



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:



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 1

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-xvcepf2021v1

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
Elieuzza 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
Rosângela 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 Guadalupe de Lima Mendonca - Unesp
Sueli Liberatti Javaroni - Unesp
Taitiany Karita Bonzanini - USP
Tatiana Schneider Vieira de Moraes - Unesp
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.....	11
EIXO 01: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMUNICAÇÃO DE PESQUISA	
A abordagem da localidade no ensino de História: colaboração dos filmes de Eduardo Coutinho para a formação docente.....	13
A caixa de cartas de Korczak como dispositivo para a construção da autonomia moral na escola.....	26
A formação de professores de ciências e biologia e a busca da curiosidade epistemológica em Freire.....	38
A formação em cursos de licenciatura para ensinar com tecnologias digitais.....	51
A importância das finalidades educativas escolares na formação dos educadores.....	63
A importância do PIBID Letras na formação de professores.....	72
A protelação de uma política institucional de formação de professores no IFSP: uma análise do descumprimento da lei de criação dos Institutos Federais.....	83
A unicidade teoria-prática na formação de professores de matemática na modalidade a distância.....	96
Abordagens em ciência, tecnologia, sociedade e ambiente: uma discussão crítica do filme <i>O menino que descobriu o vento</i>	108
Aprendendo a ser professor na formação inicial.....	119
As finalidades educativas escolares, as finalidades formativas dos educadores e os desafios da escola da atualidade.....	131
As produções acadêmicas sobre o plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): análise inicial.....	141
Às vezes tenho sonhos, planos, mas alguns se perdem pelo caminho”: narrativa e constituição profissional para a docência.....	166
Caracterização docente na educação básica: análise dos microdados do censo escolar do estado de Minas Gerais.....	177
Competência moral de graduandos(as) em pedagogia: o caso de uma universidade pública do Estado de São Paulo.....	190

Concepções de professor pesquisador e sua importância em situação de estágio supervisionado.....	201
Coordenação pedagógica: análise das produções acadêmicas (1980- 2020).....	214
Culpabilização do trabalho docente: análise comparativa da aplicação de sequências didáticas de química.....	224
Desenvolvimento do jogo “combate ao coronavírus” durante a pandemia da COVID-19.....	237
Educação ambiental oferecida nas licenciaturas: uma análise no IFSP.....	249
Ensino médio e superior público de São Paulo: o contraste entre as políticas curriculares meritocráticas e as políticas afirmativas.....	261
Estudos sobre narrativas de professores de matemática.....	274
Formação inicial de professores(as) de ciências e biologia: contribuições do Programa de Educação Tutorial (PET-BIO).....	287
Ideias para adiar o fim do mundo de Krenak: contribuições para a formação de professores no âmbito da questão ambiental.....	299
Implementação do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) na licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa, Campus Viçosa.....	310
Jogo, lazer e educação durante a pandemia de COVID 19.....	323
Lei n.10.639 e literatura infanto-juvenil: a importância de novas narrativas de ensino.....	336
Movimentos históricos da educação brasileira: o ensino no Oeste Catarinense.....	346
Nexos conceituais da medida: contribuições na formação dos licenciandos em pedagogia.....	358
O olhar do professor para os espaços da cidade como locais de brincar, interagir e aprender.....	365
O programa residência pedagógica do curso de pedagogia da Unesp/Bauru: proposições, ações, resultados e análises.....	378
O raciocínio e a ação pedagógica de uma diretora no desenvolvimento profissional de suas professoras pela via dos mapas conceituais.....	389
Os cursos de graduação pela ótica dos censos do ensino superior dos anos 2009 e 2019.....	402

Os seriados e a construção de personalidades morais.....	414
Percepções de licenciandos em ciências biológicas sobre a docência.....	422
Política de formação de professores sob a égide neoliberal: uma análise do PARFOR a partir do Censo da Educação Superior.....	435
Políticas de formação docente para a educação profissional e tecnológica.....	448
Principais ações do programa de residência pedagógica em física da Unesp de Presidente Prudente em tempos de pandemia.....	460
Processo de elaboração de propostas didáticas para o ensino de espanhol/LE na formação inicial.....	467
Professoras de creche, saberes profissionais e BNCC: delimitando as fronteiras dessa relação.....	478
Professores iniciantes de Matemática/ou em início de carreira: panorama de pesquisas.....	489
Referenciais teóricos pedagógicos e o estágio supervisionado curricular obrigatório em ciências e biologia: limites e possibilidades para a práxis docente.....	502
Representações sociais de formadores de professores sobre a docência na educação básica.....	514

EIXO 01: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A formação humana integral na EMEF Padre Emílio Miotti - de 2013 a 2017.....	528
A licenciatura em enfermagem e as interfaces com a formação continuada de professores na educação profissional técnica de nível médio.....	541
A prática como componente curricular e os conteúdos de arte na formação inicial em pedagogia: relato de experiência.....	550
A relação entre universidade e escola na proposta de uma educação antirracista.....	561
A valorização da cultura afro-brasileira nas escolas.....	573
Atividades de regência desenvolvidas em um clube virtual de química durante o estágio em ensino de química.....	586
Atividades experimentais no ensino de Biologia: uma possibilidade didática para o estudo de proteínas.....	593

Educação ambiental na formação de professores: análise de letras musicais no ensino das principais correntes e vertentes.....	602
Educação básica nos anos iniciais: reflexões sobre a aprendizagem pelo movimento corporal, no estágio obrigatório para a licenciatura de pedagogia.....	614
Ensino de biologia: anatomia comparada como estratégia para o ensino de vertebrados e de evolução.....	625
Estudo comparativo entre o aluno bolsista do PIBID e o aluno participante do estágio obrigatório/supervisionado.....	634
Formação inicial de professores de biologia e a pandemia de COVID-19: experiências de estágio supervisionado.....	644
Grupos de trabalho, discussão e formação colaborativa, em torno de processo de flexibilização curricular.....	652
Narrativas (auto) biográficas de uma coordenadora pedagógica recém-aposentada sobre seus percursos profissionais.....	660
O diário reflexivo na formação inicial do professor da educação básica: um relato de experiência.....	671
O PIBID em contexto de ensino remoto: um relato de experiência.....	684
O que levamos na bagagem quando viajamos? Bagagens culturais e artísticas de estudantes de pedagogia na [trans]formação docente.....	693
Pensamento crítico na formação inicial dos professores de matemática.....	705
PIBID em tempos de pandemia: banca da ciência e a produção audiovisual de experimentos científicos inclusivos.....	712
Reflexões étnico-raciais e de gênero em cursos de licenciatura a partir do jogo privilégio branco adaptado ao ensino remoto.....	722
Saponificação: ensino de biologia e química a partir de uma prática problematizadora.....	728

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 1

Eixo 01: Políticas e Práticas de Formação Inicial de
Professores da Educação Básica

Comunicação de Pesquisa

A ABORDAGEM DA LOCALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: COLABORAÇÃO DOS FILMES DE EDUARDO COUTINHO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Humberto PERINELLI NETO, Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto
Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
Fapesp (Processo 2019/18429-0)
humberto.perinelli-neto@unesp.br

Introdução

O tema localidade é alvo de atenção na BNCC (BRASIL, 2017). Contudo, sua abordagem ocorre, em maior parte, junto do enfrentamento do tema sujeito histórico e sem recorrer às palavras "local" e "localidade". Quando o documento trata do 3o e do 4o anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, localidade passa a ser tratada como "lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade". Já no 5o ano, "cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização", a impressão é a de que o local deve ser entendido com base no reconhecimento das vozes diferentes que o constituem (BRASIL, 2017, p.404).

A localidade é sugerida no conjunto de objetos de conhecimento e de habilidades apresentadas na BNCC (BRASIL, 2017) segundo lógica gradativa e que espelha reflexões organizadas numa escala compreendendo do mais perto até o mais distante. No 1o e 2o anos a localidade é associada aos espaços sociais mais privados e pessoais vividos pelos alunos. A contar do 3o ano, a localidade é tratada segundo o enfrentamento da cidade, num esforço de refleti-la segundo perspectiva social mais ampla. Durante o 4o e 5o anos, a localidade é pensada a contar de abertura espaço-temporal ainda maior, porque associada à processos de longa duração.

A lógica dos "círculos concêntricos" é muito empregada para o entendimento do local no ensino de História no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Contudo, favorece estudo fragmentado, "não possibilitando que os alunos estabeleçam relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema. O bairro, a cidade, o estado são vistos como unidades estanques, dissociados do resto do país ou do mundo" (FONSECA, 2009, p.154). Segundo esta perspectiva, o vivido deve ser conhecido historicamente, mas de maneira fragmentada (um tema, por vez) e isolada (o tema, per si), forma de entendimento que cria hierarquias entre os espaços e, por conta disso, motiva abordagem do local ora como exemplo ou como específico, quando, na verdade, deve ser entendido com base na concepção de tensão que permeava os indivíduos e grupos.

Outra abordagem comum do local e do regional no Ensino Fundamental Anos Iniciais envolve os discursos dos memorialistas, ou seja, aos “méritos dos fundadores”, às “ações das grandes famílias”, às “riquezas e potencialidades do município” e a uma homogênea linha temporal constituída pelo linear e o progressivo (BITTENCOURT, 2008). Tais discursos estão presentes nas obras dos memorialistas, propriamente ditos, que arrogam primazia sobre o conhecimento do município, como podem também constituírem as obras de professores de História enredados nas lógicas políticas locais. A alternativa à tal posição exige, segundo estudiosa, mover a História local para outros campos e temas, cujo enfrentamento “crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração das festas” (BITTENCOURT, 2008, p.169).

Estudos desenvolvidos, especialmente, nas duas últimas décadas rompem com essa perspectivas redutoras do ensino de História e a localidade. É o caso do trabalho promovido por Márcia Gonçalves, que se dedicou ao tema, por acreditar que oportuniza consciência histórica, ou seja, de “saber ordenado e ordenador e que, nessa qualidade, condiciona a própria percepção das experiências de vida partilhadas por determinados sujeitos” (2004, p.176). Dialogando com um conjunto de estudiosos que lhe emprestam interessantes reflexões epistemológicas, a autora ressalta que o ensino de História e localidade exige problematizar a ideia de local, operar com o conceito de escalas de observação e atuar segundo o princípio da cartografia social.

Maria Schimdt (2004) igualmente colabora neste debate. A autora identifica a preocupação para com a localidade nas instruções educacionais brasileiras existentes desde a década de 1930 até a LDB 1971, ou seja, foi considerada categoria importante pelos escolanovistas (sempre defensores dos estudos do meio, por exemplo), mas abandonada pelos técnicos da Ditadura Civil Militar implantada em 1964, dada a opção pelos Estudos Sociais e a compreensão para ajustamento do entorno pelo aluno. Valendo-se igualmente de rico repertório epistemológico, Schimdt convida a promover experiências que tomem a localidade como oportunidade de se promover transposições didáticas, práticas investigativas no ensino e construção de diferentes análises (do ponto de vista das instâncias da realidade, sujeitos, temporalidades e documentos).

Soma-se ainda as contribuições de Helenice Ciampi (2004), importantes porque permitem compreender a possível relação entre ensino de História e localidade, por meio da abordagem crítica, construída a partir de investigações que tomam como objetivo a biografia. Com base numa prática educativa desenvolvida por docente da Educação Básica numa escola pública localizada na cidade de São Paulo, a autora apresenta um metodologia capaz de produzir a consciência histórica, à medida que o entendimento de

uma História de vida é efetuado, mediante atenção para com os temas aos quais está envolvida, tarefa que exige pesquisa e adoção de perspectiva hermenêutica da História. Disso resulta a produção de conhecimento capaz de desnaturalizar a realidade, posto a sua captação a partir do reconhecimento da densidade temporal que o constitui.

