciência e da matemática são, por exemplo: Galileu, Newton, Pitágoras, Einstein. Essa ideia reforça a visão hegemônica de que apenas na Europa surgiram conhecimentos e pensadores importantes.

No entanto, existem inúmeros conhecimentos originados em outras culturas e que são capazes de explicar e descrever o mundo. Conhecimentos produzidos por civilizações que ao longo da história da humanidade foram marginalizadas, e tiveram suas formas de pensar subordinadas aos pensamentos dos dominadores. D’Ambrósio (2009) denomina esse movimento de aculturação, visto que os grupos dominados são caracterizados como sendo despossuídos de algum tipo de cultura. Uma forma de agressão à dignidade e identidade cultural dos grupos dominados.

Sendo assim, desenvolver a etnomatemática é ir em direção à ruptura desses paradigmas. E o uso de jogos que reestruturam e ressignificam esse contexto social, como é o caso do jogo Mancala, podem trazer à tona reflexões e discussões importantes quando da sua aplicação, contribuindo especialmente nas aulas de Ciências da Natureza e de Matemática (SILVA, 2010). Segundo Silva (2010), apesar de existirem muitos jogos de tabuleiro de origem africana na cultura brasileira, mesmo que ainda pouco difundidos, isso não se reflete na realidade escolar, inexistindo ou sendo pouco divulgados. A autora enfatiza ainda:

> Os jogos de tabuleiros africanos merecem atenção maior tanto dos estudiosos dos jogos como educadores, pois trazem um acervo artístico e de conhecimento estruturado que uma vez introduzidos em um processo de aprendizagem proporcionam novas vertentes do ensino da cultura e história da África e, ao mesmo tempo, contêm possibilidades pedagógicas pouco investigadas (SILVA, 2010, p. 81-82).

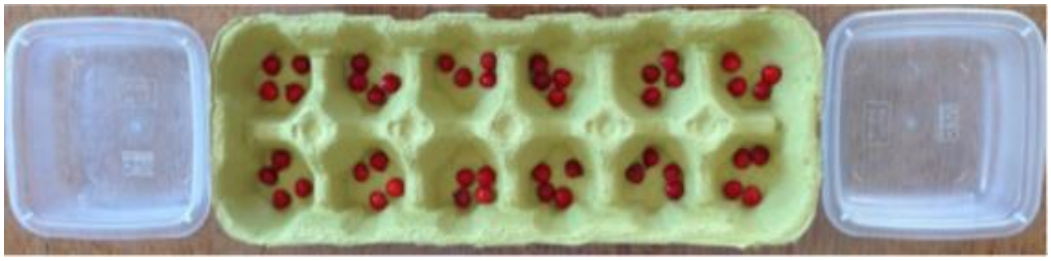
No que se refere ao Mancala, não se trata de um jogo específico, pois o nome caracteriza uma família de jogos de Mancala (proveniente do árabe *naqaala* - mover). Logo, é a denominação genérica de cerca de 200 jogos diferentes (FANTI *et al.*, 2015). De acordo com esses autores, conforme a região onde é jogado, o Mancala é conhecido por um determinado nome, no Brasil as pessoas escravizadas que o trouxeram o chamavam de *Adi.* Ainda segundo os autores, outro exemplo de jogo que vem da costa ocidental da África, uma das modalidades mais praticadas, é o *Wari*, cuja variante é chamada de *Awalé* (FANTI *et al.*, 2015). As regras dos jogos de Mancala podem ser encontradas na internet, em textos, vídeos e em alguns livros e materiais didáticos. Mais especificamente, as regras do jogo Awalé estão descritas no livro “A semente que veio da África”, no qual George Gneka, escritor africano nascido na Costa do Marfim, afirma que:

> Pelo Awalé, o jogador conhece a alma africana ou a dos baobás, pois é com seus grãos que se joga. A diversão tem um pé na mitologia e outro no cotidiano da África. Ao jogar, o que se está fazendo é repetir os ciclos da natureza: o cultivo do solo e as colheitas, que seguem o ritmo das estações (GNEKA, 2005, p. 54).

Assim, é um jogo de tabuleiro com profundas raízes filosóficas que se utiliza de princípios que nos fazem repensar a lógica da competição desde sua estrutura até suas regras. É jogado com pequenas sementes ou até pedras tendo como base um manto representando a terra. A movimentação das peças tem um sentido de "semeadura" e "colheita" (GNEKA, 2005). Assim, cada jogador ao mesmo tempo que recolhe sementes e as semeia em suas cavidades, referidas como casas ou cavas, também o faz nas cavidades do outro jogador, uma em cada cavidade, não deixando as cavas do outro vazias, o que representaria causar “fome” ao mesmo (GNEKA, 2005). Seguindo as regras, em dado momento o jogador faz a "colheita/captura" de sementes, que passam a ser suas. Ao final ganha quem tiver mais sementes. O jogo que trabalhamos na formação online foi o *mancala-awalé,* constituído de um tabuleiro retangular contendo 12 cavidades e dois reservatórios, sendo seis cavidades e um reservatório para cada jogador. Como “sementes” podem ser usadas pedrinhas/contas de duas cores, sendo quatro sementes para cada cava.

Uma forma simples de montar um jogo Mancala é utilizar uma caixa de ovos com dois depósitos nas laterais (Figura 1). Como “sementes” podem ser utilizadas pedrinhas, pequenas contas, grãos de feijão ou qualquer outro tipo de semente (FANTI *et al*., 2015).

Figura 1 - Jogo Mancala com caixa de ovos.



Fonte: Fanti *et al.* (2015, p. 12).

3. Desenvolvimento

A pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, um tipo de investigação, que busca um aprofundamento em questões influenciadas pelo contexto sócio-histórico-cultural em que as ações humanas ocorrem. Trata-se de um tipo de pesquisa em que as informações podem ser encontradas na forma de imagens e/ou palavras, e que revelam evidências descritivas sobre o fenômeno estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ainda dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa, utilizamos a metodologia de grupo focal que é uma técnica especialmente adequada para aprofundar a interação entre participantes de um grupo pequeno (MINAYO, 2001). De acordo com Pommer e Pommer (2014), a realização da técnica de grupo focal envolve um planejamento visando a obtenção de informações relevantes. Utiliza-se de mediadores para conduzir o estudo e assim, garantir a participação e o ponto de vista de cada um/a dos/as participantes (POMMER; POMMER, 2014). Além disso, apresenta também uma riqueza de possibilidades de análise do material coletado, permitindo extrair informações sobre as motivações e extensão das visões e experiências sobre o foco criado, o que possibilita determinar núcleos de significação (POMMER; POMMER, 2014).

Participaram desta pesquisa cinco professoras polivalentes de uma mesma unidade escolar, Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da rede municipal da cidade de São Paulo (SP). Os dados foram coletados durante a realização dos encontros em uma proposta de formação intitulada “A diversidade no ensino de ciências e matemática: uma proposta de formação online para professores polivalentes”. Em razão das dificuldades frente ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, no ano

de 2020, os encontros foram realizados em um ambiente virtual (Plataforma Teams) gentilmente cedido pela escola pesquisada.

Foram realizados três encontros (detalhados no quadro 1) no mês de agosto de 2020, com duração de aproximadamente 45 minutos cada um, que foram registrados em áudio, mediante prévia autorização da escola e das participantes. No quadro 1, explicitamos a organização da proposta de formação, detalhando os tópicos orientadores das discussões.

Quadro 1 - Descrição dos Encontros.

Encontros	Tópicos orientadores de discussão
Primeiro	● Apresentação dos objetivos e cronograma das atividades. ● Discussão dos aspectos estruturantes da Lei 10.639/03 e os desígnios para a práxis pedagógica. ● Levantamento das concepções dos/as professores/as acerca do jogo Mancala para subsidiar as discussões seguintes.
Segundo	● Discussão das possibilidades de decolonização do currículo por meio dos saberes tradicionais africanos e/ou indígenas. ● Apresentação de conhecimentos relacionados com a etnomatemática.
Terceiro	● Discussão das possibilidades do uso do jogo para enriquecer as aulas de ciências e matemática, considerando a problematização de sociedade. ● Fechamento e avaliação.

Os termos relacionados com os princípios éticos dessa pesquisa foram encaminhados junto a um projeto, recebendo autorização da supervisão da escola.

Na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo é um dos métodos adequados para interpretação dos dados. Isso ocorre, pois nesse tipo de pesquisa, as informações apresentam mais relevância por suas características individuais do que pela quantidade de informações. Por vezes, as quantidades podem ser utilizadas como indicadores, porém, a particularidade de cada informação é mais pertinente ao estudo (BARDIN, 2016).

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é um método de análise empírico adequada ao universo das comunicações, possível de ser reinventado para se adaptar ao campo das análises interpretativas. Não se trata de uma simples análise do real, e sim, o emprego de técnicas para transcender a ilusão das transparências dos fatos sociais (BARDIN, 2016).

3.1 Resultados e discussão

Para melhor compreensão da análise dos resultados, identificamos cada uma das cinco professoras com código de duas letras, que não são, necessariamente, as letras iniciais dos respectivos nomes. Primeiramente, apresentaremos elementos da trajetória da formação dessas docentes. Ao longo de suas falas, elas citam as unidades de ensino nas quais trabalham e/ou trabalharam referenciando as siglas de acordo com os respectivos sistemas de ensino. Sendo assim, de acordo com o Sistema de Ensino Municipal de São Paulo temos para: CEI - Centro de Educação Infantil; EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil; CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil; EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental. No caso da professora que no decorrer do texto cita a experiência em trabalho em EMEB - Escola Municipal de Educação Básica, a mesma se enquadra em sistema de ensino diverso do paulistano.

A professora DS tem dois anos de atuação na escola participante desta pesquisa, e em 2020 é professora de duas turmas, uma da educação infantil e outra do ensino fundamental I. Antes de ingressar nesta escola, a DS também trabalhou como professora durante dois anos em duas outras escolas, a EMEI e a EMEB.

A professora RC começou a atuar na escola participante da pesquisa no início de 2020, ela compartilha que ainda não teve oportunidade de conhecer e conversar pessoalmente com a maioria das outras professoras da unidade escolar, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Mas, que mesmo assim, se sentiu acolhida por todos/as. Ela relata ainda sobre a sua atuação profissional: desenvolveu projetos de pesquisa durante sua formação inicial, atuou na alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuou como auxiliar de classe em turmas de primeiros anos, foi professora eventual no estado de São Paulo, e também foi professora da rede de outros municípios do estado de São Paulo. Ao todo, a professora RC tem quinze anos de experiência como professora, ela informa ainda que foi coordenadora escolar.

A professora MS possui experiência com a educação infantil há dezoito anos, sendo seis anos na escola participante desta pesquisa. Atualmente, com professora de uma sala de segundo ano de ensino fundamental, ela compartilha que tem preferência em trabalhar em uma EMEF quando comparada com suas experiências em CEIs.

A professora ES relatou ter doze anos de atuação. Os cinco primeiros anos após sua formação em pedagogia trabalhou na prefeitura de outro município do estado de São Paulo. Depois disso, passou a ser servidora da prefeitura de São Paulo, atuando como professora na escola pesquisada desde então. Apontou as diferenças entre as experiências nas duas escolas. Na primeira, a educação infantil e o ensino fundamental I acontecem no mesmo espaço escolar. Enquanto que, na prefeitura de São Paulo, esses dois níveis de ensino ocorrem em escolas separadas.. ES também atuou como coordenadora, possuindo outra formação em administração escolar, apesar de destacar que não se identificou tanto com este cargo.

A professora EM é formada em pedagogia há onze anos. Também iniciou a sua carreira docente na prefeitura de outro município no estado de São Paulo trabalhando em um CEI, onde permaneceu por seis anos. Depois, ingressou na prefeitura de São Paulo, atuando em uma EMEI até o segundo semestre de 2018, quando realizou uma troca para atuar com o ensino fundamental na escola pesquisada. Além disso, realizou curso de pós-graduação em arte e educação.

Apesar das diferentes trajetórias das cinco professoras na docência, percebemos, em sua maioria, que elas têm em comum um longo tempo de experiência como professoras polivalentes na educação básica. Há de se considerar que professores e professoras polivalentes carregam consigo histórica e preconceituosamente o estigma de “tia(o)”, com o qual precisa-se romper a cada ano letivo, para se evitar a noção distorcida de sua profissionalidade e se desvencilhar do caráter ideológico deturpador por trás da sutileza do pseudônimo genérico (FREIRE, 1993), ademais, a difícil tarefa de atender às demandas do sistema de ensino em diferentes áreas, dentre elas no ensino de ciências no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, considerando ainda a interdisciplinaridade, potencializada seja pelo desprestígio da profissão ou pela defasagem dos cursos de pedagogia ou magistério (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994).

Partindo de seus relatos, foi possível elencar três categorias principais de análise. A primeira relacionada com a falta de materiais relacionados ao tema, a segunda relacionada a função da escola de proporcionar discussões relacionadas às questões levantadas e a terceira relacionada com a sensibilização pelo jogo Mancala.

Em relação à primeira categoria, as professoras relatam que sentem dificuldades em trabalhar a temática indígena e africanidades devido a ausência de materiais didáticos, o que pode ser observado nos seguintes trechos:

> A professora EM diz “(...) vieram as leis, mas não veio nenhum material adequado e nem uma intensificação no aperfeiçoamento dos professores”.
>
> E, ainda, “(...) em relação a africanidades, as escolas de uma forma geral (...) têm um olhar mais aguçados (...) buscam ter um projeto, ou fazer algo em relação (...) projetos da cultura africana. Em relação à indígena (...) nada era falado. A não ser quando (...) se comemorava a semana do índio. Então fica um pouco perdido. Na EMEF, eu acho que tem essa questão do material. Se a gente pegar livro didático e o caderno da cidade. A gente não tem um conteúdo em cima disso”.

Como destaque dos relatos está a falta de abordagem mais ampla da temática indígena, pois indicam que resume-se ao “dia do índio” de acordo com os livros didáticos tornando-se ainda mais dramático que a problemática afro-brasileira e africana no contexto escolar, nos livros didáticos a temática indígena além de estrita ao “dia do índio” ainda é tratada como no passado mesmo tendo nas últimas décadas ocupado espaços escolares e acadêmicos como cita Silva (2007). Isso se confirma na constatação de Judith Butler:

> A introdução da História Indígena em sala de aula e nos materiais didáticos não pode ser tratada como um mero acréscimo nos conteúdos de História do Brasil e/ou de História da América, pois esse debate vai para além de uma simples questão de conteúdo, ele representa uma possibilidade de reconhecimento da existência do outro, um reconhecimento político que implica um reconhecimento da diferença (BUTLER, 2015, p. 48 *apud* LAMAS; VICENTE; MAYRINK, 2016, p. 129).

Ainda sobre essa mesma categoria, a professora ES diz:

> “A gente recebeu alguns livros, e recebe anualmente algum material falando sobre as questões da africanidade. Mas sobre os povos indígenas, a gente não recebe. Assim, eu mesma não tenho acesso a algum material que fale sobre isso. A gente só aborda sobre as questões do índio mesmo quando vai falar sobre o descobrimento do Brasil. Pelo menos no livro, é só sobre isso. Não fala sobre a importância deles (...) a gente não recebe material pra tratar desses assuntos com as crianças. Como a questão dos negros tem as datas que se comemoram, daí eles acabaram mandando mais livros.”

Ressaltam, ainda, que as demandas levantadas pelo sistema referentes aos conteúdos de língua portuguesa e matemática acabam por contribuir para que as atividades com outras disciplinas sejam negligenciadas de alguma forma, além das dificuldades devido a falta de materiais didáticos como pode-se ver no trecho a seguir:

> A professora EM diz “Acaba que os outros conteúdos e principalmente por conta de português e matemática, absorve muito a gente e a gente não entra nisso. A gente acaba entrando (...) na literatura, nos livros que vêm. Vieram alguns livros sobre a cultura afro-brasileira, sobre africanidade pra literatura. Mas, pra dar uma formação, um ensino realmente tanto pra nós quanto pros alunos, eu acho que ainda está muito aquém (...).”

Assim, na percepção destas professoras polivalentes, fica claro que sentem dificuldades em trabalhar devido a escassez de livros didáticos no que diz respeito a pautas que tratam de processos educacionais de perspectivas decoloniais quando estes materiais são especificamente livros didáticos, mas citam que nas escolas há materiais de cunho literário, porém consideram que estes não suprem suas necessidades de formação nem tampouco de formação para as crianças nas suas aulas. Isso pode ser percebido, na maioria das vezes, pelos valores disseminados pela escola pertencentes a um grupo dominante e, ao olharmos os livros didáticos e paradidáticos, percebemos que

as histórias e os conceitos contidos neles retratam apenas a visão desse grupo. Desse modo:

> [...] a cultura que a escola ensina é apresentada como universal e neutra, dissimulando o facto de ser um conjunto de obras tendencialmente homogêneas, produto de uma operação de seleção, reorganização e institucionalização de manifestações e conteúdos culturais diversos, plurais e contraditórios, realizado pelos grupos e fracções de classes sociais com poder simbólico e cultural (CARIA, 1992, p.177).

Faz-se necessário pensar neste momento se por acaso as dificuldades das professoras estariam ligadas ao trabalho com a temática afro-brasileira, africana e indígena, especificamente por conta da escassez de livros didáticos ou outras como, por exemplo, a formação, seja ela inicial, ou continuada, uma vez que para além de suportes legais também contam com materiais como, por exemplo, livros de literatura de língua portuguesa que abordam a temática afro-brasileira. Não haveria outras formas de se buscar apoio material para o planejamento das aulas, e a formação continuada, quais suportes poderia dar a estes profissionais?

É certo que os materiais didáticos são em grande parte constituintes de aporte para as aulas, contudo, considera-se que há outros fatores e elementos para que nas aulas possam as professoras contribuir para a decolonização do currículo, desde a abordagem utilizada, aos materiais, atividades proporcionadas ao seu enfoque. É também um conjunto de elementos e nova visão de mundo partindo de uma pedagogia intercultural crítica a qual pode ser chamada de pedagogia decolonial (SILVA; SANTIAGO, 2016).

Tem-se considerado o caráter interdisciplinar das aulas como qualificador do processo ensino-aprendizagem, uma vez que os saberes são sócio-historicamente construídos, nesse sentido ressalta-se a importância de pensar a proposição de atividades que concorram para a decolonização do currículo nas diversas áreas do saber, visto que a própria Lei 10.639 deixa claro que o ensino de cultura africana e afro-brasileira é em todo o currículo, como não evidenciá-lo em áreas como ciências? E por que esta área tem que estar segregada das demais nas didáticas, no fazer pedagógico? De acordo com Edgar Morin (1999):

> Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 1999, p.15).

A escola enquanto instituição de ensino é um espaço privilegiado para a transgressão de regras que extrapolam o senso do sentido ético das coisas mesmas. Tem papel fundamental enquanto instituição social de base firme até os tempos atuais, na formação cidadã para a vida em sociedade, desta forma contribuir para a emancipação dos sujeitos ante um sistema autoritário está no bojo de sua devida ação, nela, professores/as com a essencial tarefa de a partir de sua intervenção pedagógica, embasados pelo posicionamento político e militante colaborar para este empreendimento.

Sobre a segunda categoria de análise, nos relatos das professoras, percebemos o papel da escola na abordagem dos temas indígenas e africanidades destacamos**:**

> A professora MS diz “Eu acredito que um meio de fazer com que esse conhecimento chegue aos nossos alunos é por meio do projeto político-pedagógico da escola. Terem ações que estejam no PPP girando em torno de projetos pra que esses assuntos sejam trabalhados em todos os segmentos. Já que a gente não tem tantos livros didáticos e tantas bibliografias que nos deem suporte pra trabalhar isso”.

De acordo com a professora MS, o PPP (Projeto Político Pedagógico), tem papel essencial no desenvolvimento do currículo e nas ações que serão realizadas, reconhecendo assim o caráter político e pedagógico deste documento construído pela comunidade escolar, desta forma, o caráter decolonial deste PPP estaria então explicitado nas ações visadas por ele ao longo do ano letivo. De acordo com Veiga (2000), o PPP é caracterizado como uma construção coletiva e reflete como o trabalho pedagógico da instituição escolar está organizado com as funções que a escola tem intenção de fazer e realizar.

Ainda nessa mesma categoria:

> A professora MS diz: “Não há interesse das políticas públicas, porque levar isso pra sala de aula pra discussão você revê conceitos, mudança de paradigmas e a questão de você dar voz pra os marginalizados e o empoderamento que isso traz quando há uma transformação de um senso comum para um senso crítico. Então, não é interessante que os marginalizados, os menos favorecidos tenham pensamento crítico e ganhem voz. Não é interessante. Historicamente nunca foi e no atual governo que a gente tem no Brasil é menos interessante ainda”.

Pode-se perceber um senso crítico sobre a visão de escola enquanto instituição do Estado de acesso obrigatório segundo Lei maior pela sociedade civil e que, portanto, está permeada pela política de diversas formas sendo, ainda feitas considerações sobre a historicidade desta instituição considerando os objetivos pelos e para os quais ela se faz estar na sociedade brasileira e ainda lembra da situação política atual em que se encontra o país. Um outro aspecto levantado é a mudança de paradigmas quando são abordados temas que, de certo modo, levam à visão crítica da realidade e, por conseguinte, um anseio por transformação e libertação ao que está posto. Segundo Freire (1987), uma forma de haver essa busca da liberdade é o necessário "reconhecimento crítico, na razão" e é, nesse sentido, que, isso precisa estar a serviço dessa emancipação, uma vez que instiga a inserção crítica ao captar e conhecer a realidade para transformá-la.

Em relação à terceira categoria de análise, os relatos das professoras sobre o conhecimento do jogo Mancala e suas possibilidades pedagógicas em sala de aula, destacamos:

> A professora ES diz “(...) em sala de aula, seria mesmo com a gente tentando inserir mais esse tema nas nossas atividades, nos nossos conteúdos (…). Trabalhando não só os livros como também fazendo oficina de jogos, trabalhando com os costumes e a cultura deles não só na questão de livros, de ler, mas na prática mesmo (...). Pra ele não ficar só um jogo, a gente tem que trabalhar também como aquele jogo é utilizado na cultura africana, como se originou o jogo. Para poder mostrar para eles também, para as crianças a história do jogo e a finalidade do jogo, e não só a questão de jogar, mas a questão matemática e histórica também! A gente pode trabalhar a escrita a partir das regras do jogo… Tem diversas formas de trabalhar, não só jogar (...)”.

Percebemos que apesar dos apontamentos anteriores das professoras sobre as dificuldades de trabalhar contribuindo para a decolonização curricular, com a educação antirracista, ao conversarmos sobre o jogo, elas percebem possibilidades de enriquecimento de suas aulas no que diz respeito a diversificação de atividade, no caso da referência à família de jogos Mancala. Foi possível perceber que elas foram

sensibilizadas, pois elas falam do jogo para além do jogar e consideram as outras possibilidades que ele pode trazer como o ensino da história e cultura africana. Tal fato também é evidenciado na seguinte fala:

> A professora EM diz: "(...) Em relação ao jogo (...) eu também não conhecia (...) e, assim, é possível trabalhar, e de forma interdisciplinar (...) o contexto do jogo, como ele foi criado (...). A matemática, as ciências, a geografia, a língua portuguesa. E explorar de forma interdisciplinar esse conteúdo, e trazer um pouco da cultura, dos costumes afro-brasileira (...), a gente se cobra tanto em alfabetizar, em a criança tá alfabetizada, que a gente acaba deixando de lado assuntos que são extremamente importantes pra aprendizagem (...) ter um olhar mais cuidadoso para os conteúdos, o que a gente precisa fazer e não só enfatizar apenas na alfabetização".

Estas falas permitiram inferir que as professoras polivalentes foram sensibilizadas e compreendem a riqueza dos materiais e, inclusive, detém conhecimentos didáticos para seus usos. Mas talvez só não reconheçam o significado destas práticas enquanto formas de valorização, conhecimento e apropriação da história a partir de outras visões que não a eurocêntrica. Por mais que os/as professores/as queiram aproximar outros tipos de conhecimentos de seus alunos, as condições e a organização do ensino impedem que essa aproximação seja feita. Charlot (2008), indica que os/as professores/as habituados com o sistema tradicional de ensino enfrentam várias contradições em suas práticas.

4. Conclusões

Com este trabalho buscamos explorar as possibilidades de decolonização dos currículos escolares com o uso do jogo Mancala nas aulas de ciências da natureza e matemática na perspectiva de professoras polivalentes de uma escola municipal da cidade de São Paulo. Observando o percurso trilhado pelas profissionais docentes polivalentes pode-se perceber que se trata de um grupo que atua prioritariamente na Educação pública, e que em sua maioria tiveram/tem experiência em diferentes níveis de ensino da educação básica.

As dificuldades por elas indicadas foram, dentre outras, a escassez de material didático ou formativo que se constitui enquanto ferramenta de um processo de invisibilização que age no campo do subjetivo, dentro de uma superestrutura na qual a colonialidade do ser sequestra e mantém refém as possibilidades de emancipação e participação política e social de sujeitos e grupos historicamente subalternizados, isso se evidencia em espaços coletivos estratégicos como as escolas. Com isso se faz urgente pensar em novas formas de suporte aos profissionais de educação com apoio de materiais que contemplem questões de diversidade cultural para o planejamento das aulas, formações continuadas e melhores condições de trabalho.

Entendemos que o modelo tradicional de ensino impõe alguns desafios nas práticas docentes, principalmente pensando no ensino público com salas de aulas com grande quantidade de alunos/as, em que as cobranças por metas de alfabetização e a demanda "conteudista" do sistema escolar, dentre outros aspectos, muitas vezes, enfraquecem a potencialidade de uma abordagem abrangente e multicultural dos conhecimentos. Sabemos que essas questões limitam o professor em alguns aspectos.

Por outro lado, considerando a função social da escola, sobretudo a pública, como espaço da educação dos sujeitos, segundo Silva (2007), faz-se preciso pensar no desenvolvimento da didática, suscitando as condições de igualdade segundo suas diferentes formas de ser, pensar, viver, de acordo com seus pertencimentos étnicos, raciais e sociais respeitando seus direitos sociais, políticos e econômicos.

Portanto, legislações como a Lei 10.639/03 modificada pela Lei 11.645/08, imprimem necessidades de repensar as abordagens a serem tomadas exatamente com as populações subalternizadas, uma vez que constituem-se enquanto uma atividade permanente de resistência e de disputa e de seu posicionamento numa sociedade erigida em bases coloniais.

Por fim, consideramos importante a sensibilização dos/as educadores/as para a problemática africana, afro-brasileira e indígena, tendo em conta que as dificuldades postas e impostas pelo sistema fazem parte de um processo de invisibilização e que não podem impedir os profissionais em seu fazer pedagógico de repensar suas abordagens, colaborando desta forma para transgredir a lógica da colonialidade.

5. Principais referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 15 de abril de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm>. Acesso em: 09 out. 2020.

CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. Revista.,** Belo Horizonte, v.26, n.1, p. 15-40, Abril. 2010.

CARIA, T. Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias, in **Sociologia – Problemas e Práticas**, n.º 12, p. 171-184. 1992.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA** - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática**: da teoria à prática. São Paulo: Papiros, 2009.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

FANTI, E. L. C. *et al.* Trabalhando com os Jogos Traverse e Mancala. In: **XXVII SEMAT (MC4D)**. IBILCE/UNESP, São José do Rio Preto, 2015. 26 p. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/Matematica/mc4d_erminia_flavia.pdf> Acesso em: 29 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

GNEKA, G. **Plantar e colher com o awalé**. In: LIMA, H. P. A Semente que veio da África. São Paulo, Salamandra, 2005.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. **Mulheres e Trabalho**: breve análise do período 2004 – 2014. Nota técnica, n.24. Brasília: Ipea, 2016.

_____. **Democracia Racial e homicídios de jovens negros na cidade partida**. Textos para discussão. Brasília: Ipea, 2017.

_____. **Atlas da violência 2018**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro: IPEA e FBSP, 2018.

LAMAS, F. G.; VICENTE, G. B.; MAYRINK, N. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife 2 (1), 124-139. 2016.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petropólis: Vozes, 2001.

MOREIRA, E. A construção do indíviduo negro no âmbito escolar. **I encontro de História do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, 18 a 21 out. de 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

POMMER, C. P. C. R.; POMMER, W. M. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n.2, jul./dez., 2014.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina**. In: LANDER, Edgar (org.). A colonialidade do poder: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, colección Sur Sur, p. 118 - 142. 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e Diversidade Cultural**. In: Silva, T. T., Moreira, A. F. B. (Orgs.) Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, C.; SANTIAGO, E. **Pensamento negro e educação intercultural no Brasil.** INTERRITÓRIOS. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, BR, v.2, n.3, p. 86, 2016

SILVA, E. J. **Um caminho para a ÁFRICA são as sementes:** histórias sobre o corpo e os jogos africanos Mancala na aprendizagem da Educação das relações Étnico-Raciais. 2010. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação, subárea: Educação, sociedade e práxis pedagógica. Universidade Federal da Bahia, 2010.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, 3(63), p. 489-506. 2007.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 2000.

ORQUESTRA POPULAR: UMA AÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Márlon Souza Vieira
UBM – Centro Universitário de Barra Mansa
marlonsvieira@gmail.com
Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica.

Resumo: Esta comunicação relata a experiência vivenciada no Centro Universitário de Barra Mansa – UBM, especificamente, no curso de Licenciatura em Música, que envolveu a participação dos discentes na formação da Orquestra Popular do Centro Universitário. Além disso, reflete sobre as ações interdisciplinares que envolveram os alunos em apresentações pela orquestra, considerando os elementos pedagógicos contributivos para a formação do futuro professor, promovendo esse processo efetivo e dinâmico que colaborou para o avanço do Curso de Licenciatura em Música da UBM. Com o passar dos meses, o objetivo primário foi ressignificado: a integração entre os conteúdos, o intercâmbio entre alunos e ex-alunos, a troca de experiências musicais e o acesso a novos processos culturais foram disparados para que houvesse entendimento de que a Orquestra Popular carregava em sua existência elementos pedagógicos fundamentais para a trajetória acadêmica. Percebeu-se que a sintonia concebida, a partir do alinhamento da performance, entremeada pelas práticas pedagógicas, contemplaram resultados importantes para a formação. A Orquestra Popular da UBM difundiu a produção acadêmica do curso de Música nos campi da instituição e na comunidade; estimulou a produção musical dos estudantes; proporcionou experiências estéticas diferenciadas no campus universitário para estudantes de outros cursos; promoveu o convívio entre acadêmicos de diferentes cursos e períodos com a comunidade; realizou apresentações dentro e fora do campus e divulgou as ações do curso de Música da universidade. Já no âmbito pedagógico, construiu suas ações a partir das concepções da interdisciplinaridade, ampliando e democratizando o repertório musical dos alunos; expandiu o universo musical dando acesso à diversidade de manifestações musicais; possibilitou vivências práticas de conteúdos que já eram desenvolvidos teoricamente como história da música, análise, arranjo e harmonia; promoveu a autonomia e a liderança, conceitos importantes para a carreira docente; ampliou a experiência expressiva e significativa e, por fim, possibilitou a construção de significações fundamentais, a partir das relações com a arte musical. Desse modo, a importância da ampliação de elementos relacionados ao processo educativo, dentro da perspectiva interdisciplinar na formação acadêmica, torna a investigação desse processo relevante.

Palavras-chave: Curso de Licenciatura em Música, Orquestra Popular, Interdisciplinaridade, Práticas Pedagógicas.

1. Introdução

O atual cenário dos cursos de Licenciatura em Música tem buscado, constantemente, formas para dinamizarem o processo formativo de seus alunos. Essas ações ganham importância não apenas para a qualidade no ensino das Instituições de Ensino Superior, mas também, para a trajetória dos futuros professores de música que atuarão na Educação Básica. Nesse contexto, encontra-se o Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário de Barra Mansa – UBM – localizado na região Sul-

Fluminense – o único com ensino presencial e, em 2019, completou dez anos de atuação na formação de músicos e professores.

Em 2016, provocou-se, com entusiasmo, a criação de um grupo com formação musical – voltado para a performance – que envolvesse a participação dos alunos de todos os períodos do Curso de Música da instituição, com possibilidade de agregar diferentes saberes; foi, então, que nasceu a Orquestra Popular do UBM. Inicialmente, pensou-se na formação de um grupo que tivesse atuação representativa por meios das atividades musicais vivenciadas, no entanto, se percebeu que as contribuições promovidas pelas práticas – que também eram pedagógicas – poderiam ser efetivas e dinâmicas, principalmente, a partir de ações interdisciplinares, ou seja, uma atuação contributiva no processo formativo.

Assim, esta comunicação vem relatar a experiência vivida pela Orquestra Popular do curso de Licenciatura em Música do UBM e refletir sobre as ações que envolveram os alunos em apresentações; conhecer as significativas contribuições alcançadas por esse trabalho interdisciplinar. Portanto, considerar os elementos pedagógicos contributivos para a formação e promover esse processo ativo que colaborou para o avanço do Curso de Licenciatura em Música da UBM, torna-se relevante e proeminente.

A trajetória da Orquestra Popular do UBM

A Orquestra Popular do Centro Universitário de Barra Mansa – UBM, teve o início de seus trabalhos, sobretudo, a partir dos desejos de alunos em realizarem uma atividade mais voltada aos elementos práticos do que aos teóricos. Igualmente, a pretensão de integrar os alunos dos diferentes períodos, mostrou-se questão fundamental para que fosse escrito um projeto e apresentado à coordenação do Curso de Música. Assim, no ano de 2016, foram iniciados os primeiros ensaios com os alunos dos diferentes períodos.

Rapidamente, as notícias se espalharam e se achegaram ao grupo ex-alunos e alunos de outros cursos (Direito, Psicologia, Biologia e outros). No âmbito musical, os componentes pioneiros tocavam, principalmente: saxofone, clarineta, flauta, trombone, trompete, violão, guitarra, contrabaixo, baixo elétrico, percussão, bateria, piano e teclado, violinos e violas. Os quantitativos de cada instrumento eram variados, o que refletiu em demasiado desequilíbrio instrumental – resolvido, posteriormente, com os arranjos e adaptações. Para o repertório, buscou-se representações de renomados compositores nacionais e internacionais, nos diferentes gêneros e estilos da música popular, tais como: Bossa Nova, Samba, Baião, Choro, Blues e Jazz.

A primeira performance da Orquestra Popular do UBM foi realizada em maio de 2016. O evento aconteceu na praça do *Campus* de Barra Mansa e reuniu uma quantidade considerável de expectadores: alunos, professores e gestores da instituição.

Imagem 1 – Primeira apresentação em maio de 2016



Fonte: Arquivo do autor

Já com o grupo mais solidificado, em outubro do mesmo ano, ocorreu outra atuação da Orquestra Popular no *Campus* de Barra Mansa, agora, em referência ao aniversário do Centro Universitário.

Imagem 2 – Apresentação em referência ao aniversário do Centro Universitário

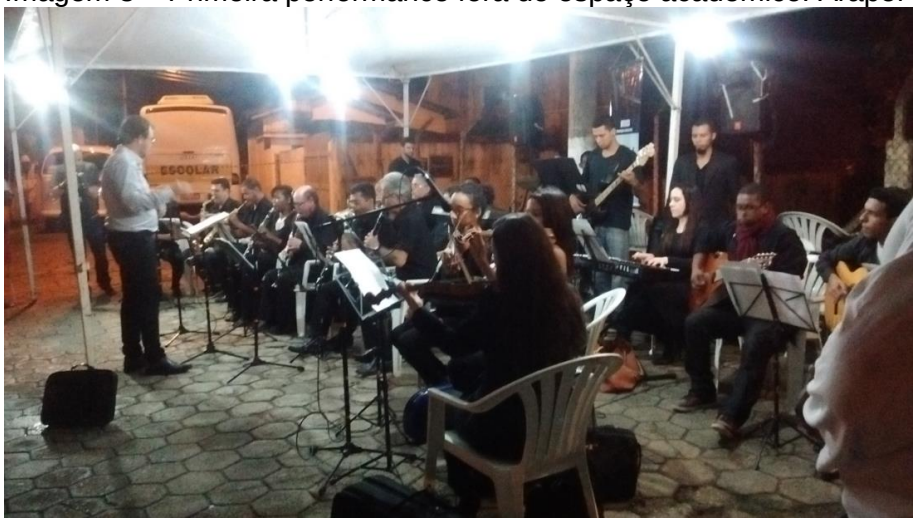


Fonte: Arquivo do autor

Com o avançar dos meses, o grupo foi se aperfeiçoando e concretizando algumas metas, igualmente, se estabelecendo como organização musical do Curso de Música.

Isso possibilitou uma primeira performance da Orquestra Popular do curso de Música do UBM fora do ambiente acadêmico. Essa apresentação aconteceu no Município de Arapeí, no Estado de São Paulo, em comemoração ao aniversário da cidade. Esta ocorreu na praça principal em frente a Igreja Matriz e foi assistida por dezenas de munícipes que muito aplaudiu.

Imagem 3 – Primeira performance fora do espaço acadêmico: Arapeí - SP



Fonte: Arquivo do autor

Com a continuidade do trabalho, em pouco tempo, a Orquestra Popular alcançou o *status* de instrumento representativo do Centro Universitário. A partir de então, uma agenda foi organizada e os discentes passaram a ter uma convivência com a prática cada vez mais intensa – aquilo que fora o motivador para o início do projeto. Dessa forma, destacam-se as seguintes performances realizadas pela Orquestra Popular do UBM:

*** Apresentação de Natal - ocorrida em dezembro de 2016, junto com os alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Aplicação do Centro Universitário de Barra Mansa que cantaram acompanhados pela orquestra. O evento aconteceu na praça principal do *Campus* de Barra Mansa, teve repertório específico de Natal, sendo assistido por pais, responsáveis, professores e alunos desde a Educação Básica até ao Ensino Superior.**

*** Apresentação na abertura de exposição cultural na Galeria de Arte do UBM - ocorrida em setembro de 2016. O espetáculo musical aconteceu em frente a entrada da galeria de arte. Assistiram a apresentação alunos, professores, gestores e visitantes convidados à exposição de arte.**

*** Apresentação da Orquestra Popular na Mostra Cultural da Fundação CSN – Companhia Siderúrgica Nacional, ocorrida em novembro de 2016 - o espetáculo musical aconteceu em meio às apresentações de outros grupos musicais, dentre eles o anfitrião do evento: Banda de tambores do Projeto Garoto Cidadão. O evento ocorreu no Memorial Zumbi no centro da cidade de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro, sendo assistida por diversos músicos da sociedade e munícipes que estavam no local.**

*** Apresentação da Orquestra Popular ocorrida em outubro de 2016, na semana científica da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. O espetáculo musical aconteceu dentro da unidade do município de Barra Mansa e foi assistido por alunos do Ensino Médio profissionalizante e demais pessoas que visitavam a mostra científica.**

*** Apresentação da Orquestra Popular do curso de música do UBM, ocorrida em 2016, na reunião de atualização pedagógica dos professores do UBM. O espetáculo musical aconteceu dentro da biblioteca do *campus* de Barra Mansa e foi assistido por professores dos diferentes cursos do Centro Universitário.**

*** Apresentação da Orquestra Popular ocorrida em maio de 2017, na Inauguração da Sala de Ensaios da Secretaria Municipal de Cultura de Piraí. O espetáculo musical aconteceu no pátio externo do casarão que é sede da Secretaria de Cultura, na cidade de Piraí, estado do Rio de Janeiro. O evento foi assistido por autoridades, artistas, músicos e munícipes da cidade.**

*** Apresentação de representação da Orquestra Popular ocorrida em 2017, no Festival de Música Beatles. O espetáculo musical aconteceu em meio às apresentações de diferentes bandas que tinham como cerne de seus repertórios sucessos eternizados pelos Beatles. O local do evento foi o salão principal do Clube Municipal da cidade de Barra Mansa no Estado do Rio de Janeiro, e foi assistido por diversos músicos integrantes de outras bandas e pelos munícipes expectadores do evento.**

*** Apresentação de Páscoa - ocorrida em abril de 2018, junto com os alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Aplicação do Centro Universitário de Barra Mansa que cantaram com acompanhamento da orquestra. O evento aconteceu no Auditório do *Campus* de Barra Mansa, teve repertório específico de músicas sob o tema da Páscoa, sendo assistido por pais, responsáveis, professores e alunos da Educação Básica e do Ensino Superior.**

*** Apresentação de Natal - ocorrida em dezembro de 2018, junto com os alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Aplicação do Centro Universitário de Barra Mansa acompanhados pela orquestra. O evento aconteceu na praça principal do *Campus* de Barra Mansa, teve repertório específico de Natal, sendo assistido por pais, responsáveis, professores e alunos da Educação Básica e do Ensino Superior.**

*** Apresentação de Natal - ocorrida em dezembro de 2019. O evento aconteceu em um Shopping da Cidade de Volta Redonda e teve, no repertório, músicas populares e temas natalinos sendo assistido pelas pessoas que visitavam o local naquele dia.**

*** Apresentação de Natal - ocorrida em dezembro de 2019, junto com os alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Aplicação do Centro Universitário de Barra Mansa, que cantaram junto a Orquestra. O evento aconteceu na praça principal do *Campus* de Barra Mansa, teve repertório específico de Natal, sendo assistido por pais, responsáveis, diretores, coordenadores, professores e alunos da Educação Básica e do Ensino Superior.**

Em 2020, devido a Pandemia do Covid-19, a Orquestra foi obrigado a pausar seus trabalhos. No ano de 2021, estamos estudando como será o retorno presencial para 2022.

Progressivamente, a Orquestra Popular foi, em sua trajetória, forjando a formação dos alunos, de modo que trouxe uma abordagem sonora daqueles que admiram a música e, da mesma forma, a ampliação do repertório musical de seus integrantes. O trabalho

propiciou resultados efetivos para o preparo e a formação do futuro professor, especialmente, por conta do caráter interdisciplinar dado ao projeto – foi possível potencializar elementos pedagógicos que contribuiu de modo fundamental para o processo formativo dos alunos.

A Interdisciplinaridade como abordagem efetiva

Nos dias atuais, a interdisciplinaridade tem sido palco de diferentes debates educacionais, tanto no Brasil como no exterior. Ela surge como possibilidade colaborativa nos processos de fragmentação deixados pelo Positivismo e busca contribuir com os desafios resultantes da ciência tradicional (LIMA, 2016). Nesse sentido, a interdisciplinaridade objetiva o equilíbrio entre os conceitos teóricos e as atividades do campo prático. Com isso, a interdisciplinaridade se adequou as atividades da Orquestra Popular a medida que encaminhou ajustes das performances aos conhecimentos teóricos.

Segundo a professora Regina Albano, a interdisciplinaridade

> [...] agrega conhecimentos de áreas diversas, contudo, requer o diálogo entre os saberes. [...] A interdisciplinaridade pode explorar e discutir a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e propor alternativas pedagógicas e didáticas que contribuam para a elaboração de aproximações interdisciplinares no ensino superior. (LIMA, 2016, p.132-133)

Em paralelo à interdisciplinaridade, existem os conceitos de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. O primeiro, contempla olhares sobre o objeto, já no segundo, examina diferentes perspectivas a partir da própria ótica, enquanto a interdisciplinaridade agrega saberes com vistas a mergulhar nos processos que dialogam com o objeto, transcendendo as concepções sobre o fenômeno estudado.

Dessa forma, a interdisciplinaridade transita nas fronteiras disciplinares; atua nas especificidades da atuação formativa; caminha no cerne das estruturas sociais e culturais, dialogando entre os diferentes saberes.

Desse modo, os fundamentos conceituais da interdisciplinaridade mostraram-se ferramentas sólidas para o desenvolver dos trabalhos referentes a Orquestra Popular do UBM, dado que as pretensões foram cooperar com a formação dos alunos para a futura atuação docente. Fazenda (2011a, p.13) afirma que

> A formação na educação à, pela e para a interdisciplinaridade se impõe e precisa ser concebida sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses, referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor (FAZENDA, 2011A, p.13)

Portanto, a contínua superação dos desafios e dificuldades proporcionados pelos eventos educacionais e, de igual modo, possíveis respostas às inquietudes que nascem no "chão" da sala de aula foram dinamizadas por meio dos fundamentos da interdisciplinaridade. Com isso, conhecer e compreender o caminhar fenomenológico das relações socioculturais e educacionais a partir do viés interdisciplinar é reconhecer que alternativas em constantes movimentos puderam contribuir com processos da Orquestra Popular do UBM.

Algumas reflexões sobre as contribuições para o processo formativo

Refletir sobre as ações que envolveram os alunos em apresentações pela Orquestra Popular é, primeiramente, considerar que foram desenvolvidas atividades musicais que motivaram, por meio das práticas performáticas, a ampliação do processo de aprendizagem musical e de experiências que auxiliaram o conhecimento musical, e, nessa perspectiva, a formação do aluno.

> [...] o homem construiu, em seu desenvolvimento histórico, a música como uma linguagem artística, estruturada e organizada. Como uma forma de arte – cuja especificidade é ter o som como material básico –, caracteriza-se como um meio de expressão e de comunicação. Meio de expressão, por objetivar e dar forma a uma vivência humana, e de comunicação por revelar essa experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro e ser compartilhada. (PENNA, 2008, p.28)

Assim, o aprendizado musical, por si só, já constitui ação importante, dado que por meio da linguagem, signos e regras da música provocam o desenvolvimento cognitivo.

> De fato, a música e a linguagem têm algo muito incomum, ambas transmitem mensagens por meio de um sistema de signos que possui regras. Podemos afirmar, inclusive, que o aprendizado da música ou de um instrumento musical pode ajudar no

> desenvolvimento cognitivo, sobretudo nos aspectos semânticos, e nos sistemas de memória, em virtude das regras que de uma maneira muito geral, o organizam. A música se configura, portanto, em uma das formas de linguagem e pensamento. (VICTORIO, 2008, p. 24)

Outra reflexão possível é que a Orquestra Popular, desde que foi criada em 2016, buscou incessantemente ampliar o repertório musical e a bagagem cultural dos envolvidos. Esta ação, possivelmente, será revisitada quando esses estiverem em salas de aula ensinando música, haja vista que, segundo Penna (2008), "ampliar o universo musical do aluno" é uma das principais funções da música na escola:

> [...] a função do ensino da música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. (PENNA, 2008, p.28)

Da mesma forma, as ações da Orquestra Popular do UBM mostraram-se alinhadas com os ordenamentos da Lei Nº 9.394/96, Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira, principalmente àquelas relacionadas aos processos culturais e às finalidades da Educação Superior:

> **Art. 43.** A educação superior tem por finalidade:
> I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II – [...]
> III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V – [...]
> VI – [...]
> VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> (BRASIL, LDB n. 9394/1996, *grifo nosso*)

Contudo, como já observado, uma das mais efetivas contribuições proporcionadas pela criação da Orquestra Popular, foi o caráter interdisciplinar alcançada na relação dos conteúdos programáticos de diferentes disciplinas com a prática desenvolvida pelo docente. Segundo Lima,

> [...] muitas habilidades e competências devem ser incorporadas a docência: a parceria a dialogicidade; o sentido de refletir sobre o velho para construir o novo; a humildade na adequação dos processos de aprendizagem e ensino que melhor cumpram sua função pedagógica; a reflexão; o desapego aos preceitos cristalizados desprovidos de um sentido sociocultural; a reintegração dos saberes e campos de conhecimento diversificados e práticas docentes alicerçadas nos princípios teóricos instituídos pela educação. (LIMA, 2016, p. 47)

Essa constante busca pela primazia dos princípios educacionais resultou em importantes disparadores, dentre elas, a integração de conteúdo, possibilitando que os assuntos de diferentes teores pudessem ser vivenciados na prática.

Por exemplo, na aula de História da Música Brasileira, em que o repertório da trajetória musical, normalmente, é apresentado aos alunos por meio de equipamentos de multimídia, essas melodias puderam ser executadas ao vivo pelos próprios educandos participantes da orquestra – lundus, chorinhos, maxixes e sambas possibilitavam uma audição em tempo real.