Selva Fonseca (2009) participa da discussão, ao avaliar a História local sob o signo da identidade. Inicialmente, a autora nos lembra do reconhecimento da importância do local pelos estudos acadêmicos e pela legislação educacional. Na sequência, registra que as experiências conhecidas sobre práticas educativas dedicadas à localidade se mostraram limitadas, mas podem avançar, se houver seleção de um tema e se basear em fontes orais. Buscando apoio em estudiosas portuguesas, Fonseca apresenta várias ponderações envolvendo a construção do ensino de História pela localidade, que trazem em comum a necessidade de articular presente e passado, específico e geral, se valer de depoimentos orais e estudos do meio, organizar entendimentos com base na seleção e no enfrentamento de tema, entre outros.

O reconhecimento da importância da História local motivou grupo de estudiosos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte a promover curso de formação continuada destinado aos professores da rede e voltado para a produção de material didático com base nesta perspectiva (ALVEAL et al, 2017). Transformada em livro, podemos acessar com detalhes a proposta e daí perceber que envolveu o enfrentamento de temas como "Patrimônio e memória urbana", "Cemitério e outros locais de devoção, bens imateriais laicos e religiosos", "Fontes arqueológicas", "Sociabilidades urbanas" e "Memórias indígenas e africanas". A grande riqueza desta iniciativa repousa na seleção e organização de fontes locais para que sejam empregadas como materiais didáticos.

Sonia Nikitiuk (2002) apresentou pesquisa sobre as aulas de História desenvolvidas no Ensino Fundamental I. A estudiosa igualmente ressalta a presença da abordagem da localidade na legislação educacional. Versando autores reconhecidos (Henry Léfèbre, Marc Augê, Jacques Revel e Michel De Certeau, por exemplo), relaciona a abordagem da localidade ao enfrentamento de conceitos como cotidiano, identidade, micro-história e lugar. Também ressalta a necessidade de se reconhecer limites na formação pedagógica dos professores que ministram História no Ensino Fundamental I, inicialmente, para a partir daí alargar essa formação, tendo em vista que a profissionalização docente envolve processo contínuo.

Considerando a significância da abordagem da localidade no ensino de História a ser vivenciado no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), inclusive sua indicação na BNCC, trata-se neste texto de apresentar apropriação pedagógica dos pressupostos estéticos e

epistemológicos empregados pelo cineasta Eduardo Coutinho (1933-2014) nas obras que dirigiu durante a fase denominada por “filme de conversação” ("Santo forte", "Babilônia 2000", "Edifício Master", "Peões" e "O fim e o princípio"), visando construir abordagem da localidade em processos formativos voltados à professores.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica da pesquisa envolve contribuições que vão de Jacques Rancière (2005; 2012; 2013), passando por Walter Benjamin (2012; 2020), Michel De Certeau (2014) e Paulo Freire (2011), o que significa pensar que o conhecimento envolve a partilha do sensível, mediante preocupações com o narrador e a narrativa, a atenção para com os anônimos, suas estratégias e táticas, bem como o reconhecimento de que a formação do educador deve ser construída a partir da autonomia.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, natureza aplicada e explicação, mediante emprego de análises bibliográfica e documental, observações sistemáticas e perspectiva do tipo ex-post-facto (GIL, 1994; 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÕS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999).

Trata-se de pesquisa aplicada, porque objetiva gerar conhecimentos dirigidos à formação de professores voltados para o ensino de História no Fundamental I (Anos Iniciais), valendo-se para isto de filmografia selecionada do cineasta Eduardo Coutinho.

Ao mesmo tempo, a pesquisa é explicativa, porque exige mobilização de dados empíricos (filmes selecionados), a serem refletidos com base em conceitos/conteúdos apreendidos na leitura de bibliografia e de legislação educacional listadas e na observação sistemática dos filmes selecionados, visando estabelecer entendimento dos pressupostos/expedientes empregados por Eduardo Coutinho em seus filmes.

Por observação sistemática voltada para a linguagem cinematográfica deve-se entender a adoção de tratamento metodológico específico (BAUER, GASKELL, 2015; AUMONT et al 2005; AUMONT, 2001; AUMONT, 2004; AUMONT, MARIE, 2010; VANOYE, GOLLIOT-LÉTÉ, 1994; CARRIERÉ, 2015).

Discussão

O paulistano Eduardo Coutinho, nascido em 1933, fez parte da geração do Cinema Novo (LINS, 2004). Dirigiu "Cabra marcado para morrer", filme marco do cinema brasileiro, lançado em 1984. A contar de 1999, iniciou nova fase da carreira, conhecida como "cinema de conversação", e que é composta pelas obras: "Santo forte"

(1999), "Babilônia 2000" (2000), "Edifício Master" (2002), "Peões" (2004) e "O fim e o princípio" (2005). Nessa fase, destaca Claudio Bezerra: "A habilidade de Coutinho como entrevistador adquire aqui um apuro excepcional para evidenciar, com um mínimo de intervenção, **o caráter universal de histórias particulares e a natureza performática dos atos de fala** (2014, p.30 – grifos meus).

Eduardo Coutinho é um cineasta que se desloca. Em busca de entrevistados, esse diretor faz do espaço um personagem sempre presente em seus filmes. Dessa forma é que o assistimos subir morros, para se dirigir as favelas, bem como "invadir" (segundo suas próprias palavras) corredores; elevadores e apartamentos, em "Edifício Master", bem como percorrer as ruas, residências e sindicato do ABCD paulista, em "Peões", além de vagar por sítios num bairro rural da Paraíba. Por conta da delimitação que ele próprio define, esses espaços costumam ter limites precisos, o que colabora para que ganhem importância nas obras.

Coutinho é um ardoroso defensor da significância da localidade, denominada por ele "prisão". Circunscrever o grupo a ser filmado com base numa certa espacialidade é expediente essencial no dispositivo que formulou para produção de seus filmes. Tal circunscrição é polissêmica, uma vez que envolve favelas ("Santo forte" e "Babilônia 2000"), bairro rural ("O Fim e o Princípio") e até mesmo uma região metropolitana, como o ABCD paulista ("Peões"). Em várias entrevistas, Coutinho evidencia que o apreço pela localidade guarda consigo a tentativa de contar com a possibilidade de aprofundar o olhar, graças a diminuição da escala a ser analisada.

A diminuição do campo de observação, frisa-se, não implica na aposta de encontrar uma comunidade, no sentido stricto. As formas de promover as seleções e as entrevistas dos sujeitos revelam atenção para com a complexidade do real. Em "Santo forte" (2002), por exemplo, observa Inácio Araújo (2013, p.556), temos oportunidade de constatar que a "a sua diversidade é grande o bastante para configurar uma espécie de representação em escala do que seja o Rio de Janeiro na virada para o século XXI", a ponto de suscitar o reconhecimento de que a "amplitude da amostragem é desnorteante".

Trata-se por esse prisma de recusar o entendimento do lugar como simples demarcação específica existente na organização espacial e valorizar o entendimento das relações cotidianas tramadas pelas pessoas comuns no/em relação ao espaço que habitam. Nesse sentido, o lugar passa a ser visto segundo os olhos de afetos depositados por parte de quem o vive, pois abriga suas experiências, constituindo-se a partir disso num cenário que contém vidas e vidas vividas, portanto, temas de interesse dos filmes de Eduardo Coutinho, como ele próprio menciona:

Minha tese é a seguinte: o importante para qualquer pessoa - no Ocidente, pelo menos - é: origem, família, trabalho, amor, sexo, doenças, prazer, dinheiro, morte [...] Essas são formas de viver. Você pode ser um gari na rua. Mas esse é o núcleo, começando pela origem. (RAMIA, 2013, p.316).

Partindo dessa perspectiva, Coutinho se aproxima de Milton Santos, posto que ambos apresentam o lugar como sendo uma dimensão do espaço marcada essencialmente pela reprodução da vida humana. Tal reprodução, segundo o geógrafo (SANTOS, 1996), reflete as relações estabelecidas entre as instâncias macro e micro sociais da realidade, de modo a reafirmar as particulares de assimilação do primeiro pelo segundo, num movimento marcado pela incorporação e resistência, daí afirmar que o "lugar é o mundo, a sua possibilidade de realização" (1996, p.252).

É tal concepção que motiva o geógrafo, em nítido protesto, a ressaltar que:

A definição do lugar é, cada vez mais, no período atual, a de um lugar funcional à sociedade como um todo. E, paralelamente, através das metrópoles, todas as localizações tornam-se hoje funcionalmente centrais. Os lugares seriam, mesmo, lugares funcionais de uma metrópole. (SANTOS, 1993, p.90).

Sem abandonar as reflexões sobre o estado e o território, Santos também destacou a significância do lugar como expressão espacial que abriga a vida cotidiana das pessoas, segundo a tensão existente entre modos de ser particulares e as forças econômicas e políticas constituintes da Globalização (SANTOS, 1996). É baseado em Milton Santos que pesquisadores dedicados ao ensino de Geografia ressaltam o lugar como conceito fundante para entendimento do espaço, caso de Helena Callai, que responde a pergunta "como ler o mundo":

Sem dúvida, partindo do lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido. **É no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo e, assim, configurando o espaço, dando feição ao lugar.** Um lugar que "não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de **experiência sempre renovada**, o que permite, ao mesmo tempo, **a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro**. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo" (Santos, 2000, p. 114).

Ao partir de uma concepção de lugar, deve-se considerar que ele não se restringe aos seus próprios limites, nem do ponto das fronteiras físicas, nem do ponto de vista das ações e suas ligações externas, mas que um lugar comporta em si o mundo. "Os lugares, são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares" (idem, ibid. p. 112). (CALLAI, 2005, p.234-235 - grifos meus).

Para Coutinho, a apreensão dos espaços deve ser feita com base no entendimento das vivências que abrigam e, ao mesmo tempo, o constituem. Mas existem em seus filmes aspectos materiais e político-econômicos que enfatizam o pertencimento

desses espaços aos limites de certos territórios e, portanto, as relações de poder estabelecidas numa escala maior. A ênfase não repousa nestes aspectos, mas naquilo que as pessoas fazem em/de seu microcosmo, a partir da relação de significação que estabelecem. Desta feita, os espaços de exclusão (considerando uma realidade mais ampla) são preenchidos por ficções capazes de garantir uma inteligibilidade simbólica que forma e informa sobre esses sujeitos, posto que oportuniza sentidos.

Compreender o lugar sob esse ângulo é oportunidade para questionar as imagens que insistem em associar os tempos atuais à globalização e, por conseguinte, à padronização/homogeneização generalizadas dos espaços. Essas mesmas imagens escondem a fragmentação perversa dos espaços gerada pela internacionalização cultural e econômica, bem como a constatação de que o mundo só existe materialmente no lugar e, como tal, deve ser entendido de maneira muito mais diversa e complexa, dada as dinâmicas sociais que caracterizam cada lugar.

Explica-se, assim, o motivo de Milton Santos chamar atenção para a necessária distinção entre o que denomina por ordem do local e ordem do global:

A ordem global funda as escalas superiores ou externas à escala do cotidiano. Seus parâmetros são a razão técnica e operacional, o cálculo de função, a linguagem matemática. A ordem local funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a copresença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contiguidade. (SANTOS, 1996, p.339).