Já as disciplinas de Harmonia e de Arranjo foram contempladas positivamente a partir da existência de meios para a escuta atenta de acordes e cadências. Isso ocorria, sobretudo, com a participação de alunos na rearmonização das melodias tocadas pela orquestra – as mudanças estruturais eram realizadas a partir dos conceitos estudados em sala de aula. Para o estudo da regência orquestral, a Orquestra Popular mostrou ser um ambiente favorável para que os alunos educassem seus gestos e posturas de condução musical.

Todas essas ações provocadas pela a Orquestra Popular está em consonância com o entendimento de Swanwick (2003) em que concebe a música como um discurso metafórico.

> Música é um tipo de “realidade virtual”, as vezes mais vívida do que a realidade “comum”. Um professor que ensina música musicalmente compreende isso, e tanto no ensaio como na performance vai moldar e procurar formas expressivas no cantar e tocar de seus alunos. Deve, também, olhar cada performance de maneira holística [...]. (SWANWICK, 2003, p. 62)

Atentando ao olhar de “maneira holística”, isto é, de maneira integral e ampla, o fazer musical alcançado pela orquestra, em que o tocar, o ler, o improvisar, o compor, o arranjar, o perceber e o apreciar fundamentam modos de aprendizado na formação do professor de música temos, deste modo, que essas premissas geram uma disposição para uma participação avançada nos aspectos que permeiam as atividades coletivas. Assim constatam Kebach; Silveira:

> Tanto na interpretação e produção de arranjos novos para músicas já conhecidas (recriação) quanto na composição e improvisação (criação), especialmente se a atividade for realizada em grupo, a tendência é de uma cooperação progressiva, levando ao descentramento nas trocas sociais realizadas no momento de coordenação de ações musicais, mesmo que os estados afetivos individuais permeiem estes processos. (Kebach; Silveira, 2012, p. 145)

Destacamos, também, o intercâmbio entre alunos e ex-alunos, o acesso às novidades, à sintonia concebida a partir do alinhamento das ideias dos participantes, aos resultados das propostas objetivadas e à troca de vivências que estimulou a produção musical dos estudantes e proporcionou experiências estéticas diferenciadas. Sobre essa última, buscou-se a experiência própria da ação formativa, em que os personagens se interagem do início ao final do processo. Percebemos que a partir do processo de troca de experiências foi acentuado os principais sentidos da vida, sendo isso, de suma importância. Dewey destaca que:

> A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. (DEWEY, 2010, p.83).

As contribuições para o processo formativo promovida pela Orquestra Popular nos ajudou a compreender como é importante e fundamental para um avanço educacional os aspectos mencionados e refletidos. A formação do futuro professor deve ser pensada cuidadosamente e incentivada pelos Institutos de Ensino Superior, a fim de promover, além do conhecimento específico, a preparação pedagógica para que haja triunfo quando trilharem a carreira profissional.

Considerações finais

Esta comunicação possibilitou apresentar a experiência vivida pela Orquestra Popular do Centro Universitário de Barra Mansa – UBM que desencadeou a construção de elementos significativos e fundamentais para a formação do futuro professor de Música. A partir das relações com a arte musical verificou-se como é importante incentivar e ampliar elementos relacionados aos procedimentos de caráter prático e pedagógico.

Desde a construção desse trabalho até a síntese dos resultados alcançados, foi possível reconhecer o desenvolvimento de todo o processo – a começar pela formulação do projeto, passando às ações experienciadas pelos alunos e professores – transformando os modos de pensar das diferentes áreas do conhecimento e dos diferentes saberes em proveito dos aportes proporcionados pela interdisciplinaridade.

Reconhecemos que, sobretudo, mesmo após obter resultados positivos, é necessário investir na continuidade para que os avanços sejam, ainda mais significativos, principalmente, àquelas correlatas as pesquisas socioculturais e educacionais.

Por fim, percebemos que as vivências oportunizadas, por meio das perfomances da Orquestra Popular mostraram-se efetivas e eficazes, de modo que a participação em diferentes eventos, compartilhados com a comunidade, certamente, contribuíram para a sensibilização formativa por meio da Arte e, nessa perspectiva, sobrepujou os caminhos tradicionais estabelecidos pela formação acadêmica.

Referências

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/**leis**/l**9394**.htm Acesso em: 10 01 2019.

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** (Tradução de Vera Ribeiro) São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no ensino fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Revista Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 1, out. 2011a.

KEBACH, P.; SILVEIRA, V. **Apreciação musical e subjetivação**. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). Pedagogia da música: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 145-157.

LIMA, Sonia R. Albano de. **Música, educação e interdisciplinaridade:** uma tríade em construção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

VICTORIO, Márcia. **Impressões Sonoras**: música em arteterapia. Rio de Janeiro: Wak. 2008.

“Pensando o Enem” na formação continuada de professores da educação básica

Gabriela OLIVEIRA, Serviço Social da Indústria- SESI-SP, UNESP- IBILCE
Natalie Brito DOMINGOS, Serviço Social da Indústria – SESI-SP, Universidade de São Paulo- SP
Nildon da Silva de FIGUEIREDO, Serviço Social da Indústria- SESI-SP
Fernando Augusto dos SANTOS, Serviço Social da Indústria- SESI-SP
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
gabriela_oliveira_silva@live.com

1. Objetivo

A oferta do curso “Pensando o Enem” visou ser uma ação de curto prazo cujo objetivo geral foi apoiar os professores do Ensino médio em suas práticas, a partir de atividades formativas por área do conhecimento. Considerando os princípios de formação e, principalmente, autoformação preconizados no Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de ensino (SESI-SP, 2020), os professores se inscreveram conforme interesse próprio para participarem do curso. Por meio deste relato objetiva-se compartilhar o desenvolvimento desta ação no contexto vivenciado em 2021.

De forma geral, o “Pensando o Enem” teve como objetivo apoiar os professores em suas práticas a partir de atividades formativas e reflexões entre os docentes de cada área do conhecimento com foco nas competências da matriz do Enem. Assim, esperou-se que, ao longo do curso, os docentes desenvolvessem e demonstrassem capacidade de analisar, construir e articular atividades de ensino de acordo com a concepção de educação do SESI-SP, numa abordagem sociointeracionista, voltadas ao desenvolvimento das competências e habilidades avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio.

Cada área teve seus objetivos específicos: i. Ciências da Natureza: Propor reflexões acerca das competências e habilidades avaliadas no Enem, reconhecendo os conhecimentos científicos ali presentes. E, sob a lupa do ensino por investigação, desenvolver e ampliar práticas de ensino da área de Ciências da Natureza; ii. Ciências Humanas: Subsidiar o professor na análise e reflexão sobre as competências e habilidades solicitadas na prova de Ciências Humanas, permitindo correlações com outras áreas; iii. Linguagens: Refletir sobre as habilidades e competências necessárias para o bom desempenho na prova de Linguagens e ampliar repertório de práticas de ensino que visam o desenvolvimento e a consolidação dessas habilidades; iv. Matemática: Compartilhar saberes sobre o desenvolvimento de competências e

habilidades apresentadas na matriz de referência do ENEM. Propor momentos de reflexão por meio de atividades práticas, oferecendo, assim, subsídios para a prática docente que levem a melhoria dos resultados da rede e incentive os Projetos de Vida dos estudantes.

2. Contexto

O curso intitulado “Pensando o Enem” é uma ação do projeto “Para Gabaritar”, da Gerência de Educação Básica do SESI-SP, executada pela Supervisão de Formação de Professores, Técnicos e Equipe Escolar como parte da formação continuada de professores da rede de escolas do sistema SESI-SP de ensino. O curso teve sua primeira aplicação, para algumas escolas selecionadas, no final de 2020, porém o presente relato abarca a segunda edição, realizada no período de 11 de maio a 17 de junho de 2021, de forma remota, por meio da plataforma Microsoft Teams, ofertada a todos os professores que atuam no Ensino Médio por meio de edital e inscrição voluntária.

O Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP) tem uma das maiores redes de ensino particular, com 144 escolas presentes em 112 municípios do Estado. Oferece as modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos, contando com mais de quatro mil professores. Para organizar o ensino ofertado na rede, há a Gerência Executiva de Educação do SESI-SP, na qual a Supervisão de Formação de Professores, Técnico e Equipe Escolar é responsável por planejar e implantar projetos formativos a partir da coleta e análise de indicadores educacionais e necessidades formativas e do monitoramento dos projetos formativos das equipes escolares. Entre tais projetos, há a oferta de cursos para públicos específicos cuja participação se dá por meio de inscrição dos interessados. A supervisão é composta hoje por uma supervisora técnica e cinco analistas técnicos educacionais, um de cada área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e um pedagogo, responsável pela educação infantil e pelo ensino fundamental I. O trabalho da equipe busca difundir práticas docentes atualizadas e coerentes com as necessidades dos estudantes, por meio da criação de estratégias inovadoras e pesquisa constante na área da formação continuada.

O “Pensando o Enem” é, na verdade, composto por quatro cursos, um para cada área do conhecimento avaliada no exame nacional do ensino. Dessa forma, cada curso teve carga horária de 15 horas, sendo 10 síncronas e 5 assíncronas para realização de leituras e atividades. Os encontros síncronos aconteceram fora do período de aula das escolas, das 19h às 21h, sendo cada área em um dia da semana. Os professores tiveram

conhecimento de todas as informações por meio de edital antes de efetuarem sua inscrição, em caráter de convite e sem nenhuma remuneração.

O período de inscrição nos cursos em formulário próprio foi de 12 a 19/03, com previsão de realização do curso entre 5 de abril a 6 de maio, porém, devido às férias coletivas instituídas para minimizar o contágio de Covid-19, o curso foi adiado e realizado no período de 11 de maio a 17 de junho de 2021. Essa mudança de datas fez com que fosse acrescentada uma etapa de confirmação do interesse a partir da divulgação das novas datas, entretanto não houve tempo hábil para abrir novo período de inscrição. Assim, o número de inscritos, de confirmados, e de presentes ao longo dos encontros síncronos foi:

	Inscritos	Confirmados	Presentes	Habilitados
Linguagens	49	33	28	21
Matemática	46	28	17	13
Ciências da Natureza	31	24	22	14
Ciências Humanas	34	20	20	20

Na tabela acima, consideramos como presentes quem participou de ao menos um encontro síncrono. Considerando 30 vagas em cada curso, a partir das desistências, os próximos da lista foram chamados até que as confirmações passassem o número de vagas ou se esgotasse a lista de inscritos. Dessa forma, dos 87 participantes, 68 foram considerados habilitados segundo os critérios avaliativos de desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem dos cursos.

3. Desenvolvimento metodológico

Cada curso foi organizado a partir da Matriz de Referência do Enem enfocando cada área do conhecimento avaliada no exame nacional do ensino médio. Dessa forma, os objetos de estudos, assim como as sequências didáticas de cada um foram responsabilidade do Analista Técnico Educacional (ATE) da área, o qual planejou sua formação considerando análise dos resultados dos estudantes da rede SESI-SP em avaliações internas e externas. Os professores tiveram seu desempenho avaliado por meio de participação nos encontros, realização de atividades e entrega de produções adequadas ao objetivo de aprendizagem do curso.

Os encontros foram realizados de forma remota, na plataforma Microsoft Teams educacional, canal por meio do qual se deu toda a organização e comunicação com os

docentes participantes. Tais encontros síncronos não foram gravados, porém ocorreram gravações em momentos pontuais expressamente acordado, por meio de um formulário, com todos os participantes. Nos encontros, além do ATE formador da área, esteve presente outro ATE formador, conforme escala combinada previamente, atuando tanto como apoio durante a formação quanto como parceiro crítico promovendo feedback ao formador após cada encontro. Dessa forma, buscou-se avaliar formativamente replanejando as atividades a partir das necessidades e do engajamento dos docentes participantes.

Dos cinco encontros síncronos, um foi em conjunto com todas as áreas a fim de promover um debate sobre avaliação. Nesse encontro, convidamos os especialistas Karina Stefanin, supervisora técnica da supervisão de avaliação de indicadores de aprendizagem, Arthur Müller, professor da Faculdade SESI-SP e Rodrigo Serra, professor da PUC Campinas, para comporem uma mesa-redonda e debaterem com os participantes sobre o que é o exame Enem e como o ensino coerente com uma concepção de ensino sociointeracionista que visa o desenvolvimento de habilidades (concepção da rede SESI-SP) se relaciona com tal prova. Um dos objetivos de tal discussão foi trazer à baila para os docentes que, como aponta Luckesi (2011), a avaliação deve ser praticada tendo como pano de fundo teórico a abordagem pedagógica do projeto ao qual ela serve, pois é a teoria educativa que dá forma ao projeto político-pedagógico da escola, no que se refere à avaliação, orientando a coleta de dados e servindo de critério para a qualificação dos resultados obtidos.

Dessa forma, a ação formativa visou desenvolver nos professores habilidades de análise, construção e articulação de atividades coerentes e significativas, tendo por base o objetivo de desenvolver profissionais reflexivos. Portanto, a ação está embasada, em relação à formação docente, no que aponta Schön (1992) sobre a importância de o educador analisar, de modo permanente, as situações pedagógicas cotidianas para a elaboração de novas estratégias de atuação. E, também, em Nóvoa (1992), que, ao considerar a importância de um processo de formação continuada, enfatiza a necessidade de haver troca de experiências e partilha de saberes entre os educadores. Em consonância, as sequências didáticas dos cursos focaram na discussão da prática pedagógica e na troca de experiências, apropriando-se e trazendo à baila o que Imbérnon (2010, p. 68) defende sobre a complexa prática educativa: “precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender”. O autor propõe, então, uma concepção de formação centrada nos problemas reais que emergem do contexto de trabalho docente, o que buscou-se realizar nestas formações.

Assim, os quatro cursos desenvolveram, ao longo dos encontros síncronos e das tarefas assíncronas, atividades com os docentes baseadas em metodologias ativas e que proporcionassem momentos de discussão e colaboração em produções autorais dos participantes.

Em Linguagens, além de atividades em grupos durante os encontros síncronos, foram solicitadas entregas de um relato de prática (individual) no início do curso e de um plano de atividade ao final, além do preenchimento de uma trilha de aprendizagem com reflexões sobre os conteúdos do curso. Para a produção do plano entregue e apresentado no último encontro síncrono, os docentes receberam as instruções três semanas antes e puderam partir de uma atividade realizada em grupo, além de entregar previamente uma versão para feedback do formador. As atividades do curso seguiram um percurso de análise de questões do Enem 2019 com foco na identificação das habilidades avaliadas; discussão do ensino da leitura, com foco nas estratégias de leitura (Solé, 1998); análise de atividade do material didático da rede, com foco em como trabalhar as estratégias de leitura considerando também as habilidades da Matriz de referência do Enem; e planejamento detalhado de atividade visando o desenvolvimento de uma habilidade específica e as expectativas de ensino e aprendizagem da rede SESI-SP.

O foco do curso de Matemática estava diretamente relacionado à competência seis da matriz de referência do Enem (Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação). Para desenvolver o conteúdo, os encontros foram organizados com atividades em grupo seguidas de posterior discussão em plenária, possibilitando discussões que consideraram o contexto escolar. Além dessas, foi proposta a elaboração de um plano de aula a partir das tarefas e discussões realizadas no curso. Para finalização e análise do desempenho, os integrantes escreveram um diário de bordo reflexivo sobre as atividades vivenciadas.

Para Ciências da Natureza, os docentes realizaram atividades em grupo durante os encontros síncronos: duas atividades em grupos organizados com professores de componentes diferentes, trabalhando de forma interdisciplinar, e duas atividades com grupos por componente curricular (Física, Química e Biologia). Foram solicitadas entregas de um relato de prática (individual) e de um plano de atividade ao final. Para a produção do plano entregue e apresentado aos colegas no último encontro síncrono, os docentes trabalharam em duplas e receberam as orientações previamente: atividade partindo do material didático, voltada para o Ensino Médio, relevante para o contexto local, especificando objetivos de aprendizagem, Expectativa de Ensino e Aprendizagem

da rede e habilidade da matriz do Enem (referentes às competências de área um e cinco[i]) discutida durante o curso.

Os professores de ciências humanas foram instigados a pensar nas múltiplas formas de apreender um texto. O curso buscou o trabalho interdisciplinar correlacionando os quatros componentes que correspondem a Ciências Humanas no Ensino Médio (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), buscando a resolução de questões da prova. Focou-se na necessidade de organização e sistematização de pontos centrais de resolução uma vez que a prova de Ciências Humanas ocorre concomitantemente com a de Linguagens, o que acaba por caracterizar uma prova extensa e com grande carga de leitura e interpretação. Dessa forma, o curso buscou nova abordagem de trabalho em sala de aula com a prova do Enem, assim como repensar seu uso didático dentro de uma concepção de ensino de ciências humanas que busca compreender os fenômenos sociais e as correlações humanas no espaço e no tempo, de forma crítica e investigativa; criando e compartilhando estratégias de uso e de possíveis planos de aula. Para tal, foram realizados exercícios de análise das questões para a construção de estratégias e planos de aulas partindo da questão para então escolher a Expectativa de Ensino e Aprendizagem (caminho inverso, uma vez que geralmente se parte da EEA e busca-se uma questão que a atenda) e exercícios de leituras multissemióticas, buscando familiarizar os docentes com outras formas de captação de dados visando uma resolução mais rápida das questões. As atividades síncronas sempre buscavam o trabalho colaborativo e a realização de grupos, seguidos de momentos de trocas coletivas, sendo que as discussões entre os pares foram a tônica de todos os encontros.

Durante os cursos, os docentes tiveram seu desempenho avaliado por meio de participação nos encontros, realização de atividades e entrega de produções adequadas ao objetivo de aprendizagem do curso. Ao final dos cursos, a fim de avaliar seu impacto, foi solicitado que todos os participantes respondessem a uma pesquisa, por meio de formulário anônimo, sobre sua percepção do curso. Além, disso, três meses após o último encontro, a fim de avaliar a eficiência da ação, os participantes foram convidados a compartilharem, em um encontro síncrono, como o curso impactou na sua prática.

4. Resultados e implicações para a prática pedagógica

Em relação ao número de participantes habilitados, considerando a queda nos números, avaliamos que a mudança de datas foi um complicador, principalmente ao confrontarmos com o calendário escolar no qual 20 de maio é o fim da etapa e entre 27 de maio e 02 de junho, o conselho de classe. Além disso, é natural que imprevistos aconteçam, por isso avaliamos como positivo confirmar a inscrição de um número um pouco maior de participantes em relação ao número de vagas esperado.

Cada analista formador realizou um levantamento das percepções dos participantes a respeito da realização do curso. Por meio de formulários online anônimos, os professores classificaram, de 1 a 5, alguns aspectos do curso e puderam deixar comentários. As questões abertas visavam receber sugestões para próximas ações formativas, perguntando sobre atividades potentes, temas de interesse e outros comentários e sugestões.

Em relação à formação, foram avaliados os aspectos: os conteúdos abordados são relevantes para sua atuação profissional; a formação estava bem estruturada; as reflexões propostas ofereceram possibilidades de aprimoramento da sua prática docente; a formação apresentou estratégias aplicáveis na sala de aula. Nos quatro cursos, houve a predominância de notas 4 e 5, demostrando que os quatro pontos levantados como premissas iniciais foram alcançados amplamente, sem nenhuma nota 1 ou 2. Sobre esses aspectos, os participantes de Linguagens deixaram apontamentos que, resumidamente, reforçam que os cursos superaram as expectativas, estavam bem estruturados, aprofundaram reflexões, foram interativos e construtivos, e que a mesa-redonda trouxe embasamento teórico importante e necessário.

Também foi levantada a percepção dos participantes em relação se os objetivos declarados foram alcançados, predominando novamente notas 5, porém com algumas notas 4 e 3. Junto com os comentários feitos na devolutiva, pode-se perceber o desejo dos professores de que os objetivos sejam retomados e aprofundados em novas formações, principalmente os relacionados com ampliação de repertório de práticas. De forma mais positiva, a atuação dos formadores foi cem porcento avaliada com nota 5, nos três aspectos indicados: “O formador abordou com clareza os tópicos da formação”, “O formador criou um clima propício à participação” e “Foi perceptível o domínio do formador dos conteúdos desenvolvidos na formação”.

Em Matemática, além do formulário, os professores evidenciaram o sucesso do curso por meio de um diário de bordo, no qual destacaram como mais relevante e proveitoso o encontro que contou com parceria de uma nutricionista que atua em uma das escolas SESI, Cíntia Fernanda Pedroso Zanão. Sobre tal atividade, os professores e professora relataram que aplicaram a atividade desenvolvida no curso com seus alunos na escola, após a participação na formação, além de apresentarem alguns projetos que superaram as expectativas iniciais do formador.

Os docentes participantes do curso de Ciências da Natureza destacaram a importância do espaço de fala e de troca que o curso possibilitou, além da interação com outros professores da área que atuam em escolas diferentes. Nas Ciências Humanas, os comentários evidenciaram um curso todo baseado em práticas que podem ser aplicadas em sala de aula. Além do formulário, pode-se avaliar a ação positivamente pelo

recebimento de e-mails, conversas em outros encontros e sinalizações posteriores, demonstrando que a proposta é interessante, pois passa a criar uma estrutura de replicação posterior e de aplicação não repetitiva, inspirando novas práticas.

Essas evidências encaminham para um grau elevado de satisfação, eficácia e eficiência da ação. Foi possível perceber a adequação das atividades aos objetivos propostos pela matriz do Enem e pelas Expectativas de Ensino e Aprendizagem da rede SESI-SP com os encaminhamentos didáticos próprios de cada componente, dialogando e se aproximando dos estudos e reflexões levantados ao longo dos cinco encontros síncronos.

Além da avaliação das aprendizagens durante os cursos e da avaliação da recepção logo após a finalização da sequência de encontros, conforme informado previamente em edital, alguns meses após o “Pensando o Enem”, em setembro, os professores foram convidados para um encontro extra em conjunto com todas as áreas para compartilhamento de práticas inspiradas no Pensando o Enem, a fim de possibilitar uma avaliação qualitativa do impacto das formações na prática docente. Por razões externas, foi necessário mudar a data do encontro uma semana antes e, possivelmente por essa razão somada ao período de reunião com a família e ao retorno das aulas presenciais, apenas duas professoras participaram apresentando ações que realizaram na escola.

Uma ação, apresentada por uma professora de inglês que participou do curso de Linguagens, foi feita em parceria com ciências humanas e teve como objetivo mobilizar os estudantes do Ensino Médio para o Enem, por meio da análise, em grupo, de questões de provas anteriores. A ação contou com acolhimento voltado ao emocional, momento cultural com músicas tocadas por professores, atividade em grupo dos estudantes, mediação dos docentes de linguagens e de ciências humanas visando evidenciar, nas questões, a interdisciplinaridade e a importância do repertório cultural para a interpretação e compreensão dos textos e enunciados. A outra ação, apresentada por uma professora de matemática que atua no Fundamental II e Médio, envolveu parceria com docente de Ciências da Natureza e nutricionista da escola, ao abordar a campanha “segunda sem carne”, envolvendo pesquisa de informações e produção de materiais com dados significativos.

Ainda que essas duas docentes represente apenas aproximadamente 3% dos professores habilitados nos cursos (68), é possível avaliar qualitativamente as ações construídas e executadas pelas docentes, as quais buscaram garantir a ação dos alunos na análise e na pesquisa, demonstrando coerência com a concepção de ensino e aprendizagem da rede SESI-SP – ensino, aprendizagem e pesquisa sobre os pilares da interdisciplinaridade, da contextualização e da dialogicidade –, e desenvolver as

habilidades leitoras e de uso de gráficos e tabelas, presentes tanto nas Expectativas de Ensino e de Aprendizagem da rede quanto na Matriz do Enem, demonstrando que os objetivos do curso foram alcançados.

5. Conclusões

Concluímos, portanto, que os cursos “Pensando o Enem 2021” tiveram resultados positivos, alcançando os objetivos de aprendizagem e gerando impacto na prática docente dos participantes. Destacamos, junto com os comentários dos professores, a importância de ações formativas bem estruturadas, empáticas, embasadas, relevantes para a realidade dos participantes, focadas na vivência e reflexão da prática pedagógica considerando as especificidades das áreas e componentes, o diálogo e a troca entre pares. Dessa forma, sintetizamos abaixo pontos cruciais que devem continuar e alguns pontos que precisam de melhoria para que as ações dessa natureza sejam cada vez mais potentes.