O fato de Coutinho tomar como centro de seus filmes a fala, isto é, a língua na sua expressão mais dinâmica e individual (SAUSSURE, 2010; PÊCHEUX, 1997), pode ser considerado explicação para tratar o local próximo de certa definição do lugar. É na fala que encontram-se aspectos mais globais/estruturais da língua, como os valores, crenças, atitudes e símbolos, bem como as apropriações/particularizações desses aspectos por parte das pessoas. A fala comporta, ao mesmo tempo, temas que são amplos e maneiras pelas quais esses mesmos temas são interpretados pelas pessoas, se caracterizando, portanto, como expressões pelas quais os homens estabelecem relações dialógicas (portanto, criativas e construídas ao longo do tempo) com o mundo.

Os personagens apresentados nos filmes de Coutinho provocam articulação entre o fora de campo e o campo do filme, ou seja, entre os espaços invisível e visível da obra (AUMONT, 1995). Nota-se que as falas desses personagens provoca a partilha de memórias que se desenrolaram/desenrolam nos locais em que viveram/vivem, sem o apoio de nenhuma imagem ilustrativa/de cobertura, daí a possibilidade de serem alvos de captura do imaginário pelos próprios espectadores. É a valorização das falas dos personagens que proporciona à Coutinho um domínio maior sobre suas obras, á medida

que "campo e fora de campo pertencem ambos, de direito, a um mesmo espaço imaginário perfeitamente homogêneo, que vamos designar com o nome de espaço fílmico ou cena fílmica." (AUMONT, 1995, p.25).

Resultados obtidos

Construir o entendimento da localidade associada à concepção de lugar, conforme exposto, parece ser tarefa fundamental na formação de professores dedicados ao ensino de História no Fundamental I (Anos Iniciais). Isso porque permite entender que a abordagem deve ser a partir do local e não meramente do local, uma vez que seu estudo deve ser pautado no entendimento de sua particularidade e não em busca de uma suposta singularidade. Para tanto, cumpre promover esse estudo a contar das experiências promovidas pelas pessoas que vivem no local, o que permitirá captar a variedade de situações que comporta, daí a possibilidade, inclusive, de romper com visões monolíticas e/ou estereotipadas desses espaços.

"Santo forte" é o filme que permite captar a favela naquilo que ela contém de multiplicidade de vivências religiosas. Depreende-se pelas imagens e pelas falas a presença cotidiana de temas que normalmente são associados às favelas, como a desigualdade social, a violência e o tráfico, mas o foco do filme oportuniza mergulhar num conjunto muito rico de crenças e práticas associadas ao campo do sagrado, por parte de seus moradores. A partilha feita pelos entrevistados à câmera revela um espaço marcado pelo trânsito e a sobreposição de fé por parte dos sujeitos, tendo em vista ocorrências que marcam suas próprias vidas.

Com base em Michel De Certeau, estudiosas de "Santo forte" destacaram a relação existente entre ouvir os moradores e ressignificar os espaços da cidade:

Pensando também, relacionado aos espaços, (**Aterro do Flamengo e Vila Parque da Cidade**) a questão da cidade e da realidade social da comunidade, para Michel de Certeau, o espaço urbano é palco de uma "guerra dos relatos" (CERTEAU, 2012, p.201), **sendo que os grandes relatos das grandes mídias e dos discursos oficiais acabam por vezes, em esmagar ou silenciar os pequenos relatos de rua ou bairro**. Certeau (2012) chama atenção para a urgência de retomar estes últimos, da construção da memória dos mesmos, que inclusive pode (ou deve) ser papel do historiador. E tudo isso, podemos perceber em Santo forte, à medida que Eduardo Coutinho escolhe gravar um documentário em uma **área periférica do Rio de Janeiro**, para tratar sobre religiosidades a partir das narrativas das próprias pessoas que creem e praticam, em um dia específico no qual as grandes mídias estão reportando e divulgando a Missa Campal das famílias (as que tem acesso) com o Papa. (SERAFIGIM; VIEIRA, 2020, p.397 - grifos meus).

Em "Babilônia 2000", Coutinho filmou num único dia, graças ao trabalho de cinco equipes, vozes dos morros do Chapéu Mangueira e da Babilônia, na cidade do Rio de

Janeiro, tendo como mote a pergunta sobre o que significava a passagem do ano de 1999 à 2000 (essa gravação ocorreu em 31 de dezembro de 1999). As equipe de filmagem percorrem a favela, interpelando de modo espontâneo seus moradores, nas próprias ruas ou em suas casas, de modo a construir imagens que destoam tanto dos cenários de violência quanto de vitimização impostos às favelas, em geral, pela mídia.

Angela Torresan apresenta definição sobre o resultado dessa forma de produzir o filme "Babilônia 2000", considerando a potencial representação que constitui:

O *vox pop* em Babilônia 2000 não dá lugar a essa forma de autoidentificação por contraste ao outro do asfalto. Tal identificação com um arquétipo comunitário acontece com aqueles que moram na favela, claro. Mas é contextual e estrategicamente acionada em situações de reivindicações diversas, e **não essencializadora de uma identidade de grupo fixa**. Apesar e aparecer intermitentemente em algumas, em Babilônia 2000 é visível que essa questão não dá conta da **profusão de história e papéis que vivem moradores e moradoras do morro**, da complexidade desse *storytelling*. Ou seja, o filme vai além da visão que o próprio autor parece carregar, e que astutamente, não impõe nem aos seus interlocutores nem à montagem do filme. (TORRESSAN, GRUMBACH, 2019, p.22 - grifos meus).

"Edifício Master" insere o bairro carioca de Copacabana no entendimento da dinâmica social da cidade moderna, apresentando as dificuldades vividas por seus moradores. À despeito da quantidade relevante de discursos produzidos pelo cinema, pela televisão e pela indústria da música sobre tal bairro, em geral, associando-o ao ideal de beleza natural e da possibilidade de vivência de relações amorosas idealizadas, Coutinho opta por ver e ouvir as falas de quem o habita, surgindo daí uma ruptura sobre seu entendimento midiático.

De acordo com Michelle Sales, encontramos em "Edifício Master" a possibilidade de construir uma interpretação marcada pelo ato de:

[...] ler a cidade nas dobras (não diretamente através das imagens clichês) dos relatos, o filme escava as camadas de um palimpsesto (o próprio edifício) para encontrar cidades que se misturam entre: a memória e o desejo, ocultando cidades e construindo outras, imaginárias, difusas pelo pensamento esfumado de um idoso aposentado, de um imigrante recém-chegado, de uma prostituta apaixonada. Coutinho quer **contar a história da cidade que não está contida na 'imagem oficial'**, quer revelar os limites da cidade, embaralhados pelas lembranças de um qualquer. Ao invés de preocupar-se com as formas geométricas da cidade, Coutinho opta por discorrer à cerca de cidades que foram ocultadas a partir do advento da civilização e modernização da sociedade carioca, **cidades submersas, jogadas para 'fora da cena'** pelos estratagemas do poder panóptico. (SALLES, 2010, p.125 - grifos meus).

"Peões" destaca que o espaço do ABCD paulista é/foi destino de deslocamentos populacionais pelo território brasileiro e palco de agruras na vida de seus moradores,

para além das lutas políticas. Ao ouvir seus entrevistados, Coutinho ressalta certo contraste entre passado e presente, bem como entre as esferas pública e privada, de modo que o ABCD paulista é apresentado como palco das grandes mobilizações políticas que resultaram nas greves realizadas em fins da década de 1970 e início de 1980, bem como das experiências privadas que os peões ali viveram, por conta de situações como desenlaces amorosos, desemprego e relações com os filhos.

Conforme observa grupo de estudiosos que analisou "Peões":

O sentimento de melancolia possivelmente nasce da perturbação sentida pelo espectador em face da nostalgia manifesta por certos trabalhadores e dos devires e transformações vividas por eles, no deslocamento temporal de cerca de duas décadas que constitui os seus relatos [...] **Ao tempo que terminou, outros tempos se seguiram**, possivelmente mais solitários e menos arrebatadores, relacionados às transformações sociais e econômicas, à intensificação do uso e tecnologias nas fábricas, mas também ao processo de envelhecimento vivido pelos protagonistas. (LOPES; CIOCCARI; TAPAJÓS, 2017, p.39-40)

Em "O fim e o princípio" temos oportunidade de enxergar no sertão nordestino o cenário de uma vida social marcado por forte comunitarismo, sensibilidade e sabedoria popular, vividos pela expressividade da oralidade. Claudia Mesquita e Consuelo Lins (2014) potencializam essa interpretação do filme, ao destacar que nele encontramos uma comunidade de destino, um filósofo no sertão, alguém que reflete sobre a origem da linguagem e um conjunto rico e diverso de adágios populares que refletem o "saber corrido", isto é, o conhecimento construído na vivência do mundo (e diferente do "saber lido"). Neste contexto, a pobreza da localidade ganha outro sentido:

Quase sempre através de planos-sequências, alguns fazeres são apresentados em sua duração: Geraldo, pai de Rosa, tange o gado; um grupo de mulheres e crianças compõe uma pequena procissão que canta em louvor de Nossa Senhora; Mariquinha acende demoradamente o cachimbo com uma lamparina, ao pé do fogão de lenha; Zefinha, em dois planos de detalhe, fia o algodão, imagem que parece cifrar, **ganhando a força de uma metáfora visual, o caráter artesanal da experiência sertaneja e da própria atividade de narrar**. (MESQUITA, LINS, 2014, p.62 - grifos meus).

A abordagem do local/lugar nos filmes de Coutinho se presta a reposicionar o sentido público construído em torno dos espaços. Uma vez que se tratam de obras cuja produção deriva da escuta de falas do Outro, o que surgem desses filmes é um conjunto de vivências que dotam os espaços visitados de complexidade responsável por inviabilizar a manutenção dos estereótipos existentes sobre eles. Nesse sentido, a abordagem é sempre associada à intenso exercício de ressignificação simbólica, operado pela partilha das vivências desses espaços por seus próprios moradores. Ouvindo e

assistindo esses personagens, aprendemos sobre suas vidas e, por conta disso, também sobre os espaços em que habitam, suas localidades, seus lugares.

Conclusões

A abordagem do local/localidade é de suma importância para o ensino de História a ser vivenciado no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), dado que oportuniza a construção de alfabetização histórica baseada no cotidiano. Contudo, estudos sinalizam para a existência de práticas educativas equivocadas quanto ao tratamento do tema, pois calcadas em concepções como a dos "círculos concêntricos" e a do "memorialismo". Outros estudos, por sua vez, apontam caminhos para superação desses limites, defendendo ações como as práticas investigativas, a problematização das escalas, a cartografia social, o emprego de fontes diversas, a exploração das memórias da cidade e a significância da fundamentação teórica.

É no rastro dos estudos que sugerem a superação dos limites da abordagem do local/localidade que se insere a apropriação dos "filmes de conversação" de Eduardo Coutinho na formação docente. Tratam-se de obras capazes de revelar a riqueza dos espaços sociais, graças ao fato de registrarem a partilha pública das experiências de vida de pessoas que habitam em favelas, edifícios, periferias de metrópoles e áreas rurais do sertão nordestino. Segundo essa visada, o local/localidade se aproxima da ideia de lugar, tal como definida pelo geógrafo Milton Santos. A contar dessa perspectiva, o local/localidade deixa de ser visto apenas como um marco espacial, apreendido de modo estereotipado, e passa a ser tratado como um lugar de memórias.

Surge daí a oportunidade de perceber e refletir o local/localidade como sendo uma instância construída da acumulação desigual de tempo, considerando-se sua variação de ritmos. Visitadas pelo professor, tais memórias se tornam matéria-prima fundamental para construção de práticas educativas dedicadas ao ensino de História alicerçado ao vivido.

Referências

Filmes

- COUTINHO, Eduardo. (2001). **Babilônia 2000**. Brasil. 110 min. cor.
COUTINHO, Eduardo. (2002). **Edifício Master**. Brasil. 110 min. cor.
COUTINHO, Eduardo. (2006). **O fim e o princípio**. Brasil. 118 min. cor.
COUTINHO, Eduardo. (2004). **Peões**. Brasil. 85 min. cor.
COUTINHO, Eduardo. (1999). **Santo forte**. 82 min. cor.

Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ALVEAL, C. M. O.; FAGUNDES, J. E; ROCHA, R. N A. (orgs.). **Reflexões Sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFRRN, 2017.
- AUMONT, J; MARIE, M. **A análise fílmica**. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.
- _____. et al. **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 2005.
- _____. **A imagem**. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. **O olho interminável**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- _____. **Sobre o conceito de História**. São Paulo: Alameda, 2020.
- BEZERRA, C. **A Personagem no documentário de Eduardo Coutinho**. Campinas: Papirus, 2014.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.25, n.66, p.227-247, maio/ago, 2005.
- CARRIÈRE, J-C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- CIAMPI, H. Os desafios da história local. In: MONTEIRO, A. M. et al. (orgs.). **Ensino de história**. Rio de Janeiro: MaudX/FAPERJ, 2007, p.199-214.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FONSECA, S. G. O estudo da História Local e a construção das identidades. In: _____. **Didática e prática de ensino de História - experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2009, p.153-162.
- FORMAGGINI, B; QUEIROZ, R. C. **Santo forte**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GONÇALVES, M. A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A. M. et al. (orgs.). **Ensino de história**. Rio de Janeiro: MaudX/FAPERJ, 2007, p.175-185.
- LINS, C. **O documentário de Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- LOPES, S. L. L; CIOCCARI, M; TAPAJÓS, R. **Peões**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.
- MESQUITA, C; LINS, C. O fim e o princípio: entre o mundo e a cena. **Novos Estudos CEBRAP**, v.1, p.49-63, 2014.
- MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NIKITIUK, S. A História local como instrumento de formação. **Anais do X Encontro Regional de História da ANPUH**. Rio de Janeiro: 2002.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, pp.61-162.
- PINSKY, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAMIA, M. C. “Não quero saber como o mundo é, mas como está”. In: OHATA, M. (org.). **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Cosac Naif, 2013, p.307-322.
- RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. **A fabula cinematográfica**. Campinas: Papirus, 2013.
- _____. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.

- SANTOS, M. **A Natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- SALES, M. **Radiografia da Metrópole Carioca**. Rio de Janeiro: Luminária Academia, Editora Multifoco, 2010.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2010.
- SCHIMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M. et al. (orgs). **Ensino de história**. Rio de Janeiro: MaudX/FAPERJ, 2007, p.187-198.
- SERAFIM, V. F; VIEIRA, G. B. Filmar é escutar: história, documentário e a escuta sensível da alteridade em Santo forte (1999). **Em tempo de Histórias**, jul/dez, p.390-407, 2020.
- TORRESAN, A; GRUMBACH, C. **Babilônia 2000**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.
- TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VANOYE, F; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Campinas: Papirus, 1994.

Tatiane NAKAHODO, Unesp – Campus Bauru

Prof.^a Dr.^a Rita Melissa LEPRE, Unesp – Campus Bauru

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da Educação Básica

tatiane.nakahodo@unesp.com

A CAIXA DE CARTAS DE KORCZAK COMO DISPOSITIVO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL NA ESCOLA

1. Introdução

Neste trabalho de pesquisa bibliográfica apresentamos como objeto de estudo a resolução de conflitos, como meio para o desenvolvimento da autonomia moral de alunos/as na educação básica do ensino fundamental I. Embasamo-nos teoricamente na análise de obras de Janusz Korczak (1986, 1997), precursor dos direitos das crianças, com o intuito de averiguar as contribuições deste autor para pensar a criança, entendendo que esta é um sujeito em formação, que merece respeito, liberdade de expressão e amor. Analisamos ainda a concepção de educação e técnicas pedagógicas, para uma abordagem democrática e de autogestão para o desenvolvimento da autonomia moral, segundo Korczak (1997), que foram aplicadas no “Lar das Crianças”, orfanato que ele fundou e dirigiu. Alinhamos a prática emancipadora e amorosa de Janusz Korczak aos estudos direcionados por Jean Piaget (1932/1994) em suas pesquisas sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança, apontando um caminho que uma resolução de conflitos e o desenvolvimento da autonomia moral, sugerindo hipoteticamente como estratégia a aplicação do dispositivo caixa de cartas desenvolvido por Janusz Korczak. Seguimos neste trabalho buscando verificar as ações que vem acontecendo nas escolas, que buscam através do conflito trabalhar o desenvolvimento moral. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa teórica tipo bibliográfica com abordagem qualitativa (GIL, 2002; LAKATOS E MARCONI, 2004; FONSECA, 2002), em um recorte temporal no período de 2007 a 2019, que teve como objetivo identificar e revisar os artigos científicos brasileiros publicados em periódicos indexados nas bases Scielo, Capes e Google Scholar, para verificar como os estudiosos e pesquisadores têm analisado e discutido a resolução de conflitos nas instituições escolares brasileiras no período de 2007 a 2019. Este percurso nos leva a constatação da importância deste

trabalho na escola, compreendendo as ações ocorridas nesta instituição de Educação, e a necessidade de instrumentalização, auxílio e capacitação profissional dos professores/as que se sentem despreparados para agir diante da resolução de conflitos diários com os quais eles convivem, de forma a contribuir para o desenvolvimento moral de seus alunos/as.

2. Fundamentação teórica

Henryk Goldszmit (polonês, pediatra, pedagogo e escritor), conhecido por seu pseudônimo Janusz Korczak, nasceu em Varsóvia em 22 de julho de 1878-1879, quando a Polônia se encontrava sobre domínio russo, em uma família da elite judaica integrada à sociedade polonesa; participou de 3 guerras, e lutou até seu último dia de vida pelos direitos das crianças. Faleceu em 10 de agosto de 1942, juntamente as crianças judias de seu orfanato “Lar das Crianças”, localizado no Gueto de Varsóvia, após marchar a frente delas e com elas em direção ao campo de extermínio de Treblinka.

Janusz Korczak viu com seus próprios olhos e sentiu na sua pele o desamor e o temor existentes na guerra, o terror da orfandade de milhares de crianças nas ruas e o quanto seus direitos de infância lhe eram negados diante de tanta morte e miséria. Ao vivenciar essa realidade, Korczak sentiu que queria ir para além da área pediátrica, ele adorava estar com as crianças, gostava muito de ouvi-las, o que o impulsionou a dedicar-se aos estudos sobre a Educação, e tornar-se um pedagogo que acreditava na criança, em suas potencialidades, e lutava pela garantia de seus direitos tão negados. Diante deste idealismo educacional, ele fundou o orfanato para crianças judias de 7 a 14 anos e o dirigiu pautado nos princípios de auto-gestão democrática.

No orfanato, o dispositivo Caixa de cartas era um dos instrumentos que abriam caminho e garantiam espaço para que as crianças do orfanato pudessem ouvir, dizer, expressar aquilo que sentiam mediadas pelo educador e pelo espaço de escuta. Na leitura dos escritos de Korczak nota-se que este dispositivo tinha um lugar de relevância, como um favorecedor do desenvolvimento da cidadania e da democracia no Lar para o aprendizado do diálogo, tendo por objetivo maior o desenvolvimento da autonomia moral dessas crianças e o direito delas de se expressarem em relação aos seus sentimentos (MARANGON, 2007).

Na caixa de cartas as crianças depositavam suas cartas sobre conflitos, inquietações, questionamentos, pedidos de explicação, queixas, revelações e relatos de acontecimentos, coisas sobre as quais queriam falar, mas não encontravam naquele espaço movimentado tempo para falar ou tinham vergonha em dizer.

As crianças depositavam suas cartas na caixa buscando a mediação do educador na situação vivida, deixando uma margem de tempo para a reflexão de ambos, e após essa reflexão acontecia o diálogo com os envolvidos em grupo ou individualmente, no qual o adulto tinha o papel de mediador que auxiliava as crianças na construção do diálogo afetivo e reflexivo sobre o caminho para o entendimento daquilo, buscando a resolução daquele conflito interno ou externo da criança que precisava dizer. (KORCZAK,1997).

Assim, esse tempo também servia para o educador, que num ambiente agitado e no convívio com muitas crianças precisava refletir, observar, ler com atenção o sentimento expresso por aquela criança que se dedicou a escrever, dando importância significativa ao que ela precisava dizer. A escrita da carta não impedia a comunicação oral, ao contrário, a tornava mais fácil, pois possibilitava ao educador mais tempo para dedicar parte do planejamento do seu dia às crianças que necessitavam de uma conversa longa e confidencial (KORCZAK, 1997).

Na escola, pensamos que o trabalho com o dispositivo caixa de cartas, proporcionaria gradativamente o desenvolvimento da autonomia moral das crianças frente aos conflitos encontrados em seu cotidiano coletivo, desenvolvendo a resolução a partir da participação nas decisões sobre si com o outro, abrindo espaços para a escuta e diálogo, oportunizando a emancipação do pensamento moral, externalizando- os de forma autônoma e consciente, buscando assim reduzir os episódios de descontrole emocional causados pelo imediatismo impensado de soluções violentas, ocasionada pela falta de repertório em estratégias para soluções.

Desse modo, exclui-se da parte do adulto as estratégias de submissão, coação e autoritarismo, que não valorizam o desenvolvimento moral da criança e colaboram para que se mantenha um comportamento heterônomo do indivíduo em seus espaços e convívios dentro da sociedade, possibilitando um ambiente que através de ações cooperativas e consequentemente democráticas, proporcione o trabalho com a educação em valores juntamente aos estudantes.

Após conhecermos a relevância do dispositivo caixa de cartas proposto por Janusz Korczak no Lar das Crianças, como estratégia democrática e autônoma na resolução de conflitos, e vendo nela a possibilidade de um caminho potencializador para o trabalho no desenvolvimento da autonomia moral do aluno(a) na sala de aula, passemos então a aprofundar nosso olhar sobre essa possibilidade que vemos para superarmos as práticas predominantemente coercitivas e autoritárias frente aos envolvidos nos conflitos escolares, que não contribuem para o trabalho com a moralidade autônoma, mas reforçam a permanência na moralidade heterônoma que muitas vezes prevalece na fase adulta.

Porém, antes faz-se de suma importância que conheçamos mais profundamente como este trabalho sobre o desenvolvimento integral da criança, converge-se ao trabalho minucioso de Jean Piaget, que por meio da observação caracterizou o desenvolvimento da criança em diversas vertentes que estão interligadas, e aqui especificamente falaremos da contribuição do olhar de Piaget (1932, 1994) para o desenvolvimento do juízo moral, sendo relevante que entendamos como esse processo se realiza no sujeito.

Janusz Korczak (1997) se posicionou em um enfrentamento ao desrespeito e desinteresse do adulto sobre todas as possibilidades que a criança pode ter, se for conhecida em seu desenvolvimento e compreendida em suas limitações, na inteiração social com seus pares. Como a criança poderia desenvolver e construir seus próprios conceitos morais, se ela não tinha espaço para ser? Como poderia ela entender o que o outro sente, se este não tinha espaço para dizer? Como desenvolver sua autonomia moral se ela está sempre sendo silenciada, ignorada em seus sentimentos, sem caminhos que contribuam para que ela aprenda a resolver suas situações de conflito, sem a prática instintiva da reação violenta imediata? (KORCZAK, 1997).

Neste sentido, percebemos como Korczak (1997) realizava seu trabalho por meio de uma minuciosa e complexa observação, objetivando o desenvolvimento da moralidade no sujeito e o seu alcance integral com base em uma autogestão na resolução de conflitos. Podemos então buscar o alinhamento com a teoria construtivista que valoriza o interesse, a participação dos alunos nas decisões, a cooperação, a construção das regras em conjunto, dentre outros fatores.