Aspectos positivos que devem continuar:

- Encontros por área, possibilitando troca entre os diferentes componentes que fazem parte da área de conhecimento;
- Foco na reflexão sobre a prática e na troca entre os pares, com atividades em grupo de construção e análise;
- Juntar professores de diferentes escolas, para ampliar repertório, e, ao mesmo tempo, ter professores da mesma escola participando dos cursos, para que possam refletir localmente sobre as temáticas;
- Mesa-redonda com especialista em avaliação, pois qualifica o embasamento das reflexões sobre como olhar e pensar o Enem e a prática de ensino.

Pontos para revisar no planejamento:

- Época, do calendário escolar, de realização do curso, para não sobrepor com outras ações que demandam muito do professor;
- Ter continuidade, com módulos para continuar e aprofundar as discussões com a mesma turma.

Surgiu também, como sugestão de investimento na troca entre os pares e ampliação de repertório, a solicitação de criação de um repositório – em plataforma online – com textos e exemplos de práticas, em que os docentes possam compartilhar e acessar após o curso.

Como um dos primeiros cursos realizados totalmente remoto e com formações síncronas, devido ao contexto imposto pelo distanciamento social necessário ao combate à pandemia da Covid 19, e em um período inicial de vacinação no estado, valorizamos os

esforços de ações formativas de forma continuada. Destacamos o empenho e a participação ativa dos professores participantes da rede SESI-SP em sua autoformação e no compartilhamento de práticas e experiências com os colegas.

6. **Principais referências**

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília: Inep/MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf Acesso em: 10 jul 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa/Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

SESI-SP – Serviço Social da Indústria. **Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino**: Ensino Médio. São Paulo: SESI-SP Editora, 2020.

[i] Competência de área 1 – Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade. Competência de área 5 – Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.

PRÁTICAS DE ESCRITA E DE ORALIDADE NA ELABORAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: A CRIAÇÃO NO EXERCÍCIO DOCENTE

Patrícia Aparecida do AMPARO, Faculdade de Educação da USP

Eixo temático 2
Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica

Edital PRG 02 /2020-2021 - Programa Aprender na Comunidade

patrícia.amparo@usp.br

1. Objetivo

Este relato apresenta uma experiência de formação continuada de professores da Educação Básica ocorrida no interior de um projeto de ensino e extensão cujo objetivo é estabelecer um espaço de reflexões que gere a elaboração de práticas de ensino originais envolvendo a linguagem escrita e a oralidade nas escolas de Educação Básica. Diante da inquietação de explorar as dimensões científicas, éticas e estéticas na formação de professores, este trabalho explora uma circunstância de preparação profissional estruturada por meio das implicações da linguagem nas atividades de ensino e, consequentemente, na própria formação profissional.

O projeto em questão tem acontecido desde o início de 2021 e parte da hipótese segundo a qual apesar de a linguagem estruturar as relações de ensino e de aprendizagem na escola, uma vez que os saberes escolares são estabilizados e organizados através da escrita e decifrados por meio da leitura (LAHIRE, 2008; CHARTIER, 1995), são incontáveis os discursos que afirmam as dificuldades encontradas com a leitura e escrita de estudantes. Algumas investigações têm evidenciado as dificuldades de elaboração de práticas de ensino que possam propiciar aprendizagens e relações positivas com as formas escolares de leitura e escrita. Além disso, em outra direção, estudos evidenciam os desafios da própria formação inicial de professores na tentativa de fazer com que os profissionais possam adquirir autonomia pessoal diante da linguagem, de modo geral, e da literária, de modo particular (OLIVEIRA, 2008). Coloca-se como questão, nesse sentido, a maneira pela qual se pode pensar em circunstâncias de preparo profissional que tomem a linguagem como eixo estruturante das atividades didáticas e que possibilitem, por um lado, o exame das

relações com a escrita, a leitura e a oralidade mantidas por docentes e, por outro lado, partir desse lugar de modo a estabelecer caminhos para a elaboração de práticas de ensino originais que tensionem as escolhas didáticas mais corriqueiras nas instituições de ensino.

2. Modos de fazer e pressupostos do projeto

O projeto parte do encontro entre duas escolas de educação básica e a universidade, assim, investe-se na intersecção entre os conhecimentos científicos produzidos sobre o ensino, formação de professores e a linguagem e os desafios advindos do próprio cotidiano escolar como potencialidade para situações de formação continuada que façam emergir modos de ensinar em diálogo com os desafios vivenciados pelos professores. As instituições de ensino em que os dois docentes integrantes do projeto trabalham estão situadas em diferentes regiões da cidade de São Paulo e fazem parte da rede municipal de ensino. Na escola 1 trabalha o professor Roberto[i], formado em História e em Licenciaturas em História e Pedagogia. Atualmente, é responsável pela Sala de Informática Educativa, atendendo estudantes do Ensino Fundamental II. Na Escola 2 temos a professora Letícia, com a mesma formação do prof. Roberto, porém lecionando História para turmas do Ensino Fundamental II. Ambos têm cerca de 5 anos de docência. Além deles, também integram o projeto duas professoras universitárias, uma doutoranda e três bolsistas estudantes de graduação em Pedagogia e História. Neste relato de experiência, no entanto, coloca-se em primeiro plano a trajetória dos docentes de educação básica.

De modo a colocar em ação os objetivos previstos acima, desde fevereiro de 2021 foram formados três Grupos de Trabalho (GT's), sendo que um deles está sediado na própria universidade, agregando todos os participantes do projeto, os quais se reúnem a cada quinzena; além deles, em cada escola participante do projeto formou-se um GT Local, composto pelo(a) professor(a) integrante do projeto, seus alunos e uma estudante de graduação bolsista. O projeto promove um movimento circular em que os problemas de ensino advindos do trabalho cotidiano dos professores são debatidos a partir dos conhecimentos científicos, os quais também geram reflexões e possibilidades de ação diante das questões do ensino de história e informática.

A proposta dialoga, nesse sentido, com uma perspectiva de formação de professores segundo a qual seria necessário pensar em maneiras de articulações entre conhecimentos científicos e a consolidação de disposições docentes de modo que os primeiros pudessem "...nos auxiliar na compreensão dos nossos problemas relativos à escola e aos processos formadores" (CATANI, 2010, p. 78). Assim, retomando ainda as

sugestões de Denice Catani (2010), seria preciso pensar em saberes pedagógicos ligados à formação profissional que ultrapassassem a simples aprendizagem de determinados vocabulários e lógicas de argumentação, permitindo a iniciação dos professores nas áreas de conhecimento que lhes permitissem identificar “seus modos de produção” e “presença no mundo”. Desse modo, à formação de professores, de modo geral, e à Didática, de modo específico, caberia uma indagação sobre as práticas de ensino que criam e as relações com o conhecimento que privilegiam. Denice Catani (2010) indaga se elas estariam conduzindo à mobilização criadora, algo fundamental ao exercício da docência. Ao lado de tais inquietações podemos acrescentar as de José Mário Pires Azanha (2006), para quem o exercício profissional acontece em uma instituição específica, em outras palavras, ele ocorre no mundo escolar, "...entidade coletiva situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança" (p.19). Assim, para o autor, a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional caracterizada pelos valores e história de uma dada escola. Logo, quando se pensa em como propor práticas de formação de professores que levem à mobilização criadora, compreendemos que também é preciso considerar, no caso da formação continuada, que tal criação ocorre em uma dada circunstância escolar, vivenciada por sujeitos cujas histórias pessoais e trajetórias formativas são engajadas no ato de ensinar, as quais precisam ser necessariamente consideradas em situações de formação docente.

Além disso, uma vez que é preciso engajar os professores por meio de seus saberes nos processos de ensino, não se pode desconsiderar que ao tomar os problemas da linguagem escrita e oral nas escolas, são ressaltados os seus papéis no trabalho pedagógico. Se considerarmos os professores como corpo profissional que, por meio de seus processos de profissionalização, incorporam e colocam em ação formas escolares específicas de relação com o saber associadas às formas escolares de transmissão cultural, os desafios vivenciados pelas docentes participantes do projeto incidem diretamente no cerne do processo de escolarização.

Ao conceituar a forma escolar, Guy Vincent (1980) afirma que a escola é um tipo específico de socialização cuja forma sintetiza um princípio de incorporação e de formação particulares. Para o autor, ela está marcada por um um tipo de relação de poder, organização temporal e espacial e relação com os saberes, constituindo a formação. Uma vez instituída, a forma escolar confere um espaço pedagógico particular que exige dos professores formas de fazer específicos. Por exemplo, condução da turma, animação da sala, parcelamento dos saberes, controle e emprego do tempo, entre outros. Colabora-se, assim, para a configuração de imagens da excelência pedagógica e do bom professor associados a isso. Tais modos de fazer são intimamente relacionados

à linguagem, aspecto estruturante da escolarização (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001). Os saberes escolares foram organizados em função de formas escriturais que os estabilizaram, fazendo parte de um todo social marcado pela generalização da alfabetização, distanciamento entre a linguagem e o mundo (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.18). Em razão disso, quando pensamos na docência, devemos considerar que a aprendizagem do exercício profissional requer, por um lado, uma aproximação às lógicas escriturais escolares e, por outro lado, a docência será construída em íntima relação com a linguagem. Desse modo, os problemas relacionados à linguagem na escola, ou seja, as práticas de escrita, de leitura e de oralidade dizem respeito ao modo de configuração da forma escolar e às práticas de ensino que a engendram, pensando que delas decorrem aspectos da atuação profissional.

Nesse sentido, a experiência de formação continuada em tela tem procurado estabelecer um espaço de articulação entre saberes científicos e desafios práticos atrelados à linguagem escrita e oral. Para tanto, buscou-se favorecer a formação dos professores participantes do projeto, preservando as especificidades de seus desafios profissionais, trajetórias formativas, entre outros. Para tanto, cada uma das escolas elaborou subprojetos específicos, os quais serão descritos a seguir.

3. Escrita autoral em meios digitais

O professor Roberto, docente responsável pela Sala de Informática Educativa em uma escola municipal situada na Zona Norte de São Paulo recebia estudantes de diferentes anos do Ensino Fundamental II durante a pandemia de modo a desenvolver sequências didáticas que pudessem favorecer o letramento digital dos estudantes. Entre as atividades que propunha, notou que nas tarefas cotidianas seu maior desafio com os alunos consistia na condução de práticas de ensino que fizessem com que os estudantes se sentissem autores dos saberes que produziam. Tal problema gerava para o professor questionamentos quanto aos materiais pedagógicos utilizados, recursos pedagógicos selecionados e, principalmente, o tipo de relação com a leitura e a escrita comumente sugeridas na cultura e forma escolares.

A partir daí, foi constituído como um problema pedagógico a criação de uma sequência didática que pudesse favorecer, simultaneamente, a) atividades escolares e recursos pedagógicos que tomassem a linguagem de maneiras imprevistas e b) a partir deles, favorecer relações com a escrita, a leitura e a oralidade baseadas na ideia de autoria e de autonomia. Uma vez elaborada a questão que disparou a sequência, o docente mobilizou seus conhecimentos pessoais de autores e materiais, como sugere

Perrenoud (1995), e também buscou outras linguagens que favorecessem as aprendizagens que gostaria de engendrar.

Tomando a ideia de autoria juvenil como central, o docente organizou um acervo composto por diferentes materiais tais como poemas, músicas e textos literários que orientaram um projeto em que os estudantes foram convidados a narrar suas próprias histórias. Por meio de oficinas com *rappers*, cantores e uma aproximação à ideia de escrevivência, formulado por Conceição Evaristo (2017), os adolescentes acompanhados no projeto foram convidados por seu professor a escreverem e revisitarem suas próprias histórias. As intersecções entre escrita e oralidade tornaram-se, assim, fundamentais para que o professor pudesse articular as experiências pessoais dos estudantes aos conhecimentos escolares.

4. Ensino de história e a linguagem artística

A professora Letícia, docente em uma instituição pública de ensino localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo, tomou as questões da linguagem por meio de suas refrações no ensino de conteúdos curriculares, neste caso, a História. Desse modo, a professora tomou como problema a investigação das funções da leitura nessa disciplina, ou seja, as circunstâncias em que a leitura, a escrita ou as práticas de oralidade poderiam favorecer a consolidação da consciência histórica. Além disso, a utilização de diferentes linguagens artísticas como fontes para o ensino de História também foi considerada por ela como ponto de apoio para a sugestão de relações de autoria diante do conhecimento escolar bem como associações entre os saberes históricos e o cotidiano dos estudantes.

Diante da necessidade de abordar o Revolução Industrial, a docente passou a buscar, assim como o professor Roberto, materiais que pudesse sustentar práticas de ensino imbuídas das intenções descritas anteriormente. Assim, a docente partiu das articulações entre a situação de vida e trabalho das crianças durante a Revolução Industrial e imagens do período para, a seguir, promover articulações com o presente por meio de músicas e letras de *rap* que tratavam de tema semelhante. A docente foi descobrindo que por meio deste caminho, por um lado, os estudantes ampliavam as compreensões dos conteúdos abordados e, simultaneamente, começavam a refletir sobre a própria realidade e a de outras crianças do bairro e do município. A percepção de tal movimento levou Letícia a ampliar o caminho didático encontrado por ela por meio das aproximações entre as condições de vida e de trabalho à arte de rua de protesto, o que prolongou as circunstâncias em que os estudantes puderam se aproximar de maneira

significativa dos conteúdos escolares pela mobilização de diferentes linguagens e, também, da sugestão de relações de autoria com os conhecimentos escolares.

5. Conclusões

Este relato de experiência teve como objetivo apresentar uma circunstância de formação continuada em que docentes foram convidados à investigação de seus desafios pedagógicos por meio da articulação entre os problemas escolares e os conhecimentos científicos e estéticos. Desse modo, diante de uma metodologia de trabalho que entrelaça o espaço universitário, o cotidiano escolar e a proposição de reflexões sobre os temas em análise, busca-se a promoção de formas originais de pensar a escolarização e a cultura e forma escolares.

A circunstância descrita foi organizada por meio da compreensão de que a formação de professores, especialmente no que se refere aos modos de compreender o papel da linguagem em diversas dimensões da escolarização, está articulada aos quadros conceituais e às relações que os próprios docentes estabelecem com a leitura, escrita e oralidade. Ao tomarem seus desafios pedagógicos como problemas que levam à ação, os professores defrontaram-se com a linguagem sendo refratada diferentemente na cultura escolar. Desse modo, os docentes acompanhados pelo projeto foram convidados a mobilizarem dimensões pessoais, institucionais e investigativas na tentativa de recriação de suas práticas de ensino.

Tal investigação empreendida pelos docentes gerou, necessariamente, a redefinição de materiais e linguagens possíveis na elaboração de sequências pedagógicas, uma reflexão sobre o tipo de relação com o saber desejável ao ensino de história e da tecnologia escolar e, finalmente, à própria redefinição dos quadros referenciais, conscientes e inconscientes, que sustentam o que é possível, permitido ou desejável na atuação docente. Dessa maneira, em diálogo com Denice Catani (2010) e José Mário Pires Azanha (2006), esta experiência de formação continuada tem buscado perscrutar a potencialidade dos desafios cotidianos vivenciados pelos docentes como espaço de conhecimento e de produção original de soluções e referências para uma cultura escolar em diálogo com os desafios contemporâneos da escolarização, favorecendo a mobilização criadora no trabalho docente.

6. Principais referências

AZANHA, José Mário Pires. Proposta Pedagógica e autonomia da escola. IN:_____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar em Revista** [online]. 2010, n. 37 [Acessado 12 Novembro 2021] , pp. 77-92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200006>. Epub 30 Nov 2010. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200006.

CHARTIER, A. M. **Leitura escolar** - entre pedagogia e sociologia. Revista Brasileira de Educação. set/out/nov/dez, n. 0, p. 17-52, 1995.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

LAHIRE, Bernard. **Culture écrite et inégalités scolaires** – sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire. Lyon: PUL, 2000.

_____. **La raison scolaire**: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2008.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura**: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p.7-47, 2001.

VINCENT, Guy. **L'école primaire française**: Etude sociologique. Lyon, França: Presses Universitaires de Lyon; Editions de la Maison des Scienses de l´homme, 1980.

[i] De modo a preservar o anonimato dos professores, os nomes mencionados aqui são fictícios.

PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO, APOIO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES DA REDE MUNICIPAL DE ARARAQUARA

Márcia de Campos – SME Araraquara/SP.
Patrícia Bernadete Quiles – SME Araraquara/SP.
Eixo Temático 02.
Secretaria Municipal da Educação – Araraquara/SP.
marcia.campos@educararaquara.com
patrícia.quiles@educararaquara.com

1. Objetivo

O objetivo deste trabalho foi o de sistematizar o estudo teórico e a análise empírica das experiências de ações formativas desenvolvidas no âmbito do Programa de Acompanhamento, Apoio e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Araraquara.

2. Introdução

O Programa de Acompanhamento e Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Araraquara foi elaborado a partir do entendimento da equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal sobre a importância de acompanhar e orientar os professores iniciantes ao ingressarem nesta rede. O Programa foi elaborado tomando por base as observações da equipe de formação do CEDEPE (Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores “Professor Paulo Freire”) quanto às dificuldades que estes profissionais apresentavam em sua prática pedagógica.

De acordo com André (2015) o início da carreira docente é uma etapa importante e a mais desatendida no processo de aprender a ensinar, pois o professor tem que atender as exigências de ensinar e aprender a ensinar ao mesmo tempo, além do fato, dessas primeiras experiências serem decisivas para a continuidade ou desistência da carreira.

Hüberman (1989) organizou e caracterizou cinco fases e ciclos da carreira docente. A primeira fase que vai da introdução à carreira até 3 anos de docência é chamada de fase do início da carreira ou fase da “sobrevivência” ou da “descoberta”. Essa primeira fase constitui o momento do confronto inicial com a complexidade da situação profissional.

Entretanto, vale mencionar que embora essa reflexão tenha sido importante para análise da atuação dos(as) professores(as) há estudos que demonstram que algumas professoras não passaram por este processo ou passaram tardiamente, com mais de dez anos de profissão (PIZZO, 2004) ou ainda, passaram novamente por ele ao ingressarem em outra etapa da educação básica (CERMINARO-DERISSO, 2020). Portanto, as fases da carreira propostas por Hüberman não são lineares e, consequentemente, as experiências consideradas como caracterizadoras das fases da carreira podem ocorrer em outros momentos.

O Programa foi pensado pela Secretaria da Educação tendo em vista algumas observações feitas pela equipe de formação acerca desses professores. Com base em Cerminaro-Derisso (2020), entende-se por **ingressantes** aqueles que ingressam na carreira e na Rede, enquanto **iniciantes** seriam exclusivamente os professores que iniciam na carreira.

A ideia central foi orientar e formar os ingressantes e iniciantes nas demandas que a prática profissional requer(ia), bem como nas demandas específicas que surgem no exercício profissional junto aos alunos, pais e equipe gestora. A organização para o atendimento é dividida em momentos coletivos pontuais e a quase totalidade dos acompanhamentos é feita individualmente com o(a) professor(a) e a formadora.

Nessa linha, as ações do Programa, realizadas desde 2017, já consideravam os apontamentos que as pesquisas e a literatura fazem a respeito dos professores ingressantes e iniciantes. Deste modo, todos os professores contratados, que assumem pela primeira vez a docência ou aqueles que já possuem experiência docente em outra etapa/modalidade de ensino (na mesma ou em outras redes), automaticamente se tornam o público-alvo atendido por este Programa.

Em suma, a proposta desse Programa foi pensada com ênfase nas necessidades formativas que estes sujeitos apresentam direta ou indiretamente ao efetivarem suas práticas profissionais.

3. Desenvolvimento

O Programa iniciou em 2017 tendo as ações de formação desenvolvidas quinzenalmente nos Horários de Trabalho Pedagógico Individual dos Professores (HTPI), com duração de cinquenta minutos cada. Essa organização possibilita um atendimento individualizado que atende a necessidade de cada professor e permite aos mesmos manifestarem livremente suas dificuldades.

Outro diferencial deste programa é o fato da formação ser realizada no *lócus* de trabalho. No momento da implementação, as ações formativas foram organizadas em três etapas:

Primeira etapa (nos meses de fevereiro e agosto): reunião na SME para apresentação da organização da Rede Municipal de Ensino e arcabouço legal.

Segunda etapa: acolhimento na unidade escolar e primeiras orientações a serem realizadas pela equipe gestora. Orientações que envolvem: apresentar o professor iniciante/ingressante à toda equipe de profissionais da unidade; apresentar e oferecer orientações sobre o uso dos espaços e materiais didáticos; disponibilizar e apresentar o Projeto Político Pedagógico para que o professor conheça principalmente a realidade da unidade escolar, bem como as metas estabelecidas coletivamente; informar sobre as avaliações externas que a escola participa, bem como os resultados apresentados pela escola até o momento e as ações desenvolvidas; entregar o material didático utilizado com as devidas orientações referentes à sua utilização e elaboração do planejamento; entregar o calendário escolar, diário de classe e demais documentos específicos da unidade acompanhados das devidas orientações e oferecer orientações sobre a atuação do professor em reuniões de conselho de classe e reuniões de pais.

Terceira etapa: Mentoria, atendimento individualizado ao professor iniciante realizado pela formadora em Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).

O termo “mentoria” foi utilizado nesta etapa para caracterizar a atuação do professor experiente que estimula, cria e orienta o conhecimento e as ações dos iniciantes.

> Romanovski (2012) cita três perspectivas de atuação dos mentores nos programas de iniciação à docência: a humanista, a da aprendizagem situada e a construtivista crítica. Na perspectiva humanista o mentor assume papel de conselheiro e confidente, auxiliando nos conflitos pessoais e profissionais. O foco é a competência individual e o desenvolvimento pessoal do professor iniciante. A perspectiva da aprendizagem situada é centrada no suporte técnico do mentor ao professor iniciante. Essa ênfase técnica ocorre porque as situações de ensino e aprendizagem emergem do contexto da prática, por esse fato, a construção do conhecimento prático auxiliará o participante a solucionar os problemas que enfrenta de forma imediata. A perspectiva construtivista crítica defende os conhecimentos dos professores iniciantes, a cultura da escola e o ensino. Nela o mentor, por meio da pesquisa colaborativa, possibilita a construção de uma análise crítica do conhecimento. (CARDOSO; SANTOS; VOLPATO; CONCEIÇÃO, 2017, p. 189-190).

Deste modo, parte-se do pressuposto que o mentor possua as seguintes características: ser um especialista, ter experiência, dar orientações de cunho tanto

didático como pedagógico, promover experiências positivas para os iniciantes, socializar conhecimento e possibilitar a reflexão sobre a práxis docente.

Nesta etapa, as formadoras/mentoras realizam uma entrevista para conhecer o perfil do professor (formação e experiências anteriores) e realizar um levantamento de suas necessidades. Essas informações levantadas irão permear todos os momentos de orientação posteriores. Também, realizam reuniões com os professores coordenadores das unidades escolares para informar o andamento das orientações.

Os dois primeiros encontros nos HTPIs são dedicados ao estudo teórico de cada conteúdo aplicado à prática. Nos HTPIs restantes é realizado o acompanhamento do trabalho do professor por meio de diferentes estratégias, a saber: a) relato do professor das dificuldades específicas da turma em relação ao ensino e aprendizagem do conteúdo do módulo; b) análise de atividades desenvolvidas pelo professor referentes ao conteúdo; c) elaboração conjunta de atividades; d) aplicação conjunta das atividades e e) troca de experiências.

A formação ocorre no período de três anos, dividida em dois módulos por ano, um por semestre, totalizando seis módulos nos três anos. À vista disso, para cada ano são dois módulos, sendo: no primeiro semestre, um módulo de Língua Portuguesa e, no segundo semestre, um módulo de Matemática. Em cada módulo os dois primeiros HTPIs são dedicados ao estudo teórico de cada conteúdo aplicado à prática. Nos HTPIs restantes é realizado o acompanhamento do trabalho do professor.

Tendo em vista o contexto pandêmico e a necessidade de reorganização, os atendimentos passaram a ser feitos no formato on-line, contudo, os encontros continuaram a ser feitos individualmente, como de costume.

Outras alterações foram necessárias a partir de 2021, tendo em vista a ampliação do número de professores contratados em relação à equipe de formação. Atualmente há um total de 71 professores e duas professoras formadoras. Por conseguinte, os atendimentos individuais que eram feitos quinzenalmente, precisaram ser feitos a cada mês.