Jean Piaget (1896 – 1980), fundador da teoria construtivista, com o seu rigor de pensamento, honestidade científica e visão inovadora sobre a evolução intelectual da criança, era um admirador do trabalho desenvolvido por Janusz Korczak, e assim como ele, estudava o desenvolvimento em seus aspectos cognitivo, social, moral e afetivo.

Jean Piaget (1932/1994) dedicou-se a realizar pesquisas e escreveu uma obra específica sobre o tema, intitulada “O Juízo Moral na Criança” no qual descreveu o desenvolvimento moral na criança pelo caminho psicogenético, pautando-se no princípio do autogoverno e destacando, segundo Vivaldi e Vinha (2014, p.265): “[...] a necessidade da ação, vivência e experimentação por parte dos sujeitos, necessitando também de um esforço de caráter, bem como de um conjunto de condutas morais que regem sua convivência [...]”.

Dessa forma, Piaget (1932/1994) buscou observar como a criança estabelece ou desenvolve regras sem a intervenção do adulto, porém pautados sobre os primeiros ensinamentos que o adulto lhe ensinou. Dedicou-se a pesquisar sobre a evolução da prática e da consciência da regra ao longo das fases do desenvolvimento cognitivo na criança, afirmando que as relações sociais são essenciais para a construção da

autonomia, passando por momentos do desenvolvimento moral, que são classificados como anomia, heteronomia e autonomia. Neste processo caracterizam-se dois tipos de respeito existentes: o respeito unilateral que provém da regra coercitiva, e o respeito mútuo que provém da regra racional. Ambos com origem em duas categorias interiores, integrantes e essenciais para o desenvolvimento destes: coação e cooperação.

Segundo Piaget (1932, 1994) é preciso entender que os valores morais são construídos de dentro para fora, na interação com o meio social, e tal desenvolvimento decorre da qualidade de relações que o sujeito vivencia em seu meio, se estas são ou não contribuintes para a superação e avanço de cada momento desse desenvolvimento moral.

Rego (2003), destaca que Piaget não aceitava a ideia do bem moral como algo externo ao sujeito, afirmando que tanto o bem externo como o dever derivam do sentimento do “sagrado”, que é definitivo e necessário ao mesmo tempo, sendo a sociedade um reflexo disso. Neste sentido, a coação fornece um modelo a ser seguido, com origem no sentimento de obrigatoriedade e de dever, enquanto a cooperação tem como sentimento o bem, e sua característica marcante é outra: reciprocidade, onde o ponto de vista dos sujeitos, que são diferentes se coordenam.

Concluimos neste subcapítulo, que tanto Janusz Korczak (1997) quanto Piaget (1932/1994) buscaram a partir da observação e de seus estudos aprofundados pelo olhar, romper com a tradição de considerar o desenvolvimento do juízo moral como uma simples internalização de valores através da aprendizagem. Ambos destacam que esse percurso é muito influenciado pelo ambiente socioafetivo, e que a qualidade da interação social pela qual a criança vivencia suas experiências e trocas com seus pares, favorece seu desenvolvimento.

Nota-se que a forma que essas relações acontecem, seja de respeito unilateral e coação, ou respeito mútuo e cooperação, contribuem significativamente para a construção da autonomia moral, ou manutenção do sujeito heterônomo que chega muitas vezes à idade adulta sem alcançar o desenvolvimento pleno da moralidade em seu interior, como temos visto em nossa sociedade contemporânea.

Desse modo, Araújo (2001) insere a escola nessa discussão como um local privilegiado, pois é nesse lugar que a criança realiza trocas com seus pares, participa e convive com sujeitos da mesma faixa etária em seus primeiros grupos sociais, com quem mantém relações onde não estão presentes a influência e/ou autoridade, fator essencial para o desenvolvimento da cooperação, visto que a escola também é um lugar da interação social entre crianças e adultos, porém em uma relação que na maioria das vezes, prevalece a autoridade e preponderância. Para que essa relação seja construtiva, precisa-se ter a possibilidade considerável de que esses elementos sejam reduzidos nas

relações adulto/criança a partir do respeito mútuo, proporcionando o sentimento de protagonismo na participação efetiva de regras e decisões na sala de aula, em um ambiente escolar cooperativo, no qual em atividades grupais que favorecem a reciprocidade, as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas e podem expressar-se livremente.

3. Procedimentos metodológicos

Este trabalho se caracteriza por uma pesquisa qualitativa de natureza básica, que busca gerar novos conhecimentos para o avanço da ciência sem aplicação necessária ainda que desejável, e com procedimentos através da pesquisa bibliográfica exclusivamente teórica (FONSECA, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2004). Reunindo estudos e pesquisas publicados em artigos científicos brasileiros em periódicos indexados nas bases Scielo, e estudos completos nas bases Capes e Google Scholar, buscamos verificar como os estudiosos e pesquisadores têm analisado e discutido a resolução de conflitos nas instituições escolares brasileiras em um recorte temporal de 2007 a 2019, a partir da palavra chave “resolução de conflitos” no ambiente escolar. Na continuação de nossa pesquisa, selecionamos nas mesmas bases de referência a palavra-chave “caixa de cartas” neste mesmo recorte temporal, e não encontramos nenhum trabalho que fizesse relação com esse conceito, mostrando-nos o quanto se faz importante a divulgação desse dispositivo nos meios educacionais, auxiliando a prática docente democrática e emancipatória no contexto escolar.

Também foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre o autor da caixa de cartas Janusz Korczak, que buscou por meio do respeito à criança formar um sistema de educação democrático que a envolvesse com compreensão e responsabilidade na participação de tudo que se referisse a ela própria. Realizamos para além da revisão dos artigos, uma pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica em autores de referência quanto ao desenvolvimento da autonomia moral em Piaget (1932/1994). Neste trabalho, dentre os vários tipos de pesquisa qualitativa que se preocupam com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, iremos nos apoiar na pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos em pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, em um estudo exploratório a partir de artigos científicos, publicações periódicas e livros de referências (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2004; FONSECA, 2002). A pesquisa bibliográfica de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver não somente problemas já conhecidos,

como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente, e têm por objetivo permitir ao pesquisador o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações. Desta forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (GIL, 2002; LAKATOS E MARCONI, 2004; MANZO, 1971).

Discussão

Em nossa pesquisa nas bases de dados Scielo, Capes e Google Scholar no período de 2007 a 2019 com a palavra-chave “resolução de conflitos”, foram encontrados 11 artigos, sendo que 4 foram produzidos no Estado de São Paulo, 1 em parceria com Minas Gerais, 1 em Minas Gerais, 2 no Rio Grande do Sul, 1 no Paraná, 1 no Ceará e um 1 no Rio de Janeiro durante esse período.

Apenas 6 artigos no período analisado, sendo 3 no Estado de São Paulo, relataram práticas escolares consideradas como favoráveis à construção da autonomia, enfocando principalmente o trabalho com o diálogo para o autoconhecimento, o conhecimento do outro e a participação ativa na organização do processo da resolução de conflitos.

No quadro 1 abaixo, podemos visualizar todos os artigos encontrados na base de dados:

Quadro 1 – artigos selecionados na pesquisa bibliográfica para o presente trabalho.

AUTOR (A)	TÍTULO	ANO	PALAVRA- CHAVE	LOCALIZAÇÃO	BASE DE DADOS
Cristiane Vilhena de Souza; Kátia Paulino dos Santos	Desafios na Resolução de Conflitos no ambiente escolar: práticas restaurativas na educação	2019	Conflitos; violência; práticas restaurativas; políticas educacionais;	Ceará	Google Scholar
Marisa Cosenza Rodrigues; Jaqueline Pereira Dias; Márcia de Fátima Rabello Lovisi de Freitas	Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sócio-cognitivo na escola	2010	Resolução de problemas interpessoais; desenvolvimento sociocognitivo; promoção de saúde.	Minas Gerais	Scielo
Cristina Satiê de Oliveira Pátaro	Escola e comunidade: resolução de	2013	Escola; Comunidade; Resolução de conflitos; Educação	Paraná	Google Scholar

	conflitos e contribuições para a formação moral		moral;		
Álvaro Chrispino	Gestão do conflito escolar, da classificação dos conflitos aos modelos de mediação.	2007	Violência escolar; Conflito escolar; Mediação do conflito escolar;	Rio de Janeiro	Scielo
Diana Leonhardt dos Santos; Andressa Carvalho Prestes; Lia Beatriz de Lucca Freitas	Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças	2014	Desenvolvimento moral; conflito; educação Infantil;	Rio Grande do Sul	Scielo
Ivonte Afonso Jodar; Lúcio Jorge Hammes	Formação docente e a mediação de conflitos na escola	2018	Docência; Violência na escola; Conflitos;	Rio Grande do Sul	Google Scholar
Maria Isabel da Silva Leme; Alysson Massote Carvalho	Opinião dos professores e resolução de conflitos por pré-adolescentes	2012	Conflito; estratégias; percepção; professores; escola;	São Paulo Minas Gerais	Capes
Ulisses F. Araújo	Resolução de conflitos e assembleias escolares	2008	Democracia escolar; assembleias escolares; resolução de conflitos.	São Paulo	Google Scholar
Sônia Maria Pereira Vidigal; Aluani Tordin de Oliveira	Resolução de Conflitos na escola: Um desafio para o Educador	2013	Conflitos interpessoais; Autonomia; Educação.	São Paulo	Capes
Júlia Neves Ferreira; Stephanie Lee Basile Barboza Caseiro; Luciana Aparecida Nogueira da Cruz.	Resolução de Conflitos: concepções e práticas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	2017	Resolução de conflitos; Desenvolvimento moral; Ensino Fundamental; Anos Iniciais; Moralidade;	São Paulo	Google Scholar
Angela Maria Martins; Cristiane Machado; Ecleide Cunico Furlanetto.	Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes	2016	Política Educacional; Mediação de Conflitos Escolares; Trabalho Docente;	São Paulo	Scielo

Fonte: autora

Cabe aqui ressaltar a variação do conceito resolução de conflitos que encontramos nas pesquisas realizadas. Podemos observar que em alguns momentos a resolução de conflitos é nomeada como: mediação de conflitos, gestão de conflitos e resolução de problemas interpessoais. É importante salientar que sobre o dispositivo caixa de cartas nada foi encontrado durante as pesquisas nas bases de dados Capes, Scielo e Google Scholar. Apesar de ser um número reduzido, a análise desses artigos permite observar o modo como esse conceito vem sendo discutido no campo relativo às pesquisas e ações sobre resolução de conflitos na escola, evidenciando os/as principais autores/as utilizados, temas abordados e perspectivas adotadas. Nesta análise dos artigos podemos observar três linhas de pesquisa distintas que têm como foco a resolução de conflitos escolares: 1) resolução de conflitos: concepções e relação com a formação e a práxis docente; 2) conceitualização do conflito, estratégias e possibilidades de intervenções na escola; 3) resolução de conflitos como caminho para o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes, partindo de estudos de Jean Piaget.

No que se refere ao grupo 1 “resolução de conflitos: concepções e relação com a formação e a práxis docente”, constatou-se o despreparo e a insegurança verificados nas pesquisas, e citado várias vezes pelos professores quando estes precisam atuar frente à resolução de conflitos escolares, de forma a desenvolver a autonomia moral dos estudantes em todas as fases em que ele se encontra inserido na instituição escolar. Demonstrando o quanto esses profissionais carecem de momentos de formação para que haja um espaço de reflexão e capacitação sobre a prática construtiva na resolução de conflitos.

No que se refere ao grupo 2 dos artigos pesquisados, que intitulamos: “conceitualização do conflito, estratégias e possibilidades de intervenções na escola”, encontramos em Chrispino (2007) uma ampla conceitualização sobre o que é o conflito dentro de diversas categorias pesquisadas e elencadas por ele, e mais detalhadamente o que é conflito na escola.

No que se refere ao grupo 3, que denominamos “resolução de conflitos como caminho para o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes, partindo dos estudos de Jean Piaget sobre o juízo moral”, identificamos uma única abordagem objetiva sobre esse direcionamento, e chegamos ao ponto que motivou nossa pesquisa bibliográfica: saber como este olhar se apresenta nas escolas atualmente. Constatamos então a escassez de publicações que abordam um olhar explicitamente voltado para o trabalho da resolução de conflitos, consolidado com a evolução da moralidade e pautado na teoria do juízo moral de Piaget (1932, 1994).

Sabemos que podem haver mais artigos nas bases de referências que tenham realizado esse estudo, porém encontramos no período através da nossa palavra-chave “resolução de conflito” somente o artigo de Vidigal e Oliveira (2013), que abordaram a ausência de repertório nas escolas para agir diante dos conflitos de forma a contribuir para o desenvolvimento moral do estudante, partindo do conhecimento do desenvolvimento humano e utilizando elementos da teoria construtivista em uma prática pedagógica mais crítica e coerente, que compreenda as possibilidades da atuação do professor.

Nessa discussão sobre os dados observados nos estudos apresentados, concluímos que devido a uma lacuna existente nos cursos de formação, os professores desconhecem o potencial de suas ações e o percurso do desenvolvimento moral de seu aluno(a), e que desconhecendo estratégias desse caminho, sente-se inseguros frente à ausência de repertório, não compreendendo a grande relevância do seu papel em uma prática democrática reflexiva e crítica frente a resolução de conflitos, apesar dessa ser uma fala recorrente sobre o trabalho do profissional de educação (VINHA; TOGNETTA, 2009, 2014).

Nota-se que muitas vezes o professor age intuitivamente, e sobrecarregados com a demanda de conteúdos obrigatórios e cobranças externas, sentem que precisam priorizar suas frentes de trabalho, delegando a terceiros seu papel emancipador na educação moral, atentando-nos para a percepção de políticas públicas que, funcionando ou não, caminham para uma judicialização dos conflitos escolares, terceirizando a resolução de conflitos inerentes ao convívio social à pessoas e sistemas que desconhecem as particularidades do ser histórico e social do aluno(a) (CHRISPINO, 2007).

As várias estratégias encontradas nos artigos somente funcionarão nas instituições escolares se mudarmos o olhar sobre o conflito, se deixarmos de ver o conflito como algo perigoso, amedrontador, afrontador. O conflito provém de divergentes opiniões e interpretações, e se a escola está repleta da diversidade presente em nossa sociedade reunindo estudantes diferentes, certamente o conflito se instalará (CHRISPINO, 2007).

Sendo o conflito inevitável, e se a escola tem por objetivo a formação de sujeitos éticos, autônomos e críticos, vemos nos estudos sobre a resolução de conflitos uma importante perspectiva de trabalho para o desenvolvimento da autonomia moral (PÁTARO, 2013).

Desta forma, tendo em vista o estudo dos artigos da formação docente frente as presentes formas de resolução de conflitos, este trabalho buscou em Janusz Korczak (1986, 1997), a referência de uma educação humanizadora em contextos nada

favoráveis, mas que olha para o que a criança é, que garante seus direitos e a respeita, possibilitando um espaço coletivo e democrático a fim de que ela simplesmente seja repletas de seus mundos, e que humanas que são, vivem, sentem, pensam e agem de diferentes formas, sendo respeitadas em seu direito de dizer, contestar, discordar.

Cabe então ao profissional da educação, adulto que é, vendo-se como alguém que ao ensinar também aprende, crie possibilidades e espaços para que esse educando(a) possa se desenvolver plenamente, e que partindo daquilo que seu aluno(a) é, na convivência com seus pares, pode vir a ser (FREIRE, 1996). Todavia, a construção de uma convivência respeitosa e de uma gestão cooperativa de conflitos requer a imprescindível preparação do corpo docente, com a formação dos profissionais da escola através de estudos e análises que possibilitem e sustentem as ações no dia a dia da escola (VINHA; TOGNETTA, 2014).

Piaget (1932, 1994), defende que o professor seja um colaborador nesse processo, acreditando que quanto mais as crianças forem capazes de negociar suas regras, melhor compreendem as regras da sociedade, e mais preparadas estarão para o exercício da cidadania. Sendo assim, as relações que se estabelecem deve levar o sujeito a refletir sobre as regras, produzindo consenso sobre elas e levando-o progressivamente a um comportamento autônomo, que consiste segundo Piaget (1994, p.265): “[...] compreender o porquê das leis que a sociedade nos impõe, e que não somos livres em recusar [...]”.

Conclusões

Constatou-se que apesar de muitas escolas trabalharem com práticas morais, e apesar de haver pesquisas sendo realizadas tanto na área da psicologia quanto na educação que podem ser identificadas em publicações, teses e dissertações, ainda sim apresentam poucos estudos brasileiros que são publicados em periódicos descritos e identificados com a temática resolução de conflitos.

Sobre as pesquisas bibliográficas realizadas nas bases com a palavra-chave “caixa de cartas” não houve resposta nas pesquisas, entendendo-se que esse dispositivo, que pode ser relevante na sala de aula instrumentalizando o professor e atuando como facilitador do espaço para o diálogo na resolução de conflitos, em uma prática democrática que colaboraria para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, precisa ser aplicado e investigado quanto a sua contribuição prática na escola.

Pode-se notar na análise dos artigos que na maioria das vezes os professores não se sentem preparados teoricamente e nem instrumentalizados na prática para agir diante dos conflitos que acontecem em sala de aula e na escola, o que provoca um sentimento de insegurança que limitam suas ações quanto ao trabalho acerca do

desenvolvimento da autonomia moral, não sabendo como usar os momentos de conflitos como oportunidades para atuar democraticamente, pautados no respeito mútuo, na empatia, no diálogo com compreensão e participação da voz de todos que queiram exercer seu direito de dizer e de escutar .

Considerando tudo o que vimos em pesquisa teórica de literatura até aqui e tudo que foi verificado em nossa pesquisa bibliográfica nas bases Capes, Scielo e Google Scholar, sugerimos o trabalho com a formação dos professores para que se sintam capacitados para atuar de forma significativa, e indicamos como pesquisa hipotética a continuação deste estudo com o dispositivo Caixa de Cartas, agora como pesquisa de campo para coletas de dados sobre sua efetiva colaboração para o desenvolvimento da autonomia moral como dispositivo democrático de mediação na resolução de conflitos.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

DALLARI, de A. Dalmo; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. Grupo Editorial Summus, 1986.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição desingularidades**. Editora Vozes, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2001.

Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067>>.

Acesso em: 29 dez. 2020.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

Disponível em: <[40362007000100002&script=sci_arttext](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067)> Acesso em: 08/09/2020.

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

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança: Uma vida entre obras**. São Paulo: Unesp, 2007.

PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. Escola e comunidade: resolução de conflitos e contribuições para a formação moral. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**,

v. 10, n. 20, 2013. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/271>>

Acesso em: 08/09/2020

VINHA, Telma P.; TOGNETTA, Luciene RP. Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 323-331, 2014. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791033.pdf>> Acesso em

28/12/2020

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: <

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3316>> Acesso 29/12/2020.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA E A BUSCA DA CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA EM FREIRE

Maria Gorete TEIXEIRA, E.M.E.F. Luiz Tácito Virgínio dos Santos

Paulo César GOMES, Universidade Estadual Paulista – Unesp

Renan Nascimento CARDOSO, Universidade Estadual Paulista – Unesp

Agência financiadora: Capes/CNPq

Eixo temático 1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da

Educação Básica

pc.gomes@unesp.br

Resumo

Apresentamos reflexões preliminares acerca do processo formativo de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp vinculados ao Programa Residência Pedagógica durante o período de isolamento social desencadeado pela pandemia do Sars-CoV-2 em 2020 e 2021. Buscamos, à luz da Pedagogia Libertária proposta por Freire (2021a; 2021b; 2021c) e de autores como Laval (2019), Saviani (2020) e Santos (2020), elaborar um texto no qual a leitura da Educação e do próprio processo educativo, enquanto compromisso ético-político-social, perpassa o próprio papel e responsabilidade na e da formação de formadores. A partir da leitura de diferentes livros da obra de Freire, em nossa proposta formativa dialogamos com professores que já atuam no ensino de ciências e biologia e com licenciandos que estão na segunda metade do curso de Ciências Biológicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação na qual consideramos na coleta de dados o texto extraído da participação oral nos encontros e as conversas via chat, que foram analisados a partir da proposta de Análise Textual e Discursiva. Os resultados sugerem que o despertar do educador em formação inicial ou continuada para a função social da escola e do próprio papel político e social do educador frente a mudanças históricas e contemporâneas exige dialeticamente: distanciamento teórico e reflexão sobre a realidade concreta da escola. As atividades mediadas pelas tecnologias da comunicação e informação, apesar das limitações, contribuíram significativamente para o avanço das discussões acerca da própria formação bem como da proposta de Educação Libertária em Freire.

Palavras-chave: Formação de professores de Biologia e Ciências, Perspectiva Crítica, Educação Libertária.

1. Introdução

Neste artigo apresentamos reflexões acerca do processo formativo de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp, todas, todos e todes vinculados ao Programa Residência Pedagógica durante o período de isolamento social desencadeado pela pandemia do Sars-CoV-2 em 2020 e 2021. A formação docente para o trabalho educativo em ciências e biologia não deve estar desassociada da reflexão

sobre a prática pedagógica que esteja a favor da emancipação do ser dos jovens professores em formação, aliás, “*formar* é muito mais que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2021a, p.13).

Freire (2021a) destaca que, por algum tempo, ele próprio, foi um “observador ‘acinzentadamente’ imparcial” (p.14), seguro, objetivo, de acontecimentos e de fatos – o que em geral, prossegue, faz com que induza o observador a erro, erro por absolutizar um dado ponto de vista, nem sempre amparado pela razão ética. A formação do educador necessariamente passa pela rigorosidade ética, a qual não serve aos interesses fluidos do mercado e nem ao cinismo do pensamento neoliberal que condena – com naturalidade – os pobres à pobreza crônica e à miséria intelectual, numa lógica que condena o professor a fazer com que o educando se adapte à realidade, sobreviva a ela, num mero treino técnico que possibilite minimamente a essa adaptação.

A formação de professor trata de processo que considera a pessoa do educando como inacabada, “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2021a, p.17). O compromisso ético-político da formação do professor de ciências e biologia passa pelo exercício e esforço teórico dos formadores de formadores de compreensão da realidade histórico-político-social na qual estamos todas e todos inseridos e de seu próprio papel e responsabilidade na formação de pessoas. O ato de ensinar, além de ser prazeroso, exige compromisso daquele que ensina (e ao mesmo tempo aprende), daquele que forma pessoas à medida que se forma, exige amorosidade, competência científica e criatividade (FREIRE, 2021b).