4. Resultados

A avaliação do desenvolvimento da formação tem sido realizada a partir da análise dos relatos orais dos professores durante os momentos de mentoria; observação e análise das atividades apresentadas pelos professores durante os momentos de

planejamento conjunto e relatos do professor coordenador sobre a atuação do professor iniciante/ingressante.

O desenvolvimento do Programa ao longo desse tempo permite apontar que as principais dificuldades apresentadas pelos professores iniciantes/ingressantes são: gestão de sala de aula; organização do trabalho pedagógico que contemple a heterogeneidade da sala de aula; elaboração de plano de trabalho docente; elaboração de recursos pedagógicos; compreensão de alguns conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Em relação à **gestão de sala de aula** observou-se que a maioria dos iniciantes/ingressantes apresentou dificuldades como:

- Elaborar rotina de trabalho que contemple os diferentes componentes curriculares e, dentro de cada componente, os diferentes eixos/unidades temáticas baseado no número de aulas disponíveis;
- Lidar com os aspectos comportamentais dos alunos garantindo a atenção necessária nos momentos que exigem maior concentração;
- Utilizar diferentes agrupamentos com objetivo de potencializar as aprendizagens; • Apropriar-se do ambiente alfabetizador da sala de aula como recurso didático pedagógico e não como “decoração de sala” e
- Estabelecer, em parceria com os alunos, os combinados referentes à regras de convivência em sala de aula, atuando para a conscientização e o cumprimento das mesmas.

No tocante à **organização do trabalho pedagógico que contemple a heterogeneidade da sala de aula**, foram observadas as seguintes dificuldades:

- Conhecer e dominar atividades diagnósticas, como por exemplo: sondagem de hipótese de escrita e de conceitos matemáticos;
- Elaborar atividades adequadas às necessidades de aprendizagens;
- Realizar ações de intervenção a partir dos diagnósticos realizados;
- Emitir diagnósticos precoces, confundindo dificuldades e distúrbios de aprendizagens, e deficiências;
- Adequar as atividades dos materiais didáticos aos diferentes níveis de aprendizagens da turma e
- Organizar-se para incluir todos os alunos no processo de aprendizagem, ocasionando, em alguns casos, o desamparo de alguns alunos.

Em relação à **elaboração de plano de trabalho docente,** os principais apontamentos são:

- Conhecer e compreender a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Analisar e compreender o texto das habilidades identificando o que é implícito e explícito e o objeto de conhecimento;
- Elaborar atividades coerentes com as habilidades exploradas e
- Elaborar instrumentos avaliativos coerentes com o plano de trabalho.

No que diz respeito a **elaboração de recursos pedagógicos** como: jogos; alfabeto móvel, de mesa e de parede; fichas escalonadas/sobrepostas; cartazes, calendário; quadro numérico; quadro valor de lugar; lista de nomes; observou-se as dificuldades:

- Desconhecer a existência e importância desses recursos como ferramentas pedagógicas significativas e
- Utilizar adequadamente tais recursos explorando todas suas potencialidades.

Quanto à **compreensão de alguns conteúdos a serem trabalhados com os alunos**, verificou-se a falta de conhecimento de conteúdos que fazem parte do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, revelando uma trajetória escolar/acadêmica deficitária.

No contexto pandêmico surgiram novos desafios para todos os docentes, incluindo os iniciantes/ingressantes, entre eles, a mobilização das famílias quanto à importância da continuidade dos estudos. Nesse sentido, foi necessário envolver e orientar as famílias sobre os procedimentos para mediação dos momentos de estudos dos alunos. Além disso, a utilização das tecnologias de informação e comunicação constituiu um elemento a ser incorporado à prática docente para o qual muitos não estavam preparados. O ensino remoto, mediado ou não por tecnologia, exigiu que o docente organizasse sua prática considerando o distanciamento do aluno, e a impossibilidade de utilização de alguns materiais, recursos e estratégias pedagógicas.

Diante das dificuldades observadas, as ações formativas realizadas pelas professoras formadoras do Programa tiveram como objetivo sanar as principais dúvidas e inseguranças observadas e relatadas pelos docentes.

Inicialmente, foram realizadas orientações aos docentes sobre como organizar as regras de convivência no ambiente escolar, de forma a repercutir na melhoria das relações interpessoais entre alunos e destes com o professor. Foram oferecidas sugestões para elaboração de rotinas de trabalho que considerassem o tempo disponível,

os recursos, materiais e espaços para o desenvolvimento das habilidades elencadas, além de diferentes tipos de agrupamentos.

Em relação ao ambiente alfabetizador da sala de aula, foi identificado pelas formadoras, uma concepção equivocada dos professores que baseava-se unicamente na exposição de recursos como alfabeto, quadro numérico, calendário e outros, sem a devida exploração e intervenção. Diante disso, foram realizadas formações coletivas e individuais apresentando vários materiais que compõem o ambiente alfabetizador e a forma adequada de explorá-los. Cabe ressaltar que além dos momentos de formação, houve o acompanhamento da organização e utilização destes materiais nas unidades escolares.

Posteriormente, as formadoras organizaram momentos de formação para orientar a respeito das atividades diagnósticas. Há professores que desconhecem, por exemplo, a sondagem de hipótese de escrita e/ou da sondagem matemática. As formações tiveram como objetivo trazer embasamento teórico, bem como colocar em prática tais conhecimentos como aplicação da sondagem, análise, adequação de atividades e intervenções necessárias para o avanço na aprendizagem dos alunos, considerando inclusive, alunos com defasagens na aprendizagem, alunos com distúrbios de aprendizagens e deficiências. Tendo o cuidado de associar esses fatores à elaboração do plano de trabalho docente.

5. Conclusões

O Programa de formação retratado neste texto atende a uma demanda antiga da Rede Municipal de Ensino Fundamental que consiste em apoiar os professores iniciantes/ingressantes para que trilhem uma trajetória profissional mais segura e efetiva em relação a aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento das ações, principalmente dos encontros individuais entre formador e professor iniciante, tem revelado o quanto a troca com professores experientes pode facilitar e organizar a prática docente dos iniciantes/ingressantes na busca do sucesso da aprendizagem dos alunos.

5. Principais referências

ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 17 de out. de 2017.

CARDOSO, Viviani Dias; SANTOS, Joni Luiz Trichês dos; VOLPATO, Guido; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. **Professores iniciantes – análise da produção científica referente a programas de mentoria.** 2005 – 2014; 8- Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. Brasília, v.98, n. 248, p.181-197, jan./abr. 2017. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/p6hHhPhtxBHmqZNvRcVprHq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em : Acesso em: 21 de set. de 2017.

CERMINARO-DERISSO, Maria Cecília. **Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13999>. Acesso em: 25 de out. de 2021.

GONÇALVES, J. A. **Desenvolvimento profissional e carreira docente- fases da carreira, currículo e supervisão**. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>. Acesso em: 21 de set. de 2017.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A (Org). Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995, p. 31-61.

PIZZO, Silvia Vilhena. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2773?show=full> 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Acesso em: 25 de out. de 2021.

PROPOSTAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ENSINO DA MATEMÁTICA EM PROJETOS

Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira MICOTTI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Instituto de Biociências / Rio Claro
Daiane Luzia de Matos BUENO, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Instituto de Biociências / Rio Claro
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
cecilia.micotti@unesp.br
daianematos.30@gmail.com

1. Introdução

O trabalho didático, em nossas escolas, geralmente, é marcado pelos embates que ocorrem entre novas propostas pedagógicas e o ensino tradicional. Assim, as relações que se estabelecem, na realidade escolar, entre propostas e práticas pedagógicas constitui tema de interesse para os estudos relativos à formação de professores - inicial e contínua.

Nesse contexto, a PpPE proposta por Jolibert (1994a; 1994b) coloca-se como alternativa para o ensino, ao valorizar o protagonismo dos alunos, o desenvolvimento da criatividade, a convivência democrática e a participação de todos nas aulas, além de viabilizar o acesso aos conhecimentos curriculares, dentre os quais a leitura, a escrita e a matemática. Mas, propiciar o protagonismo dos aprendizes, princípio fundamental dessa pedagogia, constitui uma das maiores dificuldades no processo de sua transformação em práticas didáticas.

A PpPE, sócio-construtivista, parte da premissa de que o ensino em ambientes colaborativos permite aos alunos interagir com os objetos de estudo, recorrendo às seus próprios procedimentos e saberes.

Segundo Jolibert, (2013, p.19)

> A pedagogia por projetos apresenta-se como uma estratégia educativa global que consiste em dar SENTIDO a todas as horas que os aprendizes passam na escola, confiando neles e permitindo-lhes propor, decidir, gerenciar e avaliar os projetos que correspondem aos seus desejos, às suas necessidades e aos recursos materiais ou humanos disponíveis.

Assim, a atribuição de significado às atividades escolares pelos estudantes, a convivência democrática, o respeito e a colaboração entre todos os participantes incluindo a professora marcam os projetos. Isto envolve o deslocamento do protagonismo docente (próprio da didática tradicional) para o dos alunos, velho anseio da pedagogia,

desde o movimento da Escola Nova. Essa mudança requer transformação das práticas didáticas. As aulas ganham um caráter inovador, com a promoção de constante diálogo entre professor e alunos o que gera diferentes possibilidades de aprendizado com hipóteses, ações, observações e avaliações.

Sobre o tema, diz Jolibert (1994b, p.09).

> (...) o movimento de vida cooperativa em sala de aula em que os alunos também são responsáveis pela elaboração e execução dos projetos, os envolve ao ponto de significar a aprendizagem [...] o ato de escrever envolve profundamente a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido: o quadro de uma vida cooperativa da classe, com pedagogia de projetos, é uma das condições necessárias para a eficácia das aprendizagens.

Desse modo, a cooperação e a convivência democrática em classe e na escola integram a realização curricular; a responsabilidade das crianças é valorizada; elas assumem papéis relevantes - propõem e votam alternativas para encaminhar o projeto, no trabalho diário, utilizam as ferramentas que o professor disponibiliza comprometem-se com o trabalho do que resulta a aprendizagem significativa e prazerosa.

A PpPE, envolve transformações das atividades docentes e do ambiente escolar - a relação com o saber assume outro sentido ao considerar que todos são capazes de aprender em interação direta com o objeto de estudos. Assume a possibilidade de desenvolvimento pelas crianças de modos de estabelecer relações autônomas com diferentes objetos de estudo mediante interações sócio construtivas que podem viabilizar a criatividade.

O enfoque da PpPE, à luz da distinção conceitual, feita por Li e Maulini (2016), entre a criatividade instrumental (apresentação de estratégia para resolver problemas práticos para atingir determinado objetivo) e criatividade radical (que envolve modificação ou proposição de novos objetivos) - permite entender sua contribuição sócio educacional. Isto porque a transposição da PpPE em práticas didáticas requer atuações criativas por parte de discentes e docentes em termos instrumentais e radicais, como veremos a seguir.

O trabalho aqui apresentado contempla dois aspectos fundamentais do ensino - o processo de transformação de propostas em práticas pedagógicas e o ensino da matemática para crianças em alfabetização.

Ao longo do tempo, o ensino e o aprendizado da matemática são marcados por desafios, constituindo objeto de pesquisas. Tradicionalmente, as aulas consistem em exposições e demonstrações, feitas pelo professor. Disso resulta, segundo Aebli (1971) a formação de hábitos rígidos pelos estudantes que ao não conseguirem atribuir significado ou compreender essas exposições, recorrem à decoração de algoritmos.

Outras restrições ao ensino tradicional são apontadas por Aebli (1971, p.90) ao assinalar:

> [...] não apelando para a colaboração ativas dos alunos, priva-se da possibilidade de aprender a conhecer sua maneira de pensar, e, então, é grande a tentação que sente de conceber o pensamento da criança como análogo ao seu, que é adulto e acabado [...] (AEBLI, 1971, p.90).

Assim, a falta de cooperação em situações, nas quais os aprendizes não têm oportunidade de falar e agir, priva o professor de compreender como eles pensam. A falta dessas informações, em aulas expositivas conduz às tentativas de neles imprimir a maneira de pensar dos adultos. Cabe lembrar que a ênfase na participação discente, na convivência democrática, em ambientes colaborativos da PpPE não se restringe apenas a meras realizações. Segundo Aebli (1971, p.98)

> [...] apresentar os problemas sob forma de projetos de ação prática estabelece prontamente as relações entre a operação nova e seus campos de aplicação na existência cotidiana. Por isso, a criança vê a vantagem que pode tirar, e o interesse que nela suscitam as coisas da vida prática é transferido para o problema escolar [...]

A valorização da amplitude e diversificação de vivências, em situações diversas, orientadas pelas necessidades cognitivas das crianças é com frequência mencionada em estudos sobre ensino-aprendizado de matemática. A vivência de atividades é destacada por Nunes e Brayant (1997, p.17) que assinalam:

> [...] as crianças precisam aprender matemática para entender o mundo ao seu redor. A matemática é uma matéria escolar, porém no que tange às crianças ela é também uma parte importante das suas vidas cotidianas [...]

Estes e outros autores destacam o papel da interação do aprendiz com os objetos de conhecimento, sobretudo em conexão com as vivências reais. No âmbito da perspectiva da PpPE (voltada para a autonomia) os saberes, cujo acesso cabe à escola proporcionar, revestem-se de sentido ao serem inseridos nos projetos cujos objetivos e encaminhamentos práticos são selecionados coletivamente pelas crianças com a orientação docente.

2. Procedimentos Metodológicos

O trabalho foi realizado em 2019 em escola de Ensino Fundamental (Período Integral) organizada por áreas curriculares atribuídas aos docentes.

Participantes - 24 alunos do 2º. ano com idade entre 7 e 8 anos e a docente, em seu 2º. ano de magistério, responsável pelo ensino de matemática. Em avaliação

diagnóstica, os alunos revelaram, desempenhos ainda em consolidação quanto aos conhecimentos de matemática, previstos no currículo para o 2º. Ano. O projeto iniciou-se com a pergunta, feita pela professora (P): - **“**O que vocês querem aprender nas aulas de matemática”? – e o pedido de que escrevessem a resposta. As produções foram surpreendentes, como exemplifica a Figura 1.

Figura 1 – Resposta à pergunta: O que eu quero aprender na aula de matemática?



Fonte: Acervo Pessoal dos autores.

As respostas apresentadas pela turma, nos conduziram às seguintes afirmações de Pavanello; Lopes; Araújo, (2011, p.135):

> A resolução de um problema exige do aluno a familiaridade com um gênero discursivo com características semelhantes às de uma narração de fatos, embora não podendo ser com ela confundido, porque seu objetivo é apresentar informações que tornem possível responder a uma questão. Como cada informação é essencial para se chegar a essa resposta, é necessário que o estudante as compreenda bem, não só do ponto de vista linguístico, como também do matemático.

Tais afirmações, embasam a possibilidade de atendimento das solicitações em pauta, mas como as crianças entenderiam a resposta que apresentaram?

2. Resultados e Discussões

As expectativas registradas pelos alunos referiam-se à aprendizagem da leitura e da escrita. A pergunta especificava a aprendizagem da matemática, e as respostas, exemplificadas pela figura 1, indicavam o interesse por aprender ler e escrever com a matemática. Isto ocasionou certo sentimento de insegurança para P, pois era a segunda

vez que trabalhava com essa proposta de ensino. Ocorreu, assim, a dificuldade para dar continuidade ao projeto, visto que não esperava essa modalidade e resposta.

Estabeleceu-se então, um diálogo com a professora coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização “Raios de Sol”, sendo orientada a conversar com estudantes para que expressassem o porquê de suas respostas. Mediante diálogos com as crianças, o projeto teve o seguinte desenvolvimento, conforme registros feitos pela docente que é uma das autoras desta apresentação.

> **P.: -** “Ao ler as suas respostas para a pergunta inicial: - O que querem aprender nas aulas de matemática? - Percebi que a maioria manifestou interesse em aprender ler e escrever”. “Vocês acham que é possível aprender ler e escrever com a matemática”?
> **Aluno (A): “**e agora? Eu acho que não!
> **A: - “**Nossa gente! Claro que é possível aprender ler e escrever com a matemática, por exemplo: - João foi na padaria segunda-feira e comprou 2 pães, na terça ele comprou 4 pães. Quantos pães João comprou no total? Tá vendo! Como dá para aprender a ler e escrever com a matemática”?
> **P.: “**O M. tem razão, em uma situação como essa podemos exercitar tanto as habilidades que envolvem o pensamento matemático, quanto a leitura e a escrita. Então, vocês acham que é possível darmos continuidade ao nosso projeto aprendendo a ler e escrever com a matemática”?
> **Todos: “**SIM”!
> **P.: “**Como nós vamos aprender a ler e escrever com a matemática”?

A leitura desses diálogos revela a ocorrência de situação solicitadora de processo criativo, pois, o encaminhamento do trabalho não foi apresentado por P, mas por um aluno que responde à questão propondo um outro objetivo para as aulas de matemática - aprender a ler e escrever- e expõe como atingir o objetivo proposto, o que se aproxima da criatividade como instrumentação. Esta manifestação de criatividade mante-se em situações como a seguinte:

O diálogo continuou com sugestões sobre possíveis ações para aprender a ler e escrever com a matemática. Todas as sugestões foram anotadas e chegou-se à conclusão que a melhor maneira seria por meio dos problemas matemáticos e a leitura de textos que envolvessem a matemática, como revelam as interações verbais (registradas) que se estabeleceram nas aulas, a seguir: -

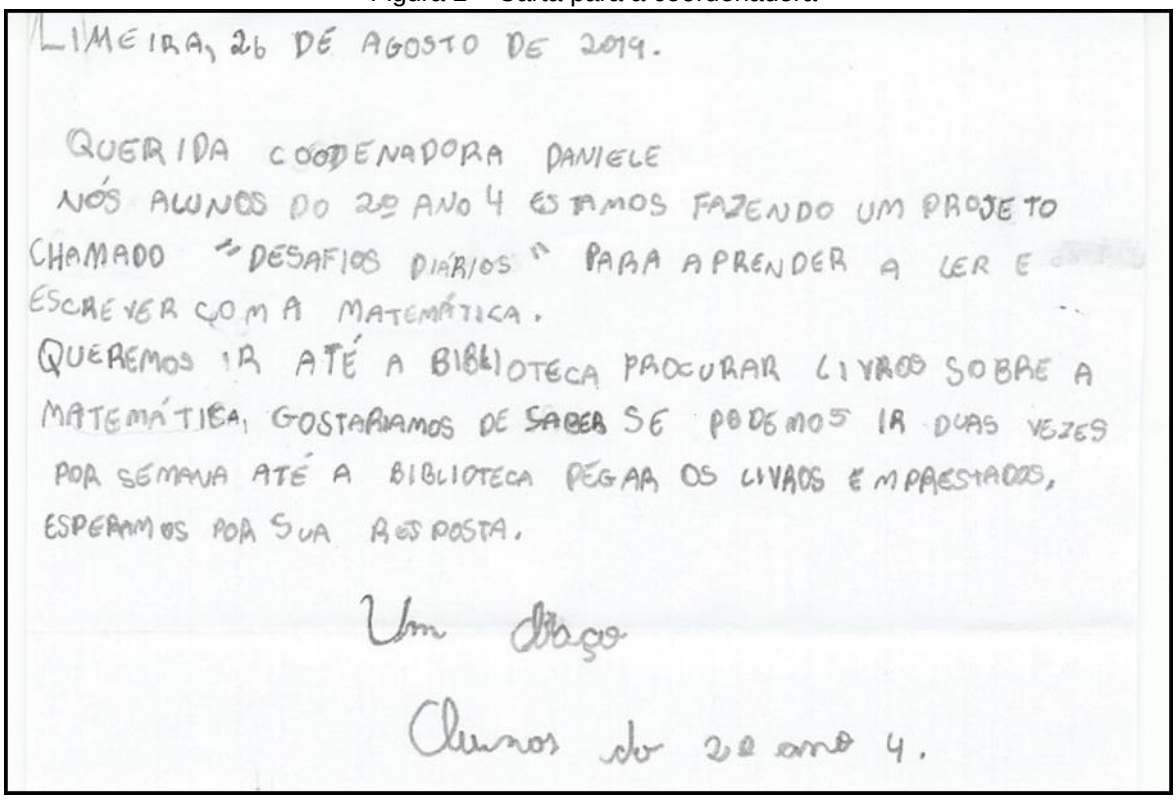
> **P.:** “Vocês então concluíram que podemos aprender a ler e escrever com a matemática. Mas como faremos isso? Quais atividades podemos realizar para desenvolvermos o nosso projeto”?
> **A.: “**A gente pode escrever os desafios (problemas matemáticos), como o M falou”.
> **P.:** “O exemplo que o M nos deu foi de uma situação que ocorre no dia a dia. Vocês acham que podemos observar outras situações como essa e produzir desafios”?
> **A.: “**Sim, a gente pode ver as coisas da nossa casa, tipo quando a minha mãe compra no mercado”.

> **P.: "**Que ideia interessante! Observar as situações do dia a dia e elaborar desafios, mas como vamos fazer para registrar essas ideias"?
> **A.: "**Prô! Sabe a sacola da leitura? A gente podia fazer igual! Levar um caderno para casa e escrever os desafios".
> **P.: "**Sim, que bacana! E o que mais podemos fazer"?
> **A.: "**A gente pode pegar livro lá na biblioteca, eu já vi livro com números, dá para estudar matemática"!

Os estudantes atribuíram o título "Desafios Diários" ao Projeto e iniciaram-se as atividades com a escrita coletiva de bilhete para os responsáveis, explicando que os problemas cotidianos seriam escritos em caderno para serem estudados.

Para imprimir e colar o bilhete na agenda, foi feita outra escrita coletiva, solicitando a impressão à coordenação pedagógica. Cópia da resposta foi disponibilizada para cada aluno para que pudessem realizar a leitura por indícios nos termos propostos por Jolibert (1994a p.149). Outra ação do projeto consistia na retirada de livros da biblioteca; outra carta foi produzida, coletivamente, para a coordenadora, solicitando autorização para o empréstimo de livros da biblioteca.

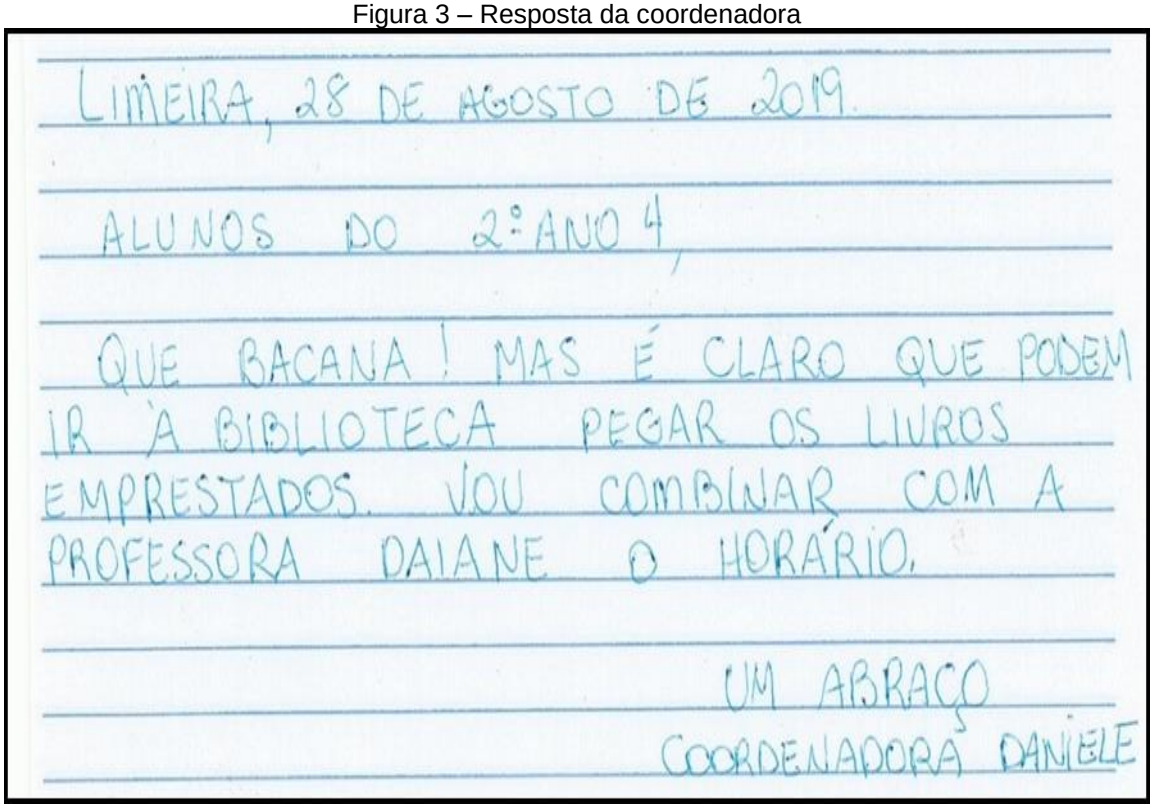
Figura 2 – Carta para a coordenadora



Fonte: Acervo Pessoal das autoras

Ao receber a resposta escrita a essa carta (Figura 3) os estudantes, que conseguiam ler, foram solicitados a guardarem "segredo" sobre a resposta, permitindo aos demais que buscassem os indícios no texto.