O ensino de biologia e ciências é marcadamente contextualizado pelo escolanovismo, tecnicismo e mesmo pelo modelo de ensino tradicional que priorizam a formação de competências e habilidades em detrimento dos conteúdos teóricos, priorizam o saber fazer e escamoteiam o ser. Para Freire (2021b) trata-se de uma falsa promessa da qual testemunham a formação de cidadãos livres, críticos e criativos. Segundo o autor, o tempo da Educação é maior do que um mandato político, assim, prédios escolares não são tão atrativos enquanto grandes obras políticas – como gatilho de campanha eleitoral – quanto praças, viadutos e túneis¹. O papel da escola e do educador demanda a emancipação do aprendiz, do despertar de sua consciência crítica e responsabilidade social na fiscalização do Estado e no cumprimento de deveres constitucionais. Em geral, há formadores de formadores que mantêm a crença de uma

¹ Certa vez, na Região Nordeste, questionei um morador sobre a ausência do saneamento básico e a resposta foi a seguinte: “Os políticos daqui acham que isso não vai dar voto, pois fica tudo debaixo da terra e não dá vista”.

educação neutra, anistórica e até apolítica. Vejamos como o filósofo Paulo Ghiraldelli sintetiza esse aspecto.

A educação é uma prática. A pedagogia é a sua teoria normativa. A filosofia da educação é a sua teoria mais ampla, menos normativa. Eis a tríade: educação, pedagogia e filosofia da educação. Elas se colocam conjuntamente no Ocidente. Não há educação sem alguma pedagogia e não há pedagogia sem alguma filosofia da educação. A tríade é irmanada. Portanto, falar em neutralidade sempre é alguma coisa que falamos de todos os elementos da tríade. Dizer que não há educação neutra é dizer que não há pedagogia ou filosofia da educação que são neutras. Elas são sempre engajadas, são políticas, são derivadas de interesses, e esse interesses são classistas (GHIRALDELLI, 2021, n.p.).

A crítica neoliberal ao pensamento progressista o denomina de ideológico – o discurso ideológico está presente em quaisquer formas e expressão do pensamento humano, assim como no pensamento neoliberal e em sua lógica de racionamento e escassez de recursos investidos na Educação. De outro modo, um prevê-se um mínimo de investimento com um máximo de qualidade, eficiência e produtividade – ao menos no discurso, igualmente ideológico, que traz consigo um modelo de expressão do pensamento que atende exclusivamente aos interesses da classe dominante e de quem está no poder. O movimento Escola sem Partidos expressa outro viés desse pensamento neoliberal num demagógico discurso em prol de uma neutralidade (OLIVEIRA, MARIZ, 2019), no qual existiria – numa fala mítica – o argumento de que a Educação deveria ser neutra. Nenhuma Educação não é neutra (FREIRE, 2021a).

Na formação de professores à luz da Pedagogia Libertária investida por Freire em seu legado e livros publicados, percebe-se a necessidade de despertar a consciência de classe do professor e da professora em formação para realidade concreta das escolas públicas, do meio onde elas estão inseridas, das políticas e gestão impostas, das condições sociais que implicam, em muitas vezes, uma condição indigna para a maioria desses estudantes e suas famílias. Parafraseando Freire (2021a), a quem interessa esse descaso com a Educação nacional? Qual ética de classe e quais interesses estão envolvidos com a má gestão do dinheiro público nesse descaso histórico com a Educação brasileira? A respeito desse posicionamento, Freire (2021a) é enfático:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, **é uma presença em si política**. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. **Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho** (FREIRE, 2021a, p.96, grifos nossos).

A história recente política do Brasil vem sendo marcada por essa incapacidade ética, da marca das injustiças sociais, da incapacidade ética de gestão da coisa pública, das Fake News e da desinformação. De forma coerente, a (não) gestão do governo Bolsonaro advoga de forma consistente com o projeto neoliberal para a Educação nacional, na qual a Educação seja privilégio de poucos, daqueles que efetivamente possam pagar por ela. Acerca desse projeto neoliberal de desmonte da Educação nacional, fica evidente a proposta do governo Bolsonaro para a Educação, que teve como meta já no primeiro ano a privatização do acesso com o projeto “Future-se” (PL 3076/2020, Projeto de Lei) do então ex-ministro Weintraub, bem como das falas equivocadas do atual ministro Milton Ribeiro². Saviani (2020) salienta que talvez o pastor presbiteriano Milton Ribeiro dê cabo desse projeto de desmonte.

Assim, o que parece mais provável é que, detendo alguma competência técnica diferentemente de seus dois antecessores, poderá ter mais êxito na política de desmonte da educação já que, tanto Velez Rodriguez como Weintraub, em razão das sucessivas trapalhadas, diante da resistência enfrentada, não conseguiram avançar muito no processo de desmonte, que é a meta do governo Bolsonaro (SAVIANI, 2020, p.16).

Dessa forma, lembramos que a lógica presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Resolução CNE/CES 7, de 11/03/2002) (BRASIL, 2002) e no Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018) é uma, monolítica para a formação de professores, isto é, a principal função da escola é o treinamento, adestramento, o desenvolvimento de competências e habilidades, o pragmatismo do saber fazer em detrimento do ser, no qual o poder da escolha (do cliente) é levado ao seu extremo visando um dado “protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018). Esse projeto de escola esvaziada de seus conteúdos, de saberes que necessariamente deveriam estar articulados a prática social (e ao mundo de verdade com suas contradições históricas e lutas de classes), de escola de adestramento de pessoas e da formação de competências mensuráveis atende a interesses obscuros. As principais justificativas para as reformas estão pautadas na estagnação de índices da Educação,

² Milton Ribeiro em entrevista divulgada em 23/ago/2021: “A universidade, na verdade, ela deveria ser para poucos, nesse sentido de ser útil a sociedade” e “Acho justo, considerando que os pais desses meninos aí, tidos como ‘filhinhos de papai’ são aqueles que pagam os impostos no Brasil e que sustentam, bem ou mal, sustentam a universidade pública”. “Milton Ribeiro diz que diploma universitário não adianta porque não há emprego”. **Jornalismo TV Cultura** Em web: <https://www.youtube.com/watch?v=offt3egkG6M> Acesso em 10 nov.2021.

em taxas de abandono/evasão e reprovação, na baixa qualidade do ensino ofertado e até mesmo no excesso de disciplinas ofertadas.

É a lei dos mercados que opera nas escolas, sejam elas, públicas ou particulares. Em geral, os interesses dos mercados giram em torno do lucro, da acumulação do capital, e, por assim dizer, são fluidos, dinâmicos, voláteis. A lógica dos documentos acima expressos é a mesma dessa relação com os interesses dos mercados. Assim, sob o argumento de que a escola deveria preparar o estudante para “enfrentar” (e não compreender, questionar e historicizar) os problemas deste mundo contemporâneo, de que a escola deveria ofertar “serviços” mais próximos às “necessidades” dos estudantes ou até de que a boa escola – especialmente para os mais pobres – deveria ser aquela que prepara para o imediato ingresso no mercado de trabalho, para treinar o jovem estudantes a se adaptar a mudanças, a resolver problemas e a lidar com essa fluidez de interesses. Enfim, uma escola que se organiza “ao gosto do freguês” e do seu poder de escolha (LAVAL, 2019).

Compreendendo que essas condições e mazelas sociais são frutos de um longo processo histórico, Freire (2021a) advoga que o professor progressista deveria estar advertido sobre as múltiplas formas de como a ideologia da classe dominante se insinua em prol da neutralidade na Educação. Um mito que se estende a denominada neutralidade científica (OLIVEIRA, MARIZ, 2019). Cada vez mais se faz necessário a politização dos jovens na escola, da mobilização, do despertar de uma consciência de classe e de luta, da qual o

Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, **lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.** Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode (FREIRE, 2017, p.70, grifos nossos).

Dessa compreensão inicial desse compromisso social de que o educador é alguém que deve se posicionar politicamente, bem como da compreensão de que a(o) estudante do curso de licenciatura em ciências biológicas é alguém que também toma

consciência da própria curiosidade ingênua ou espontânea à medida que se forma em busca da denominada curiosidade epistemológica (FREIRE, 2017). O autor reconhece que compreender, ou tomar consciência, de que não sabemos ou conhecemos tudo já se trata de um passo importante e parte de um avanço individual para a superação da curiosidade ingênua (FREIRE, 2021c). Todo bom professor e boa professora deve compreender que a formação de professores exige a compreensão de que o processo emancipatório exige uma relação ética com o educando e vice-versa, relação dialógica, respeitosa e busque o desvelamento dos discursos de autoridade, aliás,

O bom clima pedagógico-democrático e que o educando vai aprendendo, a custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro ou expô-la aos demais. Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino* (FREIRE, 2021a, p.81).

Freire (2021a) destaca ainda que a “curiosidade domesticada” está pautada na “memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto” (p.81). Para ele, essa necessidade de distanciamento teórico do objeto de investigação, a fim de melhor delimitá-lo, observá-lo, no exercício da curiosidade crítica, é parte imprescindível de uma aproximação metódica da capacidade humana de comparar, de perguntar. Reconhece a importância da dialogicidade de forma a não negar a importância dos momentos explicativos narrativos nos quais o professor fala a respeito de um dado objeto, no qual ele faz sua exposição. Para Freire (2021a), é imprescindível que educadores e educandos “saibam que a postura deles, do professor dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (p.82). Aliás, no que se refere ao posicionamento político e epistemológico em Paulo Freire, o filósofo Paulo Ghiraldelli diz

No marxismo de Paulo Freire a posição epistemológica é complexa, mas é possível de ser explicada de modo simples. O olhar do pesquisador é olhar de classe, está sempre imbuído de uma visão interessada e interesseira. Se tal classe não é a dominante, ela tem mais chances de não produzir ideologia, e assim buscar uma visão acurada do mundo em contraste com a visão da classe dominante, sempre afoita no trabalho de conservação do status quo. Então, uma classe menos afeita à necessidade de produzir ideologia, pode, exatamente pelo seu interesse classista, ver melhor que a outra. O pesquisador que adota sua visão tem mais chances de estar próximo da objetividade, exatamente por não

ser neutro. Nesse tipo de marxismo a não neutralidade não atrapalha a objetividade, ao contrário, ela é sua garantia (GHIRALDELLI, 2021, n.p.)

Justamente essa visão dual, dialética, interessada e interesseira, remete ao reconhecimento das desigualdades sociais a luz da ética defendida arduamente por Freire (2021a). Do mesmo modo, no livro “Comunicação ou Extensão”, Freire (2021c) destaca o respeito pelo conhecimento do outro e a forma como o outro se apropria de novos conhecimentos. Para ele, o homem do campo ou qualquer aprendiz não é um receptáculo de saberes sistematizados e transmitidos na forma de verdade. O aprendizado nunca deveria ocorrer de forma passiva ou apassivada, como se as pessoas que não tiveram acesso a educação ou oportunidade de acesso padecessem de um mal eterno, que perpassasse gerações, do aprisionamento da ignorância a uma determinada classe social. Esse aprisionamento não se trata de um determinismo, mas é atribuída a um discurso autoritário e antidemocrático que busca legitimar que o acesso a educação seja privilégio daqueles que possam efetivamente pagar.