Figura 3 – Resposta da coordenadora



Fonte: Acervo Pessoal dos autores

A palavra Alunos (destinatários) foi facilmente localizada, pois fora escrita coletivamente na carta enviada. Após alguns minutos uma das alunas fez a leitura oral. A resposta positiva causou euforia, pois as crianças estavam entusiasmadas para iniciar o projeto

Assim, toda comunicação entre os estudantes e a equipe gestora ocorreu mediante textos escritos, nas aulas de matemática, o que contribuiu para que os alunos compreendessem a função social da escrita, pois sempre que uma necessidade surgia durante o projeto, realizava-se a escrita de textos, considerando a função e a estrutura de cada gênero textual.

A comunicação escrita com a equipe gestora, nos permite considerar que a PpPE ao envolver estudantes e a equipe escolar de maneira colaborativa, impactou positivamente a aprendizagem pois os alunos passaram a resolver as atividades propostas nas aulas com mais autonomia.

Com a resposta positiva da coordenadora as crianças passaram a visitar duas vezes por semana a biblioteca da escola em busca de livros que os ajudassem com o aprendizado da matemática, os livros eram trazidos para sala de aula, realizava-se a leitura e, a partir de então discutia-se sobre quais eram as contribuições daquela obra para os estudos.

Na biblioteca, as crianças encontraram o livro “Quem vai ficar com o pêssego”? de YOON; YANG (2011); esse livro provocou discussões e permitiu tratar de assuntos que envolviam posicionamentos, tamanho dos personagens, ordem crescente e decrescente e estudos referentes a unidades de medidas padronizadas e não padronizadas relacionadas a comprimento (m/cm). Um aluno levou o livro para a aula e folheando-o disse: “olha prô! Eles medem o tamanho! A gente pode fazer igual”. P. apresentou a ideia para a turma, leu o livro e questionou: -“ C tem razão? Vocês acham que esse livro pode nos ajudar”? As respostas foram positivas o que conduziu a outra questão: - Como seria possível proceder para aderir a ideia de C e fazer igual os animais que disputavam o pêssego. Uma das crianças respondeu: “a gente pode se medir, igual a girafa”!

Outra criança disse: “tem aquela fita, igual que minha vó usa para costurar”! P. recorreu a essa fala para explorar os conhecimentos de instrumentos de medida de comprimento padronizados que os estudantes conheciam (régua, fita métrica, trena e metro) para que verificassem a estrutura e o funcionamento e então realizar as atividades sugeridas.

Dessa forma, as ações permitiram comparar, ordenar, medir e realizar estimativas, em atividades como aferição da altura de todos os alunos da turma e da professora, em que os dados foram anotados em um cartaz para que pudessem ser visualizados e comparados, por meio de situações-problemas com questionamentos como: “Quem é o mais alto da turma”? Qual é o estudante com a mais baixa estatura”? “Temos em nossa turma alunos com a mesma altura”?

As atividades promoveram a exploração do espaço escolar, com medidas não padronizadas (palmos e pés) o comprimento da sala de aula, das carteiras, das portas, janelas. Os alunos foram questionados sobre a precisão das medidas não padronizadas-comparar o tamanho de mãos e pés diferentes, o que conduziu à percepção da necessidade de instrumentos padronizados para obter medidas exatas.

Neste trabalho, foi possível observar que ao utilizar a escrita para resolver questões inerentes ao projeto, as crianças passaram a compreender melhor os enunciados das situações-problemas e as estratégias necessárias para solucioná-las. Isto proporcionou oportunidades de vivenciar a matemática no cotidiano.

Com a produção de situações-problemas, desenvolvidas pelos estudantes, diante de fatos observados em seu dia a dia registrados no caderno do projeto, foi possível observar o engajamento e a apropriação dos objetos de estudo.

Cabe destacar que a organização e realização dessa etapa foram decididas por meio de diálogos e votações. Como as aulas de matemática ocorriam 2 vezes na semana; foi combinado que nos dias de aula o caderno seria levado para casa.

Questionados sobre quem iniciaria as produções dos desafios, os alunos decidiram pela ordem alfabética.

Ao receber o caderno com o primeiro desafio escrito foi proposta a questão:

> **P.:** “Como fazer para solucionar o desafio proposto? O que querem fazer? Vocês preferem que a AC faça a leitura ou a prô”?
> **A.:** “Acho melhor você ler, prô”!
> **A.:** “A gente podia fazer tipo uma competição, você lê e dá um tempo, quem responder primeiro ganha”!

A maioria respondeu positivamente à última sugestão, assim procedeu-se. Dessa forma, para a solução dos problemas em sala de aula, ao receber o caderno a professora realizava a leitura do problema em voz alta pausadamente e dava a largada, a criança que resolvesse corretamente e terminasse primeiro era a campeã.

É importante salientar que a maioria das crianças produzia problemas matemáticos com autonomia, sendo necessárias pequenas correções ortográficas nos enunciados, que ocorriam coletivamente. Após a competição da solução, o enunciado do problema era registrado na lousa (exatamente como escrito pelo aluno) e coletivamente corrigido.

Os alunos tinham liberdade para utilizar diferentes estratégias em busca da solução, esse movimento foi possível, pois durante todo o projeto as crianças foram se familiarizando com problemas propostos para serem solucionados.

No decorrer do Projeto foi possível perceber o desenvolvimento da responsabilidade e do comprometimento dos estudantes, com a busca e a utilização de vocabulário coerente com condicionantes e incógnitas que desafiassem os amigos, como revela o episódio: -

> **A.:** “Prô! Eu fiz um desafio bem legal, quero ver quem vai conseguir fazer. Olha, eu coloquei o nome e os anos dos meus irmãos”!
> **Produção:** “João Vítor tem 18 anos, Gustavo tem 14 e Kauã 13. Quantos anos João Vítor, Gustavo e Kauã têm juntos”?

Esta manifestação de um dos alunos exemplifica o entusiasmo da turma com suas realizações pela compreensão e significado que o trabalho escolar assume, conforme indica a bibliografia citada (Aebli (1971); Jolibert (1994a; 1994b); Nunes e Brayant (1997); Pavanello; Lopes; Araújo, (2011).

3. Considerações Finais

O desenrolar da transposição da PpPE em práticas didáticas revela a importância de o professor dispor, inicialmente, do apoio necessário para o desenvolvimento do trabalho docente. Isto revela-se relevante para continuidade desse processo.

Esse apoio é necessário para a abordagem propulsora de transformações do fazer docente e de busca por uma vida cooperativa na escola, capaz de ultrapassar seu ambiente interno, para além dos métodos tradicionais de ensino, valorizando a subjetividade do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

O respeito à subjetividade discente, solicitada e manifestada em diferentes momentos do ensino mediante a PpPE, viabiliza a aquisição dos saberes que é prevista no currículo escolar, além de propiciar o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, como a criatividade. Nesse processo evidencia a relação que se estabelece entre o fazer docente e o aprendizado interdisciplinar que se estabelece no âmbito dos projetos.

Com essa concepção de ensino, o ambiente escolar, até então, pensado e organizado por adultos, passa a ter uma característica colaborativa, onde em discussões, reflexões e opiniões, a aprendizagem acontece, contribuindo para consolidação dos conhecimentos, dentre os quais, os conceitos matemáticos.

Quanto aos saberes docentes desenvolvidos nos projetos, cabe assinalar que transformar uma proposta em práticas (efetivamente realizadas em aulas) constitui projeto profissional dos docentes que adotam essa proposta.

5. Referências

AEBLI, Hans. **Didática Psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1971. 103 v. (Atualidades Pedagógicas).

JOLIBERT, Josette Formando **Crianças Produtoras de Texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b. 2 v. Tradução: Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne.

JOLIBERT, Josette. **Formando Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. 1 v. Tradução: Bruno Charles Magne.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças Fazendo Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Tradução: Sandra Costa.

PAVANELLO, Regina Maria; LOPES, Silvia Ednaira; ARAÚJO, Nelma Sgarbosa Roman de. Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. Especial, p. 125-140, ago. 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/22612/14843. Acesso em: 02 set. 2021.

LI, Ting; MAULINI, Olivier. Vertu en Orient, vice en Occident? Les deux faces de la créativité dans la formation des élèves et les pratiques des enseignants. **Formation et pratiques d'enseignement en questions.** Numéro coordonné par Isabelle Capron Puozzo Hors série No 1, 2016. Disponível em: FPEQ-HS1-04-Ti-Maulini.pdf

YOON, Ah-Hae; YANG, Hye-Won. **Quem vai ficar com pêssego?** São Paulo: Callis, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA AULA PARA O ENSINO DE GEOMETRIA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Nilvana Moreti Ferreira ROSA, Universidade Federal de Lavras
Marllon Moreti de Souza ROSA, Universidade Estadual de Londrina
Eixo 02: Políticas e Práticas de formação continuada de professores da educação básica
nilvanamoreti@hotmail.com
marllon.moreti@uel.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre um relato referente ao planejamento e desenvolvimento de duas aulas que abordaram os conteúdos relacionados aos tópicos de Geometria trabalhados com uma turma do 7º Ano no primeiro semestre letivo de 2019 em uma escola estadual de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Ainda, procuramos apresentar a experiência formativa de um dos autores, destacando a articulação entre formação e prática docente. Esta escola está situada em uma região não muito periférica, entretanto, a maior parte dos alunos reside em localidades mais distantes da escola. Além disso, vivem em condições de vulnerabilidade e são menos atendidos pelos poderes públicos. Dessa forma, muitos estudantes que estão matriculados nesta escola, inclusive no 7º Ano, demonstram pouca perspectiva de vida, além de não reconhecerem a escola como um espaço de formação. As reflexões construídas a partir da escrita de narrativas e dos registros reflexivos foram fundamentais para perceber as necessidades oriundas daquela turma e das necessidades da docente enquanto professora de Matemática. Entendemos que a realização dessa experiência contribuiu para grandes reflexões, enriquecendo o processo formativo dos autores, uma vez que pudemos vivenciar e refletir sobre os conflitos e, a partir deles, compreender melhor a dinâmica da sala de aula, da escola e dos estudantes. As reflexões prévias que motivaram a elaboração de um planejamento envolvendo a aula, as reflexões sobre os problemas que aconteceram durante todo o desenvolvimento do planejamento e, por fim, a escrita do diário reflexivo permitiram ressaltar a importância da superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente.

Palavras-chaves: Prática Docente; Formação Docente; Ensino de Geometria.

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre um relato referente ao planejamento e desenvolvimento de duas aulas que abordaram os conteúdos relacionados aos tópicos de Geometria trabalhados com uma turma do 7º Ano no primeiro semestre letivo de 2019 em uma escola estadual de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Esta escola está situada em uma região não muito periférica, entretanto, a maior parte dos alunos reside em localidades mais distantes da escola. Além disso, vivem em condições de vulnerabilidade e são menos atendidos pelos poderes públicos. Dessa forma, muitos estudantes que estão matriculados nesta escola, inclusive no 7º Ano, demonstram pouca perspectiva de vida, além de não reconhecerem a escola como um espaço de formação. Ainda, procuramos apresentar a experiência formativa de um dos autores, destacando a articulação entre formação e prática docente.

A disciplina de Aspectos Didáticos e Pedagógicos do Ensino e o Estágio Supervisionado são parte das exigências do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Lavras. A partir dessas disciplinas, é possível a construção de um diálogo entre os aspectos teórico-metodológicos de práticas pedagógicas e o contato com o ambiente de atuação docente. Na disciplina de Aspectos Didáticos e Pedagógicos é apresentado aos estudantes a técnica de registro de Memorial Descritivo, sendo

> um gênero textual de natureza híbrida: elaborado tanto como um dispositivo de avaliação quanto como uma prática reflexiva de formação. Como ato de criação exige o encadeamento de fatos significativos dentro das lógicas de valorização da formação profissional e do percurso acadêmico (GASPAR, ARAÚJO, PASSEGGI, 2020, p. 1).

Nesse sentido, a escrita do memorial nessa disciplina permitiu rememorar diferentes situações e refletir sobre os contextos e emoções vivenciadas durante a trajetória da autora na Educação Básica. Além disso, permitiu compreender a importância do processo formativo e, sobretudo, entender de que maneira o curso de Licenciatura Matemática foi atribuindo sentido à formação docente.

Após muitos anos trabalhando em outras profissões e recém-formada em Licenciatura Matemática não demorou mais que duas semanas para enfim colocar em prática o que havia aprendido na Universidade. Em 2015 assumiu a sala de aula pela primeira vez.

Ao iniciar a prática docente foi surgindo algumas reflexões sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula. A carreira docente foi se constituindo a partir de algumas experiências marcadas pelos desafios vivenciados em três turmas, sendo elas, 7º, 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental.

Essas experiências mostraram que o professor não encerra sua formação, pois o mundo é dinâmico, conforme afirma Paulo Freire (2018, p. 101): “somos seres inacabados, inconclusos”. Nessa perspectiva trabalhar em diferentes etapas de ensino e em alguns momentos, a formação docente se estende para além da formação formal de uma licenciatura, uma vez que o contato com a complexidade da prática docente contribui, continuamente, para a construção da nossa identidade profissional.

Nesse contexto foi possível perceber que escrita do memorial de formação se tratava de uma ferramenta relevante para a formação profissional, uma vez que ele permitia registrar as questões vivenciadas no cotidiano escolar e, então, levantar questionamentos sobre própria a prática, como o registro de práticas desenvolvidas. Além do memorial de formação, é possível também registrar essas questões em um diário reflexivo. É importante, portanto, registrar a prática educativa a fim de realizar construir

um olhar crítico sobre a própria prática, construindo subsídios para reforçar os elementos que estão funcionando e corrigir as eventuais ações que requerem correção. Dessa forma, destacamos que a escrita de narrativas foi fundamental para a construção deste relato de experiência. Dessa forma, as narrativas

> são consideradas como práticas de (auto)formação e como pesquisa. No ato da escrita, a busca, nas práticas vividas, de elementos significativos para serem narrados constitui dispositivo de autoformação, pois, no momento de redigi-los, o professor reflete sobre suas trajetórias e produz sentidos para o vivido e experienciado (LUCIO; NACARATO, 2017, p. 49).

Nesse sentido, as reflexões mobilizadas a partir da escrita de narrativas permite transformar as vivências em experiências e, a partir disso, desenvolver elementos significativos como dispositivos de (auto)formação. De acordo com Lucio e Nacarato (2017), são nos momentos em que produzimos as narrativas que mobilizamos nossas reflexões sobre as vivências como profissionais da Educação e, consequentemente, sobre nossa formação.

Compreendendo que essa ação possibilita refletir sobre a prática docente, assim como, nos dilemas, sucessos e conflitos vivenciados diariamente em sala de aula, a realização deste trabalho envolve a escrita do diário reflexivo, sendo esta, uma forma específica de narrativa, pois, de acordo com Zabauza (1994, p. 91), “o que se pretende explorar, através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria atuação na aula e na perspectiva pessoal com que a encara”.

A redação do diário foi realizada após o término de cada aula, dessa forma foi possível relembrar e refletir com mais profundidade sobre as ações ocorridas durante a aula, além disso, permitia repensar o planejamento para a próxima aula. Esta é uma prática formativa, dado que

> o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). (ZABAUZA, 1994, p. 95).

2. Relato reflexivo da Experiência

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram analisadas duas aulas ministradas em uma escola estadual de Minas Gerais, as quais foram registradas em um diário

reflexivo. Durante a realização de algumas aulas trabalhando com essa turma, foi possível perceber os estudantes traziam consigo diferentes histórias de vida atreladas às necessidades que estavam para além da aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Por esse motivo, havia uma dificuldade da docente em desenvolver as ações planejadas de maneira que possibilitasse a construção do conhecimento e, consequentemente, a consolidação dos conceitos matemáticos trabalhados.

A partir das reflexões realizadas acerca das experiências vivenciadas na prática docente e registradas no diário reflexivo expressaram profundas reflexões, como mostra o excerto a seguir:

> o contexto que estou vivenciando atentou-me para a necessidade de um aperfeiçoamento e até mesmo uma adequação no planejamento das aulas, a fim de atender melhor às peculiaridades desta turma (diário reflexivo, 27/03/2019).

Ainda nesse contexto, temos outro registro das dificuldades que estava enfrentando ao trabalhar com a turma:

> as reflexões me tomaram a mente procurando entender a causa de tanta indisciplina, quais foram as influências que levaram aqueles estudantes a não compreender seu espaço na escola. O porquê de tanta falta de limites, educação, respeito e a inexistência de perspectivas. Afinal, não entendo porque não conseguem se interessar por nenhum conteúdo matemático ou escolar, uma vez que, ouço as mesmas reclamações de outros professores que trabalham com essa turma. (Diário reflexivo, 01/04/2019).

Dessa forma, foi entendido ser importante fazer um planejamento que estivesse alinhado com as características daquela turma e que possibilitasse atender melhor às necessidades daqueles estudantes. Para isso, foi elaborado um plano de aula que pudesse favorecer a interação dos alunos com alguns conceitos relacionados à Geometria, além de permitir que eles saíssem do ambiente tradicional de sala de aula.

Para construção do planejamento foi considerado o contexto específico que envolvia os estudantes do 7º ano, tendo em vista que se tratava de uma turma complexa e com diversos problemas, como por exemplo, estudantes com a idade já avançada e com defasagem na aprendizagem, além disso, alguns deles estavam sempre envolvidos em condutas indisciplinares, relacionados à violência.

Na expectativa de conseguir pôr o plano de aula em prática, e mais do que isso, estar junto aos estudantes, contribuindo com a sua aprendizagem matemática, a docente

chegou à escola mais cedo que o habitual, pois tinha que preparar a sala de vídeo, já que pretendia iniciar a aula com a exibição de dois pequenos vídeos,[1] exibidos em sala de

aula, cuja abordagem estava relacionada à origem da Geometria e a presença de algumas formas geométricas no cotidiano.

Para o segundo momento estava planejado levar os estudantes para fora da sala de aula, a fim explorar o ambiente escolar para além da sala. Essa segunda etapa do plano tinha como objetivo fazer com que os estudantes investigassem e fizessem algumas anotações relacionadas aos conceitos geométricos extraídos ou identificados naquele ambiente, para posteriormente levantar algumas discussões sobre tais conceitos.

Após preparar a sala de vídeo, os estudantes se encontravam bem agitados, foi preciso dispender um tempo para acalma-los. Com os estudantes mais focados, a docente comentou sobre as atividades que havia planejado para aquelas aulas, uma vez que, seriam duas aulas consecutivas. Eles demostraram certo interesse pela aula, então, após alguns recados e o estabelecimento de alguns combinados, se dirigiram para a sala de vídeo.

Ao iniciar a apresentação do vídeo, os estudantes se mostraram muito interessados, apesar de, dois alunos não prestarem atenção no que estava sendo exibido. Ao final da apresentação do segundo vídeo, mais alguns estudantes começaram a fazer brincadeiras. Neste momento a docente chamou a atenção deles para o combinado, porém, sem muito sucesso, o que a fez se sentir impotente diante daquela situação, uma vez que eles não atendiam às solicitações e ainda prejudicavam os colegas que queriam prestar atenção na exibição dos vídeos. Apesar de ter ocorrido alguns problemas desse tipo, foi possível finalizar a exibição dos vídeos de modo que a maioria dos estudantes prestasse atenção no que estava sendo mostrado. Às vezes parece impossível conseguir acessar todos os estudantes, por conta da estrutura da escola, que muitas vezes opera com uma superlotação de estudantes na sala de aula.

Ao finalizar a apresentação, alguns conceitos geométricos foram analisados, discutindo sobre a presença da Geometria no cotidiano dos estudantes e como ela surgiu. Nesse momento, foi necessário chamar alguns estudantes para se sentarem mais a frente, pois estava difícil continuar a socialização, visto que os mais agitados não permitiam que os demais ouvissem os questionamentos que estavam sendo feitos.

---

[1] Os vídeos foram extraídos do YouTube.
Vídeo 1: Conceito e História da Geometria. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0LSy6MnOlHU. Acesso em: 13 de abril. 2020.

Finalizando essa primeira parte da aula, foi ressaltado para os estudantes que era o momento de realizar a segunda etapa da atividade na área externa à sala de aula, porém, teriam que colaborar com as orientações da professora. Dando sequência na

Vídeo 2: Geometria no quotidiano. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LRvIdK6zGU0&t=114s. Acesso em: 13 de abril. 2020.

atividade, foi disponibilizada uma folha de papel e pedido aos estudantes que anotassem suas observações sobre a Geometria presente naquele contexto, considerando a importância do contato deles com alguns conceitos geométricos, além disso, eles poderiam explorar as formas geométricas presentes naquele ambiente.

Na saída da sala de vídeo, alguns estudantes permaneceram em grupo e outros se dispersaram pelo pátio da escola. Nessa segunda etapa da atividade, foi possível perceber o quanto era difícil para manejar aquela situação, uma vez que os estudantes se mostravam resistentes ao cumprimento dos combinados que foram estabelecidos. Após a dispersão de alguns estudantes, foi impossível reuni-los novamente, uma vez que a estrutura física da escola não contribuía para o mesmo. Ao chamá-los para dirigirem-se junto ao grupo, alguns deles insistiram em se manter dispersos no ambiente.

Ao mesmo tempo em que orientava os estudantes para que permanecessem juntos para realizarem as anotações referentes aos conceitos geométricos abordados nos vídeos e as formas geométricas presentes naquele local, a docente solicitava aos outros que estavam afastados para se juntarem ao grupo para fazer as anotações. Naquele momento o supervisor chegou ao pátio da escola, era possível notar que seu humor não era bom, pois se aproximou de alguns estudantes e pediu que retornassem para sala de aula, retirando-os da prática. Os estudantes tentaram dialogar com o supervisor, todavia, este não permitiu que eles explicassem o que estavam fazendo fora de sala. Em seguida, a diretora da escola também se aproximou chamando a atenção dos estudantes da mesma forma que o supervisor. Eles sequer perceberam a presença da docente junto ao grupo que estava reunido fazendo as anotações, ou seja, a prática educativa que estava sendo realizada passou despercebida por aqueles responsáveis pela gerência da instituição escolar.

Apesar de a professora justificar a presença dos estudantes naquele ambiente, o supervisor e a diretora continuaram com a atitude ríspida, dizendo que não era possível fazer atividades diferentes com essa turma. Aquela situação deixou a docente incomodada, pois a maneira como os estudantes foram abordados refletiu a forma como as minorias são abordadas pelas autoridades da sociedade, uma situação que indica o movimento dialética entre escola e sociedade (SAVIANI, 2018). Por mais que as coisas

não tenham saído exatamente como planejado, a professora esperava um apoio da direção, e não um exercício de violência em resposta ao descumprimento de alguns estudantes. De certa forma, é uma resposta violenta à violência, que retroalimenta um ciclo vicioso. Entendemos que aquela intervenção poderia ter sido realizada de maneira diferente, ou seja, valorizando o diálogo entre a gestão escolar e os estudantes. Este foi um exemplo de que não há inteligibilidade sem diálogo (CASTRO E MALAVASIM, 2017).

A violência e indisciplina da turma não nasce nos estudantes, existe uma determinação histórico-social, contextual, cultural que é reforçada por uma tendência reprodutivista da administração da escola. A docente presumia que aquela atividade seria um sucesso, porém, aos poucos foi constatando que existem elementos estruturais que dificultam o desenvolvimento de uma prática não-convencional.

Após a intervenção no pátio da escola, a diretora acompanhou alguns estudantes até a sala de aula onde chamou a atenção deles novamente. Aquela situação trouxe algumas inquietações. Naquele momento, a docente não havia percebido, imediatamente, que as ações do supervisor e da diretora haviam a influenciado, pois decidiu agir da mesma forma. Esse contexto de violência criou um ambiente hostil, mobilizado tanto pelos estudantes quanto pela própria professora, que respondeu a alguns estudantes com rispidez. Posteriormente, durante a escrita do diário de aula, surgiram algumas reflexões que fizeram a docente perceber que as ações da diretora e do supervisor, juntamente com a pressão que a diretora exercia sobre aquela situação, haviam influenciado a ação docente.

Aquele contexto contribuiu para que a professora direcionasse suas falas para um aluno específico, uma vez que ele estava sendo irônico e desrespeitoso com a professora e diretora da escola. Aquela situação causou grande estresse, então, a professora agiu com violência, proferindo palavras duras contra ele, retroalimentando o ciclo vicioso.

Ao registrar os fatos ocorridos durante aquelas aulas foi inevitável refletir sobre a

própria postura diante daqueles problemas, tendo em vista que a reflexão pode ser a princípio um ato de desconstrução das ideias, principalmente daquelas que estão intrinsicamente ligadas ao autoritarismo. Mais uma vez, destacamos a importância do diário reflexivo para uma formação continuada, de modo que se o diário não existisse, provavelmente estas reflexões se perderiam. Escrever sobre uma prática violenta possibilitou refletir sobre o uso da repressão para tentar estabelecer a gestão de sala de aula, construindo um movimento autoritário, oposto à forma como entendemos a educação. Dessa forma, é necessário realizar um movimento que vá de encontro à compreensão da cultura na qual os estudantes estão inseridos, na expectativa de

promover um diálogo entre os alunos e o professor, a fim de possibilitar um espaço para a construção do conhecimento, caso contrário, a escola se mantém reproduzindo as mazelas sociais. Apesar de haver essa reprodução, este não é um processo inexorável, podendo e devendo ser transforado (SAVIANI, 2018).

Destacamos que o contexto da sala de aula em escolas públicas brasileiras, especificamente, apresenta muitos desafios e, para vencê-los, precisamos de conhecimento e coragem, em outras palavras, devemos superar a dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, entendemos que a escrita das narrativas pode ser vista como um suporte para essa superação, pois possibilita férteis momentos de reflexão acerca dos conflitos e dilemas vivenciados no âmbito escolar, uma vez que

> é no ato de narrar que paramos para refletir sobre nossas vivências como profissional da Educação e sobre nossa formação. Além disso, o registro de nossas práticas em sala de aula nos possibilita refletir sobre o que realmente faz sentido ensinar a nossos alunos. Narrar nossas vivências pode transformá-las em experiências, pois produzimos sentido para o que fizemos. (LÚCIO; NACARATO, 2018, p. 52).

Durante o registro, houve um certo desconforto ao expor no diário reflexivo alguns conflitos vivenciados durante essa aula, pois foi angustiante relatar as fragilidades e a ação violenta. Entretanto, o desconforto é necessário à formação, já que correção de rota e a reflexão são imprescindíveis à prática educativa. Nesse sentido, a narrativa serviu de um instrumento que contribuiu para a reflexão da prática, mas não só. Possibilitou, também, o reconhecimento das dificuldades, a falta de conhecimento, e a necessidade de repensar os caminhos escolhidos.

A partir das reflexões sobre o ocorrido, a docente percebeu que nesses momentos é muito fácil agir passionalmente. Afinal, estar inserida em um ambiente escolar suscetível é encarar, de forma nua e crua, os problemas sociais e os próprios problemas, é perceber que a prática docente é um ato político, que demanda responsabilidade e que muitas vezes nos faz agir segundo as paixões. A partir disso, pudemos compreender que a construção histórica vinculada à vulnerabilidade social e a inexistência de um olhar da sociedade para esses estudantes contribuem para a falta de perspectivas, comprometendo sua aprendizagem. Acreditamos que para desenvolver um trabalho satisfatório, é necessário que se tenha o envolvimento por parte do professor e de toda a equipe gestora, além disso.

Após resolver os problemas relacionados aos conflitos iniciais e os estudantes estarem reunidos em sala de aula, foi possível dar continuidade à aula. Para retomar a atividade planejada, foi decidido fazer alguns questionamentos sobre os conceitos

abordados nos vídeos e sobre as possíveis ideias relacionadas à Geometria que eles haviam observado no pátio da escola.

Partindo das perguntas, um estudante levantou vários questionamentos relacionados ao quadrado e ao retângulo. O que mais chamou a atenção da docente foi o momento em que ele quis falar sobre as diferenças e semelhanças existentes entre eles. Percebendo que ele estava com dificuldades em expressar tal conceito oralmente, foi pedido que fosse até o quadro e desenhasse as figuras, assim poderia facilitar a identificação dessas diferenças, possibilitando apropriar-se dos conceitos com mais facilidade.

A interação daquele estudante durante os questionamentos proporcionou uma socialização muito rica em sala de aula, uma vez que foi possível abordar diversos conceitos relacionados à geometria, como por exemplo, ponto, reta, ângulos, planos e algumas representações de figuras geométricas. Nesse momento, alguns estudantes falaram sobre os conceitos identificados no espaço escolar, afirmando que o encontro de duas paredes formava a representação de uma reta, que no teto da praça de alimentação era possível observar a representação de um triângulo e de alguns ângulos.

Os estudantes disseram que havia também alguns quadrados, retângulos e triângulos. Nesse momento foi discutido um pouco mais sobre o quadrado e o retângulo, apontando que as observações dos estudantes se tratavam apenas de uma representação, pois pretendia deixar claro que para uma figura representar um quadrado, ela tem que satisfazer as seguintes propriedades: ter a medida de todos os lados e a medida de todos os ângulos iguais. Na sequência, uma aluna lembrou que isso não acontece com o retângulo, dizendo que ele tinha as medidas de dois lados diferentes.

Os questionamentos feitos por alguns estudantes permitiram abrir espaço para outros colegas tirarem dúvidas e discutir sobre outras concepções relacionadas à Geometria, além de propiciar que os estudantes pudessem construir novos conceitos. De acordo com Nacarato e Passos (2003, p. 135), “é na prática, na complexidade das situações da sala de aula, no retorno dado pelo aluno (por meio de suas perguntas e indagações) que os conceitos e os saberes escolares vão sendo produzidos e ressignificados”.

Dando continuidade à aula, foi questionado se os estudantes haviam observado como as formas geométricas estavam presentes em nosso dia a dia, já que identificar conceitos geométricos na arquitetura da escola onde eles estudam poderia ajudá-los a observar tais conceitos em qualquer outro ambiente.

Algumas formas observadas no ambiente externo à sala de aula poderiam ser vistas também no ambiente interno, mas o simples fato de os estudantes andarem pelo pátio da escola tornou a aula mais agradável. Acreditamos que o movimento envolvendo a observação da estrutura física da escola e a investigação desses conceitos possibilitaram uma visão contextual da Geometria.

A socialização foi um momento importante, afinal a professora estava se sentindo muito frustrada por ter vivenciado grandes conflitos no decorrer daquelas aulas. Naquele momento, percebeu que estava vivendo na prática o papel de ser uma professora de Matemática, visto que, na maioria das vezes o trabalho com essa turma se resumia apenas em separar brigas, solicitar aos estudantes que ficassem em silêncio ou passar conteúdo no quadro na esperança de que eles ficassem quietos enquanto copiavam.

Assumir essa postura em sala de aula fazia a docente se sentir totalmente fracassada em suas ações, porém, tinha consciência que agindo dessa forma dificilmente iria conseguir alcançar os objetivos, ou seja, que os estudantes consolidassem os conceitos matemáticos trabalhados. Entretanto, a turma estava tão marcada pela indisciplina e violência que dificilmente conseguia realizar uma boa gestão de sala de aula. Estar à frente de uma turma e não conseguir desenvolver com os estudantes o que estava proposto no planejamento de aula a deixava muito angustiada, pois tinha a sensação de que qualquer planificação que fizesse não iria surtir efeito com relação à aprendizagem dos estudantes.

O contexto que envolvia esta turma, as reflexões realizadas durante e após cada aula e na escrita do diário reflexivo permitiram compreender que os desafios da sala de aula nem sempre são constituídos de sucessos e que esses desafios nos ajudam a crescer como profissional. Além disso, muitas vezes o planejamento não surte o efeito desejado, como foi o caso, onde a aula convencional foi mais produtiva do que a prática alternativa. Entendemos a importância das práticas alternativas, entretanto, é importante destacar que as aulas expositivas não devem ser encaixotadas e esquecidas em detrimento das práticas alternativas em todos os casos (ROSA ET AL., 2021). Nesse sentido, entendemos que em alguns momentos permanecemos em nossa zona de conforto, agindo como se não pudéssemos fazer mais nada a respeito das situações difíceis que nos são impostas. Em outros, temos muito fôlego para olhar para frente e continuar tentando melhorar nossa prática entendendo que a cada dia, existe um novo desafio a ser vencido. Ao final da aula alguns estudantes entregaram a folha com as atividades com as anotações de suas observações a respeito da geometria presente no ambiente escolar. Percebemos que prática docente demanda reflexão, crítica, avaliação e coragem, muita coragem.

3. Algumas Considerações

As reflexões construídas a partir da escrita de narrativas e dos registros reflexivos foram fundamentais para perceber as necessidades oriundas daquela turma e das necessidades da docente enquanto professora de Matemática. Apesar de nem tudo ter saído como o planejado, acreditamos que a realização dessa experiência contribuiu para grandes reflexões, enriquecendo o processo formativo dos autores, uma vez que pudemos vivenciar e refletir sobre os conflitos e, a partir deles, compreender melhor a dinâmica da sala de aula, da escola e dos estudantes.

Após os conflitos e dilemas vivenciados no decorrer das aulas, percebemos que as complexidades inerentes ao ambiente escolar nem sempre impedem o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas. A educação não está perdida, como alguns insistem em dizer. A socialização feita após os incidentes ocorridos foi bem produtiva para que os estudantes compreendessem alguns conceitos relacionados aos alguns conteúdos de Geometria. Nesse sentido, as ações que envolveram a aprendizagem dos estudantes permitiram que eles conseguissem expor suas ideias a respeito dos conceitos abordados, tanto no vídeo quanto no espaço externo à sala de aula. A socialização dos estudantes permitiu, ainda, um processo de aprendizagem que não seria possível durante a realização de outras aulas.

Portanto, o processo que envolveu o desenvolvimento dessas aulas, assim como as reflexões prévias que motivaram a elaboração de um planejamento envolvendo o uso de uma metodologia não-convencional, as reflexões sobre os problemas que aconteceram durante todo o desenvolvimento do planejamento e, por fim, a escrita do diário reflexivo permitiram ressaltar a importância da superação da dicotomia entre teoria e prática para a formação docente. Destacamos o caráter inconcluso da formação docente, o professor atua e reflete, para que possa pensar para viver e viver o pensamento.

4. Referências

CASTRO, Sumaya Pimenta; MALAVASIM, Abigail. A relação da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire com a prática docente no contexto educacional. **e-Mosaicos**, v. 6, n. 13, p. 105-111, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo 66 ed. Paz e Terra, 2018.

GASPAR, M. M. G. S. ARAÚJO, M. F. PASSEGGI, M.C. **Memorial - Gênero Textual (auto) Biográfico.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/42807501-Memorial-generotextual-auto-biografico.html>. Acesso em: 14 de março. 2020.

LUCIO, C. C. B; NACARATO. A. M. **Narrativas de Aula como Práticas de Letramento Docente.** IN: NACARATO. A. M, (Org.). **Práticas de Letramento matemático nos anos iniciais:** experiências, saberes e formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.p. 45-75.

NACARATO, A. M. PASSOS, C.L.B. **A Geometria nas Séries Iniciais:** Uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores. São Carlos, S. P. EdUFSCar, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

ZABAUZA, M. A. **Diários de aula**. Tradução de José Augusto Pacheco. Portugal, Porto Editora, 1994.

RESSIGNIFICAÇÃO E AUTOCONHECIMENTO COMO TEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alano Kapiche BELZ, psicólogo. Mestrando Profissional em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo – UNASP Engenheiro Coelho
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
alanobelz@gmail.com

1. Introdução

A proposta de intervenção na educação aqui relatada tem como intuito, mostrar a realidade cotidiana vivenciada por professores, equipe técnica, equipe administrativa e alunos dentro do contexto escolar, explorando as dificuldades e os desafios encontrados pelos menos. O setor de psicologia escolar de um município da região noroeste do estado do Espirito Santo elaborou formações continuadas voltadas para as equipes escolares da educação infantil e do ensino fundamental integrantes da rede municipal de educação.

Carl Rogers foi um psicólogo americano, que atuou como psicoterapeuta por mais de 30 anos e trouxe grandes contribuições para a prática clínica e para a educação. Nesse sentido, Pedrassoli (2007) considera Rogers como um representante da psicologia humanista e da corrente humanista em educação.

Na qual desenvolveu a Terapia Centrada na Pessoa (ou Abordagem Centrada na Pessoa), em que era baseada mais na aceitação dos sentimentos do cliente pelo terapeuta, e menos na interpretação e no direcionamento.

Para Rogers, o papel do terapeuta é de promover a facilitação, ser um mediador nas relações. A terapia centrada na pessoa tem como característica de desenvolver o maior potencial de mudança que está na capacidade do cliente. O processo levaria a surpreendentes mudanças ocasionando crescimento. “Tudo se centra no cliente, inclusive a responsabilidade de mudar o seu comportamento e reavaliar as suas relações.” (SCHULTZ, SCHULTZ, 2014, p.293).

A função do professor é ser o facilitador, buscando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá somente pela interação.

> Sendo assim, Carl Rogers percebeu que a abordagem centrada na pessoa (ACP) poderia ajudar os indivíduos que estavam dispersos e insensíveis às experiências da vida. Por meio do processo terapêutico, as pessoas poderiam desenvolver ou recuperar a flexibilidade, espontaneidade e franqueza. Com entusiasmo missionário, Rogers queria levar esse estado de saúde e funcionamento psicológico pleno ao maior número de pessoas e, por isso, desenvolveu uma técnica grupal

> na qual elas poderiam adquirir maior conhecimento a respeito de si mesmo e sobre como se relacionavam entre si. Chamou essa abordagem de grupo de encontro. (SHULTZ, SCHULTZ, 2014, p.293).

Ao facilitar aos membros a obtenção de autoconhecimento e de maior plenitude, através de alguns propósitos básicos no intuito de colaborar para que a pessoa possa buscar em si própria a sua direção.

Sendo assim, a aula deve transformar e provocar a reflexão sobre as próprias ações, suas consequências para o conhecimento e para a ação educativa (Pérez Gomes, 2000). Com isso, dentro da sala de aula, o professor poder ser comparado a um terapeuta e o aluno, a um cliente.

Foi feita uma pesquisa em todo Brasil com mil professores do Ensino Fundamental, em que Mendonça (2015) diz que os fatores que mais atrapalham os professores em sala de aula é a falta de apoio psicológico para os alunos, indisciplina, e em seguida, a defasagem de aprendizado, superando até os baixos salários dos professores. Segundo o relato de professores, a falta de ajuda psicológica é o fator que precisa ser enfrentado com extrema urgência.

Lacerda (2011) fala que o fracasso escolar é um dos maiores problemas que as instituições educacionais encontram nos dias atuais, em que causa vários problemas nos alunos, dentro deles a desmotivação e o desinteresse pelos estudos, e que consequentemente, irá interferir no seu processo de aprendizagem.

Ser professor hoje em dia é uma profissão extremamente difícil, pois apresenta muitos desafios e dilemas. O que lhe traz maior satisfação é poder contribuir para o aprendizado do aluno.

Dessa forma, compreendendo a relevância dessa temática, este trabalho tem como objetivo descrever uma formação continuada realizada com professores da educação de um município do noroeste do estado do Espirito Santo, que apresentou como temática “A ressignificação e autoconhecimento”. De tal modo, o setor de psicologia escolar realizou 8 encontros de formação, de forma coletiva com cada equipe escolar, contemplando assim, mais 60 professores municipais, sendo a maioria destes do ensino fundamental I, no período de abril a julho de 2021.

Metodologia

O relato de experiência aqui descrito se permitiu por meio levantamento de dados, com o objetivo de conhecer a instituição escolar. Sendo realizadas entrevistas semiestruturadas com as diretoras de cada escola da rede municipal.

Efetuado também, observações com o objetivo de identificar as demandas da escola, dados estes indispensáveis para a elaboração do projeto interventivo. Para Andrade (2005), antes de partir para a ação e intervenção, o psicólogo escolar, precisa

escutar as demandas da instituição e em seguida organizar a prática de lidar com situações que são cotidianas, criando e ampliando formas de reflexão dentro da escola.

Recolhendo assim informações importantes que corroboraram de forma mais ampliada, para desenvolvimento do trabalho.

Os recursos didáticos adotados em cada encontro foram selecionados segundo o critério da adequação ao conteúdo a ser trabalhado naquele dia. Foi utilizada a exposição dialogada, técnicas e dinâmicas grupais e filmes comentados. Realizaram-se oito encontros, com presença média de dez professores em cada grupo, nas 7 (sete) escolas do município. Com tempo médio de uma hora de duração em cada encontro, durante os meses de abril e julho do ano de 2021, de forma presencial.

Encontros com os Professores

Com os professores, em todos os encontros, foram utilizados vídeos, dinâmicas e apresentações, a fim de possibilitar momentos de reflexão e discussão. Foram realizados 8 (oito) encontros: no primeiro encontro com os professores, teve como objetivo estabelecer regras e normas que seriam tomadas durante todo o processo de intervenção, o *rapport*, a apresentação e formação de todos os participantes, assim como, promoverem a integração, o trabalho em equipe e o autoconhecimento.

No segundo encontro, foi oportunizada uma dinâmica no intuito de desenvolver a autoestima e ressaltar aspectos positivos do grupo. No terceiro encontro se deu por meio de intervenção com técnica de relaxamento, para mostrar ao grupo um olhar para dentro de si.

No quarto encontro trabalhou-se o crescimento pessoal e profissional; no quinto encontro, trabalhou-se a identificação dos sentimentos. No sétimo encontro foi direcionado à autoestima, motivação, à perseverança, evidenciando-se a busca da valorização pessoal e a motivação a fim de preparativo para o retorno presencial das aulas. No encontro de número oito, se deu por realização de uma dinâmica motivacional, para obter o *feedback* dos participantes, tendo em vista a obtenção de resultados e fechamento dos encontros.

Resultados e discussões

Com o desígnio de ampliar a percepção dos professores, foram apresentados os papéis do psicólogo escolar, segundo a perspectiva de Martinez (2009), a qual delineia como devendo ser uma atuação vasta, envolvendo toda a conjuntura escolar, e não apenas como um desempenho individual compreendida pelo modelo clínico, e nessa definição, potencialmente mais eficazes para promover modificações nos processos educacionais, desconstruindo prováveis equívocos e proporcionando as contribuições

que elas poderiam desenvolver conjuntamente com a equipe docente e de gestão escolar.

Este momento originou a quebra de admissíveis resistências por parte dos professores, favorecendo a ampliação do vínculo e colaborativo entre professores e psicólogo.

A ansiedade e a insegurança delas diante do novo, evidente nos primeiros encontros, uma vez que se julgavam superficialmente sobre como incidiria os trabalhos. Aos poucos, as professoras se sentiram mais à vontade para emitir opiniões, ou relatar situações vivenciadas em suas turmas.

Ao oferecer essa formação continuada, constituiu-se como um espaço de acolhimento, escuta trocas, vivências e assimilação de autoconhecimento. A Psicologia busca trazer respostas ao estresse e ao fator estressante, por meio da valorização do bem-estar das pessoas, sem desconsiderar ou minimizar a angústia, buscando assim, explorar as potencialidades e o crescimento das pessoas, sendo assim que os professores não poderiam estar em situação inerte (RASHID; SELIGMAN, 2019).

De acordo com Freitas (1998), podemos dizer que o trabalho foi desenvolvido com fundamento nos objetos afeiçoados no decorrer de cada encontro, sendo que partir das necessidades dos professores da rede municipal de ensino.

No decorrer de todo o processo de formação, buscou-se sempre relacionar os assuntos propostos, com a realidade do dia-a-dia dos professores que participavam dos encontros. Possebon e Possebon (2020 p. 16) relatam que “a condição ativa e participativa na realização de um curso de formação inicia-se pela sua concretude. É no diálogo com o cotidiano que os docentes expõem seus saberes, colocando-se como interlocutores qualificados”.

Sendo assim, com esse intuito que as formações objetivaram ser desenvolvidas, oportunizando aos professores em reconhecer, nomear e ressignificar o que estavam perpassando.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo relatar uma formação continuada realizada com profissionais da educação de um município do noroeste do estado do Espirito Santo, na qual teve como temática “A ressignificação e autoconhecimento”. Abrangemos que o contorno do projeto elencou inúmeras reflexões sobre muitos dos posicionamentos dos professores em relação a si e com o outro.

Permitiu que se criasse um espaço psicológico, de escuta e acolhimento, além do físico da sala, para que se alcançassem as dificuldades e as potencialidades dos grupos, bem como para melhorar a autoestima, valores, ressignificando o trabalho de cada um

participante, bem como a comunicação positiva entre a equipe de professores, assim como internamente em cada grupo, sendo evidenciada a importância do apoio e trabalho em conjunto, em todos os momentos.

Por meio da realização dos encontros e dos relatos dos professores, denota-se a importância de abertura na formação continuada em que os profissionais que atuam junto à educação se sintam contemplados, na medida em que podem falar expressar suas angústias e vivências, sem serem reprimidos. Com o retorno presencial de forma obrigatória, não beneficiou a continuidade do processo. Nesta perspectiva, faz se necessário destacar o valor da presença do psicólogo escolar nas instituições de ensino, na qual, por meio de seus conhecimentos, habilidades e atitudes são possíveis à construção e a transformação da realidade escolar e de seus componentes, principalmente professores, exercendo suas funções de forma continua e eficiente, propondo sempre com a colaboração de toda a instituição escolar.

Referências

ANDRADE, Antonio dos Santos. Sociodrama Educacional: uma estratégia de pesquisa-ação em Psicologia Escolar Institucional. In: FLEURY, Heloisa Junqueira; MARRA, Marlene Magnabosco (orgs.). **Intervenções grupais na educação**. São Paulo: Agora, p. 49-66, 2005.

FREITAS, M. F. Q. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 175-189,1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo. php?Script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 mar. 2021

LACERDA, Caroline Côrtes. **PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR: DÚVIDAS OU DESAFIOS?** Revista Psicopedagogia Online. [s.l.]. 05 ago. 2009. Disponível em:< http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1157>. Acesso em: 02 mar. 2021

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, n. 1, p. 169-177, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=580157&pid=S1415-69542016000010000700018&lng=pt>. Acesso em 15 mar.2021.

MENDONÇA, Maíra. **Na escola falta ajuda psicológica para aluno**. A Gazeta. Vitória, p.03, 03 mar.2015.

PEDRASSOLI, Alexandre. **Biografia de Carl Rorgs**. O Buscador Errante. {s.l.]. 2007. Disponível em:<http://www.buscadorerrante.com/wp/2009/biografia-de-carl-rogers/>. Acesso em 28 fev. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula**. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POSSEBON. E., & POSSEBON. F. **Descobrir o afeto: Uma proposta de educação emocional na escola**. Revista Contexto & Educação, 35(110), 163-186. (2020). Doi: 10.21527/2179-1309.2020.110.163-186.

RASHID, T.; SELIGMAN, M. **Psicoterapia Positiva: Manual do Terapeuta**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

SCHULTZ, P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **Teorias da Personalidade**. 9. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES/AS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Carla Cristina POMPEU, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT)
Júlio César Augusto do VALLE, Universidade de São Paulo (USP)
Priscila Ribeiro dos SANTOS, EJA-Colégio Santa Cruz
Eixo 02: Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica
julio.valle@ime.usp.br

1. Introdução

Neste texto, temos o propósito de registrar e divulgar o relato de uma experiência, ainda em desenvolvimento, de formação continuada de professores/as que ensinam Matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Trata-se do projeto de extensão, materializado na forma de um curso de atualização de sessenta horas (60h) e intitulado "A matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos", promovido pelos autores, por meio do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), por intermédio do Centro de Aperfeiçoamento do Ensino de Matemática (CAEM) do referido instituto.

O projeto de extensão constitui um desdobramento da oficina, realizada previamente como parte do calendário formativo do CAEM-IME, e intitulada "A matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos durante a pandemia". Nesta oportunidade, verificou-se a demanda reprimida expressa pela elevada quantidade de professores/as que se inscreveram na oficina. Tanto pelo excedente de docentes não contemplados com a inscrição como também pela necessidade de estabelecer um contato mais próximo com suas realidades, possibilidades e limites de atuação, estruturou-se o atual projeto de extensão.

Diferente da experiência anterior, de apenas três manhãs de sábado consecutivas, o projeto de extensão foi estruturado a partir de onze encontros síncronos, também remotos, com periodicidade de três em três sábados, aproximadamente. Recebemos pouco mais de 1050 inscrições, reunindo aquelas recebidas via *Google Forms* e outras via sistemas-USP, expressando também a alta demanda por uma formação que contemplaria apenas uma turma de 40 professores/as. Para seleção dos docentes, utilizamos como critérios: a) atuação em redes públicas com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2021; b) representatividade por região/estado;

c) paridade de gênero; d) diversidade de percursos formativos (garantindo vagas tanto para docentes formados em Pedagogia ou outra licenciatura e que atuam nos termos iniciais da EJA, como também formados em Matemática e que atuam nos termos finais).

Este texto reúne e sistematiza, portanto, alguns aspectos relevantes sobre os fundamentos teóricos utilizados como princípios para a formação, assim como sobre a configuração da turma de professores/as e uma descrição das atividades realizadas até o momento.

2. Fundamentação teórica e orientação metodológica

Posto isso, elucidamos algumas perspectivas que nos orientaram como referenciais teóricos durante a organização da formação e a preparação dos encontros. Destacamos, inicialmente, as contribuições de Fonseca (2012) e Fonseca & Simões (2014), que nos falam das práticas de numeramento como modos de conceber e mobilizar, no ensino, a matemática como prática sociocultural. Assim como Fonseca (2012, p. 112), compreendemos "a atividade matemática como prática social".

Articulamos essa compreensão à concepção de D'Ambrosio (2020, p. 7, tradução nossa) de matemática como prática sociocultural, a partir de seu argumento de que diferentes modos de compreender e interagir com o mundo "incluem, invariavelmente, em todos os tempos e lugares no mundo, estratégias de observação, de comparação, de classificação, de avaliação, de quantificação, de mensuração, representação, inferência e comunicação". Ambas as perspectivas, de D'Ambrosio (2020) e de Fonseca (2012), sobretudo desta, nos conduziram à ênfase de que o trabalho pedagógico com a matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos deve ser:

> (...) capaz de contribuir para a ampliação, a diversificação e a eficiência das habilidades de leitura e escrita dos educandos, quer pelo enriquecimento e confiança no uso do vocabulário, quer pela compreensão de novas formas de representação; quer pela capacidade de relacionar informações (...), quer seja ainda porque todo o texto está permeado por tipos de raciocínios próprios dos procedimentos ou da organização da matemática. (FONSECA, 2012, p. 47)

Também nos valemos das contribuições de Domite (1993) para pensar em estratégias e possibilidades para o trabalho pedagógico com a matemática articulada à compreensão cada vez mais crítica da realidade, "problematizadora da realidade". A estratégia de problematização, relacionada à organização curricular via tema gerador conforme a concebe Freire (2012) no terceiro capítulo de sua Pedagogia do Oprimido, proporciona possibilidades para que o ensino de matemática contemple a capacidade enunciada por Fonseca no excerto anterior.

Sobre a orientação metodológica adotada, priorizamos o estabelecimento de um diálogo com os professores por meio de seus currículos *pensadospraticados*, expressão utilizada por Oliveira (2013, p. 3) com o objetivo de "deixar clara a indissociabilidade que entendemos existir entre prática e teoria, entre reflexão e ação". O mesmo pressuposto é reconhecido por Freire (1991, p. 58), ao afirmar que "ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde", mas, ao invés disso, "a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". Com efeito, articulando as ideias apresentadas, passamos a considerar:

> (...) os currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares; entendendo, ainda, que todos esses aspectos estão impregnados de relações sociais, epistemológicas e culturais de caráter mais global, a discussão proposta visa a evidenciar os modos pelos quais alguns dos princípios da emancipação social – notadamente a noção de conhecimento-emancipação e a ideia de que "quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções" – contribuem para a reflexão curricular fornecendo elementos potencializadores de compreensão ampliada das questões e soluções que envolvem os currículos pensadospraticados nos diferentes cotidianos escolares. (OLIVEIRA, 2013, p. 3)

Sob essa perspectiva, a autora nos propõe desinvisibilizar tais currículos pensadospraticados, torná-los públicos, identificá-los como objeto e conteúdo de nosso diálogo com os/as professores/as durante a formação, pois desinvisibilizá-los contribui para ampliar sua institucionalidade, especialmente na EJA caracterizada historicamente pela marginalidade que lhe foi imposta. Esse movimento também parte do reconhecimento, presente na obra de Oliveira (2013, p. 20), de que "por meio do desenvolvimento de práticas sociais radicalmente locais, cujo sentido global está na luta emancipatória e no reconhecimento da interdependência local/global em todas as dimensões sociais que a luta emancipatória ganha seu sentido político".

Orientados, portanto, por essa concepção teórico-metodológica, articulamos espaços, no decorrer da formação, para construção coletiva do que temos chamado de uma comunidade de partilha, em que os/as professores/as participantes compartilham suas práticas e criam/elaboram coletivamente. Materializar tais fundamentos como princípios orientadores da formação continuada proposta significou:

- Proporcionar momentos, a cada encontro síncrono, para que os/as professores/as compartilhem suas práticas de ensino de matemática na EJA. Usualmente dois docentes por encontro compartilham uma prática de sua escolha. O momento da apresentação é seguido por outro em que os demais perguntam/sugerem/criticam e refletem sobre as práticas apresentadas;
- Indicar leituras ou acesso a diferentes recursos que serão tematizados no decorrer dos encontros, com a turma dividida em pequenos grupos com a

finalidade de compartilhar a respeito do que já fazem em seus contextos no sentido de contemplar a reflexão indicada e também do que é possível fazer;

- Estimular práticas de criação e de elaboração coletivas, também nos pequenos grupos, a fim de possibilitar o contato com as maneiras como diferentes professores/as planejam e concebem propriamente o ensino de matemática na EJA em cada um de seus contextos, permitindo outras trocas/partilhas, em termos de recursos, ideias e percursos para promovê-lo;
- Preparar um momento para aprofundamento em uma temática de interesse dos próprios docentes, organizados em grupos de interesse, a fim de que possam tanto contemplar estudos na direção de alguma demanda que trazem em relação à Educação Matemática de Jovens, Adultos e Idosos, como, principalmente, propor um desdobramento desses estudos em cada um de seus contextos;

Esse conjunto articulado a partir de suas práticas e de suas respectivas demandas, além das leituras e atividades de elaboração/reflexão conjuntas, tem nos permitido evidenciar a dimensão processual de ação-reflexão-ação sobre a própria prática (FREIRE, 1997), marca autoral do trabalho docente, durante a formação. Antes de descrevê-la propriamente, passamos a uma breve caracterização do grupo.

3. Caracterização do grupo e um panorama dos contextos

Atualmente, a primeira turma a concluir a formação foi constituída de 42 professores/as, participantes de 17 estados brasileiros (Figura 01), todos atuantes em redes públicas federais, estaduais, municipais assim como conveniadas ao poder público, incluindo espaços de educação não-formal. Ainda em relação à caracterização dessa turma de professores, os gráficos apresentados nas Figuras 02 e 03 sintetizam outras informações importantes: um em relação à formação inicial dos professores/as participantes e outro em relação à experiência destes/as professores/as com a/ na Educação de Jovens e Adultos.

É possível inferir por meio desse primeiro conjunto de informações tanto a heterogeneidade de territórios onde estão inseridos/as e contextos em que atuam, como também em relação à experiência acumulada pelos/as docentes que constituem o grupo. A diversidade de percursos formativos também se destaca, sobretudo em relação à formação inicial: embora sejam todos/as professores/as que atualmente ensinam matemática na EJA, as práticas docentes deste grupo ocorrem tanto em ciclos de alfabetização, quanto em ensino fundamental, médio e técnico.



Figura 01 - Estados que contêm professores participantes da formação (azul)

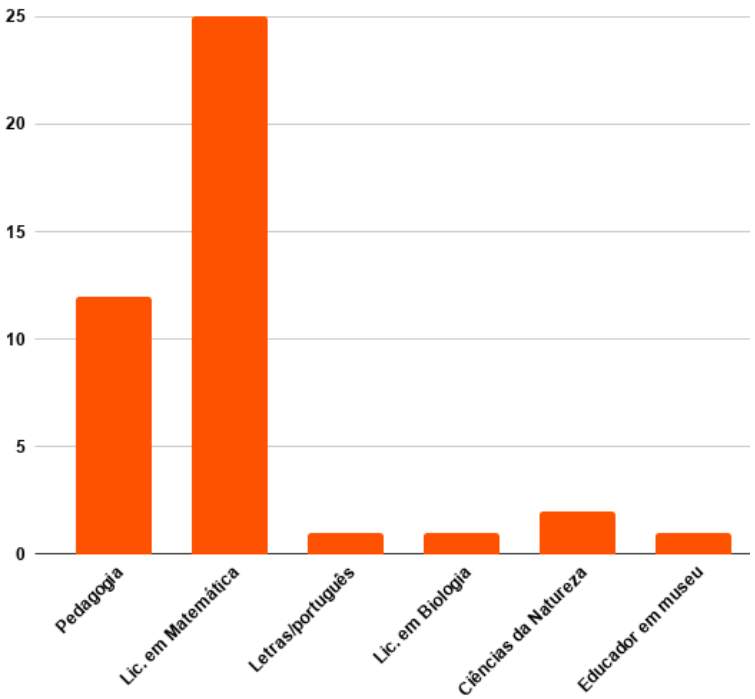


Figura 02 - Formação inicial dos professores/as inscritos/as.

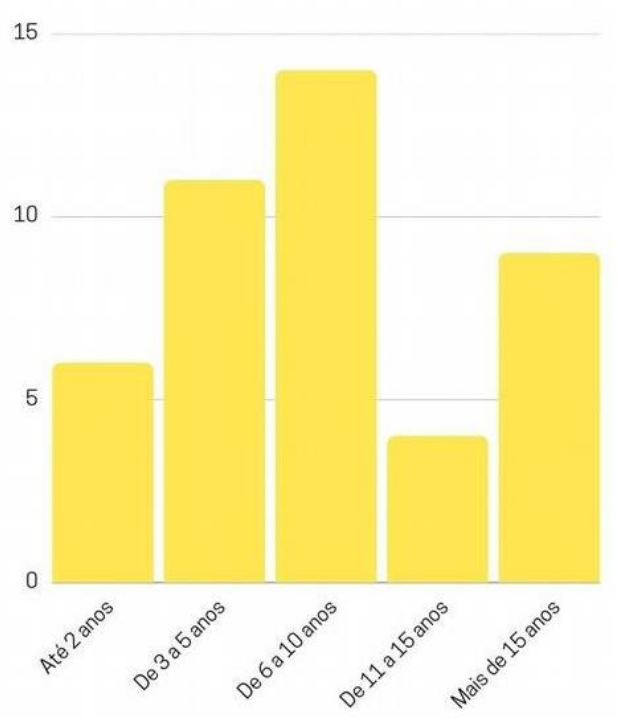


Figura 03 - Experiência dos docentes com a/na EJA (tempo de atuação)

Apesar da prevalência de licenciados em Matemática, os diferentes percursos formativos apresentados pelos docentes contribuem para os espaços de partilha, bem como suas experiências em diferentes contextos da EJA.

4. Desenvolvimento e descrição das principais atividades

Para descrever o desenvolvimento da formação, elaboramos uma síntese no quadro a seguir, que apresenta tanto as atividades realizadas em cada um dos encontros síncronos com a turma, assim como os recursos/referências mobilizados para reflexão e discussão entre os encontros.

Encontro	Atividade	Recurso/referência
1	- Apresentação dos formadores; - Apresentação da formação, em termos de sua organização e de seu funcionamento, em especial com relação ao compartilhamento das práticas pedagógicas; Realização das primeiras atividades: "Meu recado para mim"	

	No *Jamboard*, solicitamos que os/as professores/as registrassem quais são, em seus contextos, "questões delicadas da Educação Matemática de Jovens e Adultos, já em alusão à leitura que indicaríamos a seguir. Orientação para a primeira leitura	
2	- Apresentação da prática pedagógica de uma das formadoras a partir do tema "Alimentação e cultura na EJA", explorando conhecimentos relativos ao Tratamento da Informação; - Debate sobre a prática apresentada nos pequenos grupos, e posterior compartilhamento das sínteses; - Reflexão sobre a leitura do trecho "Questões delicadas da Educação Matemática de Jovens e Adultos"	Texto "Questões delicadas da Educação Matemática de Jovens, Adultos e Idosos", retirado da obra de Fonseca (2012, pp. 65-70);
3	- Práticas compartilhadas: ● "A utilização da matemática na sensibilização sobre o uso sustentável da água" (docente de Manaus/AM); ● "O uso do software Graphmatica nas aulas de Geometria Analítica" (docente de Sapiranga/RS); - Atividade nos pequenos grupos sobre os contextos de atuação de cada professor(a) a partir do documentário assistido;	Quarto episódio do documentário "Corações e Mentes: escolas que tranformam", chamado de "A voz e a vez" (vídeo), disponível em: https://www.videocamp.com/pt/movies/ep-4-coracoes-e-mentes-i-a-voz-e-a-vez-2018
4	- Continuação da abordagem sobre os contextos dos docentes participantes; - Atividade de elaboração conjunta: em pequenos grupos, os docentes elaboraram sequências didáticas utilizando o vídeo da Revolta dos Quebra-quilos como disparador dos temas e conteúdos abordados;	"Quebra-quilos: uma revolta diferente", vídeo, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dzfKYp-NQYY&t=796s
5	- Práticas compartilhadas: ● "A matemática no	Texto "Ensino-aprendizagem da matemática na EJA como espaço de negociação de sentidos e

	MOVA São Carlos/SP e alfabetização de adultos" (docente de São Carlos/SP); ● "Metodologia usada no ensino remoto via *whatsapp* para estudantes da EJA" (docente de Contagem/MG); - Atividade de reflexão e discussão nos pequenos grupos sobre o texto de referência: "que sujeitos estão e se formam na EJA?"	constituição de sujeitos", retirado da obra de Fonseca (2012, pp. 73-86);
6	- Prática compartilhada: ● "PEJA - Manguinhos e a prática da avaliação da aprendizagem" (docente do Rio de Janeiro/RJ); - A partir dos temas elencados pelos/as docentes, consolidamos 9 Grupos de Interesse a partir de 7 temas identificados;	- No mês de Julho, que antecedeu o encontro, foram disponibilizados 11 vídeos para que os/as professores/as comentassem e interagissem no Fórum construído com esse propósito na plataforma utilizada para extensão;
7	- Entrega das devolutivas das sequências didáticas elaboradas a partir do vídeo da Revolta dos Quebra Quilos; - Orientações para o trabalho nos Grupos de Interesse; - Atividade Nuvem de palavras sobre "o que priorizar ao avaliar a aprendizagem de matemática na EJA?"; - Reflexão e compartilhamento sobre avaliação da aprendizagem em matemática na EJA nos pequenos grupos;	Textos "Avaliação ou verificação, o que pratica a escola?" e "Avaliação: um ato amoroso", ambos de Luckesi (2008, pp. 85-101);
8	- Práticas compartilhadas: ● "Ensino de sistemas de numeração na EJA" (docente de Macapá/AM); ● "Avaliar: um ato político" (docente do Rio de Janeiro/RJ); - Orientações para o trabalho nos Grupos de Interesse/ Divisão dos grupos entre os formadores e definição da questão de recorte;	Cada Grupo de Interesse recebeu, neste encontro, os primeiros materiais de referência para estudos e pesquisas acerca da temática escolhida;

9	- Prática compartilhada: ● "Ensino de múltiplos, divisores e números primos na EJA" (docente de São Paulo/SP); - Atividade de reflexão e diálogo sobre o currículo de matemática na EJA nos pequenos grupos a partir de questões geradoras; - Preenchimento de um formulário sobre currículo de matemática na EJA a partir das experiências docentes;	Os/as docentes deviam escolher um dos recursos abaixo como referência para leitura-discussão durante o encontro: - *Live* "Que EJA cabe na BNCC", do Fórum EJA Rio, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VZyJiq-C3TE - *Live* "A BNCC e a EJA: na contramão da educação popular" do GEPILIS-UNILAB, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D8gKeJwzKuc - *Live* "BNCC, currículo e Matemática Humanista", de Carlos Mathias, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bTj6pGoRQME - *Live* "EJA, Educação Profissional e Educação Especial nas Novas Diretrizes Operacionais", da ANPEd, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v6ZmoO3PIhM - Texto "Apontamentos sobre as ausências da Base Nacional Comum Curricular de Matemática" de Valle (2021);
10	- Encontro disponibilizado para que os Grupos de Interesse se reunissem para avançar na elaboração da introdução dos trabalhos;	Referências de leitura para estudos nos grupos compartilhadas no Fórum da plataforma de extensão pelos/as próprios/as professores/as;
11	- Apresentação e discussão sobre o quadro-síntese das respostas dos/das docentes sobre currículo de matemática na EJA enviadas via *GoogleForms*; - Resgate da primeira atividade realizada durante a formação, "Meu recado para mim"; - Avaliação e autoavaliação da/na formação; - Diálogos sobre continuidade e aprofundamento das relações construídas no decorrer da formação;	

Fonte: Elaboração dos autores.

Durante o recesso do mês de Julho, os/as professores/as foram chamados a indicar cerca de três temas de interesse sobre os quais gostariam de se aprofundar ainda durante a formação, para que nos organizássemos em relação ao segundo semestre. A partir das indicações feitas, reunimos pequenos grupos, de três a cinco membros cada, aglutinando interesses em comum e constituindo, assim, nove grupos de interesse em torno das seguintes sete temáticas: 1) Educação especial; 2) Geometria (plana e espacial); 3) Interdisciplinaridade; 4) Jogos e gamificação (com dois grupos); 5) Matemática financeira (economia doméstica); 6) Matemática humanista e

etnomatemática; e 7) Paulo Freire e ensino de matemática (ensino de matemática via tema gerador, também com dois grupos).

Os grupos foram divididos entre os autores a fim de que cada autor deste trabalho se tornasse um interlocutor privilegiado durante a elaboração coletiva do trabalho final. Num primeiro momento, enviamos aos grupos materiais de aprofundamento relativos aos interesses indicados, sobretudo artigos científicos, relatos de experiência, dissertações e produtos oriundos de mestrados acadêmicos e profissionais, além de vídeos e *lives* produzidas durante a quarentena. Tomando esse material como ponto de partida, os grupos foram instados a delimitar questões de interesse dentro da temática indicada, com o objetivo de definir um recorte para os estudos.

A seguir, identificamos os recortes definidos por cada um dos grupos de interesse:

Grupo de Interesse	**Recorte**
Educação especial	O desafio do professor frente aos neurodiversos: Se meu aluno não aprende como ensino, como ensinar de um modo que ele aprenda?
Geometria plana e espacial	O ensino-aprendizagem de perímetros, áreas e volumes na EJA;
Interdisciplinaridade	A matemática em tempos de pandemia: uma proposta interdisciplinar;
Jogos e gamificação	I) Gamificação e sustentabilidade: uma prática metodológica engajadora com materiais recicláveis; II) Educação Financeira através de jogos;
Matemática Financeira e economia doméstica	Educação financeira no Orçamento Doméstico;
Matemática humanista e etnomatemática	A importância de valorizarmos os conhecimentos do mundo do trabalho, trazidos pelos estudantes da Eja, sob o olhar da Matemática Humanista e da Etnomatemática;
Paulo Freire e o ensino de matemática	Como Paulo Freire e sua obra nos ajudam a pensar a organização curricular da matemática, via tema gerador, nos anos/termos iniciais da EJA?

Fonte: Elaboração dos autores.

Os grupos têm, como tarefa, que produzir: a) coletivamente, uma introdução/síntese do que consideraram relevante nos materiais disponibilizados assim como as articulações que construírem; e b) individualmente, o registro de uma atividade/ aula/sequência didática planejada a partir dos estudos do grupo, o que estamos denominando de desdobramentos em cada território. Isto é, o que é possível *pensarfazer* em cada contexto a partir do estudo conduzido coletivamente pelo grupo de interesse.

5. Conclusões

Como antes mencionado, a prática de formação aqui descrita está em andamento, porém é possível tecer relevantes considerações acerca deste processo de formação continuada de professores de Matemática.

A escolha por um espaço de compartilhamento revelou o protagonismo dos professores da EJA e deu espaço para a troca de práticas e saberes que modificam o modo como os sujeitos inseridos neste processo de formação se reconhecem. O papel dos formadores responsáveis pelo curso, como mediadores e articuladores desses espaços de formação e partilha, revela um caminho possível para o compartilhamento de saberes no contexto da formação continuada de professores. Este caminho privilegia a autoria docente por meio da tematização e da reflexão sobre as práticas docentes do próprio grupo.

Outra consideração oriunda desta experiência formativa na direção dessa dimensão de autoria docente foi a composição de um grupo dentre os participantes para ministrar um minicurso no 21º Encontro USP-Escola, que se tornou um projeto consolidado de parceria entre a universidade e a rede pública paulistana/paulista, visando a formação continuada de professores/as.

A proposta do minicurso, intitulado “Vivenciando experiências e práticas matemáticas na EJA pelo Brasil”, consiste em apresentar, discutir e refletir sobre as práticas de ensino da matemática dos/as professores/as participantes do projeto de que trata este texto. Nove professores/as que compartilharão seus currículos pensadospraticados, promovendo, inclusive, o estabelecimento de outras comunidades de compartilhamento.

A escolha por um espaço de compartilhamento revelou as particularidades do que é ser professor da EJA em diferentes contextos e territórios escolares. Além disso, abre espaço para a evidenciar práticas e saberes que modificam o modo como os sujeitos inseridos neste processo de formação se reconhecem. Os encontros de formação têm revelado a riqueza de saberes e experiências dos professores da EJA e a necessidade de mais espaços de compartilhamento e protagonismo docente.

Por fim, remetemo-nos à afirmação de Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 14) que, no início da quarentena, escreveu em *Pedagogia do vírus*: “Por muitas razões, tenho defendido que o tempo dos intelectuais de vanguarda acabou”. Para o autor, “os intelectuais devem aceitar-se como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar” (SANTOS, 2020, p. 14). Desde que tivemos contato com essa reflexão, temos tido mais e

mais consciência acerca da perspectiva que orienta a experiência formativa que descrevemos neste texto.

A criação de uma comunidade de compartilhamento expressa, em nosso caso, também a tentativa de, como formadores, nos reconhecermos na retaguarda de movimentos de luta e resistência praticados cotidianamente nas salas de aulas e escolas onde atuam estes/as professores/as.

6. Principais referências

D'AMBROSIO, U.; DOMITE, M. C. S. A conversation with Paulo Freire. **For the Learning of Mathematics**, 17 (3), 1997, pp. 7-10.

D'AMBROSIO, U. Ethnomathematics: past and future. **Revemop**, v. 2, pp. 1-14, 2020.

DOMITE, M. C. S. **Problematização:** um caminho a ser percorrido em educação matemática. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

FONSECA, M. C. R. **Educação matemática de Jovens e Adultos:** especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FONSECA, M. C. R.; SIMÕES, F. M. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, pp. 517-532, abr./jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-curriculum**, v.8 n.2, pp. 1-22, 2012.

SANTOS, B. S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.