2. Metodologia e Coleta de Dados

Toda a coleta de dados ocorreu durante as atividades do Programa Residência Pedagógica (RP), subprojeto Ciências Biológicas que ocorreram de forma remota mediada pelas tecnologias da comunicação e informação, via Google Meet. Consideramos enquanto parte integrante das análises tanto o texto escrito produzido via *chat* quanto as participações orais dos participantes. Os grafismos foram mantidos, contudo, os nomes são todos fictícios. Assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação (LUDKE, ANDRÉ, 2013; CHIZZOTTI, 2006) na qual buscamos investigar como os professores e professores em formação participaram e contribuíram com reflexões acerca da própria formação a partir de participação nos diferentes encontros do RP mediados pelo *Google Meet*, além de participação escrita via *chat*. Chizzotti (2006) compreende que a investigação acadêmica pressupõem organizar sistematicamente uma situação problemática de uma dada comunidade, com ampla participação do grupo ou membros, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o problema. A compreensão desse autor é de que pesquisador e pesquisados participam de forma simultânea do processo investigativo, assim, ambos fazem parte deste. Os dados foram analisados a partir de uma proposta de Moraes e Galiazzi (2016; 2006), Moraes (2003). Assim, na análise dos dados coletados foi utilizado um recurso da Pesquisa Qualitativa, titulado na

literatura de Análise Textual Discursiva (ATD), a ATD identifica-se com um método que busca analisar dados qualitativamente. De fato, a ATD pode ser subdividida em duas categorias: análise de conteúdo e análise de discurso sobre a ação pedagógica dos professores participantes. Após a leitura flutuante dos dados, realizou-se as fases de (a) unitarização, que compreendeu uma análise rigorosa dos dados visando uma melhor interpretação; (b) fase de categorização, a qual buscou comparar os elementos da pesquisa realizada e, por fim, a (c) fase de captação e construção de síntese, que buscou análise rigorosa dos dados obtidos, a qual esteve dependente das análises iniciais.

3. Resultados e Discussão

Boa parte dos encontros do RP ocorreram ao longo do ano de 2020 e 2021 buscaram o estudo de obras de referência de Paulo Freire, a saber: 09.abril - Pedagogia do Oprimido; 16.abril - Educação como Prática de Liberdade; 30.abril - Pedagogia da Autonomia; 07.maio - A importância do Ato de Ler; 14.maio - Pedagogia da Esperança; 21.maio - Ação Cultural para a Liberdade; 28.maio - Professora sim, tia não; 04.junho - Extensão ou Comunicação; 11.junho - Carta de Paulo Freire aos professores e 18.junho - Cartas a Guiné Bissau. Buscaremos apresentar algumas considerações a partir de relatos e reflexões e residentes, preceptores e voluntários vinculados ao RP. Os dados coletados foram organizados em categorias abaixo elencadas:

Quadro 1 – Participação via chat e encontros a respeito da prática pedagógica

Categoria: Prática Pedagógica
(a) Preceptora Thaís - “As discussões sobre prática docente acontecem de uma forma muito melhor durante o nosso cafezinho do que em palestras e encontros”
(b) Residente Isadora: “Nossa, para mim parece um pouco cruel isso, de julgar e até mesmo ter esse preconceito com coordenador P1, para mim é muita falta de empatia, porque a pessoa chega sem a experiência precisando muitas vezes de apoio, aí acaba passando por essas situações [...] Deve ser difícil chegar num local novo, numa nova função e se adaptar sozinho, sem a empatia dos próprios professores da instituição”
(c) Preceptora Márcia: “Sim Isadora... e professores são rápidos em colocar defeitos e empecilhos para o trabalho do colega...
(d) Residente Patrícia - Aí, eu fico tão triste com isso. Vejo familiares meus assim e a educação faz uma enorme diferença na nossa vida, pena que os pais deles não acham tbm.
(e) Residente Patrícia - Meu Deus, desestrutura mesmo, não vira mais algo direcionado para educação gente, é coisa de psicologia, educação em casa, eu fico com medo real disso, e se formos chamar atenção desse aluno e ele mata a gente?
(f) Residente Gilmara - Eu sempre lembro de uma imagem que tem na internet de uma funcionária da limpeza de uma universidade nos corredores lendo um poster de uma pesquisa e um

questionamento se todos conseguem entender o que você pesquisa, mas acho que é o que a Maristela falou de divulgação e a gente tentar trazer esses conceitos de maneira que todos consigam entender, mesmo quando as pesquisas e trabalhos são muito específicos e complexos

(g) Residente Maristela - É então, isso que eu penso... pq eu **imagino que tem muito mais determinantes que tornam o conhecimento científico inacessível do que somente a linguagem**. É como se quando a pessoa conseguiu enfrentar todas as barreiras para chegar até o conhecimento, **ainda tem mais uma que é a linguagem**

Essa condição apontada no Quadro 1 remete as considerações de Freire (2021a; 2021b) sobre o compromisso ético e responsável do professor com a formação humana. Um compromisso que para ele também é dialético em sua busca por compreender como se dão as injustiças sociais praticadas na educação. Os relatos dos residentes de preceptores retratam mazelas específicas sobre a violência na escola (item e), questões dirigidas as barreiras socialmente impostas pela condição de classe social (itens d, f, g) e do compromisso ético do qual os professores e professoras deveriam desenvolver e amadurecer ao longo de sua formação inicial ou continuada (itens a, b, c). As reflexões de Maristela (item g) avança para além da curiosidade ingênua, como destaca Freire (2021a) acerca da aprendizagem do conhecimento científico no âmbito das ciências biológicas. A reflexão de Gilmara (item f) vem ao encontro do argumento de Freire (2021c) quando teoriza sobre a educação do homem do campo. Foi a própria Gilmara quem apresentou e discutiu posteriormente essa obra com os residentes e preceptores.

Quadro 2 – Participação via chat e encontros a respeito dos Materiais de Estudo

Sobre o Material de Estudo
(h) Residente Isadora: Achei as bibliografias muito boas , professor, podemos continuar dessa maneira, aí conforme a gente for sentindo necessidade podemos ir buscando mais materiais
(i) Residente Isadora: Me fez refletir muito sobre as ideias do neoliberalismo, sabe? Tipo as pessoas que são adeptas dessa ideia será que são egoístas mesmo, ou vivem num mundo ideológico onde não sabem desses problemas sociais
(j) Residente Carlos: acho que é um compilado de fatores que influencia essas pessoas a não ter uma empatia com a minoria . Isso inclui com certeza o egoísmo, a ambição, o poder, o negacionismo e tudo que envolve a política neoliberal
(k) Preceptora Márcia: me assusta a proposta de voucher para educação infantil...
(l) Bolsista Ronaldo - Gosto muito do material passado prof, acho que é muito importante esse tipo de leitura, até para entendermos o q acontece atualmente, e o q pode vir a acontecer com a educação .

Refletir sobre os problemas na formação de professores de forma dialética e comprometida com a realidade concreta da qual vivemos, isto é, da sociedade capitalista cujo pensamento e ação em prol do lucro e acumulação do capital está prioritariamente

acima das vidas humanas, prevê uma análise direta e um olhar detido aos problemas reais nesse mundo contemporâneo. Como lembra Isadora (item h), adotamos outros autores como, por exemplo, Saviani (2020), Santos (2020), Giroux (1997), Laval (2019) e Enguita (1991) que elaboram crítica ao pensamento neoliberal e essas formas hegemônicas de dominação humana. Do Quadro 2, essas reflexões ficaram evidentes em (i, j, k, l), no sentido de realizar um exercício de compreensão do quadro atual da má gestão dos recursos públicos, corrupção e dos pífios investimentos na área da Educação.

Quadro 3 – Participação via chat e encontros a respeito a pandemia da Covid-19

Sobre a Pandemia do Sars-CoV-2
(m) Bolsista Gislaine: Essa discussão me fez lembrar uma palestra que assisti uma vez, sobre necropolítica... num sistema patriarcal e racista como no Brasil, certas vidas são priorizadas , ou seja, consequentemente outras vidas são consideradas descartáveis
(n) Bolsista Gláucia: “Ah professor, nós tivemos que gravar algumas aulas pra umas disciplinas, mas fico apreensiva também com relação ao retorno dos alunos . Apesar de estar sempre nas redes sociais e no ensino remoto senti dificuldade de gravar, mas no final deu certo, mesmo sendo para meus próprios colegas de turma ”
(o) Preceptor Pedro – “Entramos com uma liminar na justiça [...] estamos no limbo. Eles ligam o áudio visual ali e a gente fica assistindo o Centro de Mídias (CMSP), o dia todo só fazendo isso e pedindo para a gente fazer atividades com os alunos . Não temos alunos nenhum na escola [...] estamos na escola cumprindo o horário para assistir vídeo do centro de mídias”
(p) Preceptor Pedro – “Está cancelada as aulas, mesmo o contato de professor no presencial durante 14 dias [...] tem um professor que está com covid e ele o único que sai de casa, provavelmente, levou da escola ”

A pandemia do Sars-CoV-2 ampliou as mazelas já existentes na sociedade capitalista (SAVIANI, 2020; SANTOS, 2020; LAVAL, 2019), ficaram evidentes o descaso com os povos indígenas e quilombolas, com as populações mais vulneráveis que sofriam com falta de saneamento básico, com a ampliação extrema da uberização do trabalho (inclusive do trabalho docente). O Quadro 3 apresenta algumas das considerações que não se limitam a apontar esses dilemas entre optar entre vidas de A ou B (ver itens m, p) e do consequente abre-e-fecha das escolas ao longo da pandemia, da falta de investimento em recursos que permitiriam o acesso dos estudantes carentes a aulas “gentilmente” ofertadas pelo governo paulista via CMSP. A pandemia escancarou a patrulha e o controle sobre o trabalho do educador – cumprimento de horários de forma presencial e de forma remota, ação judiciais pela superexploração do trabalho docente (item o) e de como lidar com essa superexposição ao trabalho remoto diante das câmeras (item n). Nesse sentido, no Quadro 4, o participante Richard apresenta um pouco desse receio diante das necessidades de tanto participar de aulas na Universidade quanto das atividades do Programa Residência Pedagógica.

Quadro 4 – Participação via chat e encontros a respeito do Ensino Remoto

Sobre o Ensino Remoto Emergencial
(q) Bolsista Richard - “Olha professor, eu não pensei não mas acho que eu testaria MUITO antes de ligar a minha câmera pra depois ligar, sou muito tímido e os problemas que o professor Pedro falou, são os mesmos que os meus, tenho impressão de que fico com "lag"³ quando vejo a câmera aberta kkkk ”

Quadro 5 – Participação via chat e encontros acerca da formação na Educação Básica

Considerações sobre a formação na Educação Básica
(r) Bolsista Tamara - Nossa eu lembro que as vezes quando eu estudava, a gente tinha que limpar a sala antes do sinal de saída bater
(s) Bolsista Richard: Na minha escola, era do noturno quem precisava trabalhar e quem era reincidente da Febem, e na minha escola o descaso vinha da própria direção que não disponibilizava nem comida, e sempre liberavam todos mais cedo... [...] Fui do noturno o ensino médio inteiro
(t) Bolsista Isadora (em resposta ao Richard): Ai, meu coração :(

O relato da Bolsista Tamara (item r) atesta que desde algum tempo a atividade-fim da escola, no sentido atribuído por Paro (1987) e no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, vem sendo desviada. A escola tem assumido um papel que não é dela, seja no que se refere a secundarização e desvirtuação dessa atividade-fim seja na adoção de campanhas de naturezas alheias ao campo científico. Escola vem, especialmente, se tornando um emblemático palco de campanhas políticas e campanhas assistencialistas em diferentes períodos eleitorais: a entrega regular de uniforme (fardamento), frota de ônibus escolares ou mesmo das cestas básicas durante a pandemia se tornaram espetáculos midiáticos. De certa forma, a escola pública também tem confinado uma parcela da população marginalizada seja pela exploração precoce do trabalho dos jovens e crianças (item r, do Quadro 5) seja na criação de grupos, especialmente no ensino noturno (item s e t), estigmatizados: estudantes trabalhadores, internos da Fundação Casa (ou os estudantes denominados de Liberdade Assistida) ou de estudantes que estão cursando a escola em outro tempo de suas vidas, como no caso da Educação de Jovens e Adultos.

4. Considerações Finais

Neste artigo buscamos apresentar algumas reflexões, ainda preliminares, acerca do processo formativo de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

³ Atrasos na comunicação.

da Unesp no âmbito do Projeto Residência Pedagógica. De fato, educadoras e educadores são pessoas políticas e que fazem política ao fazer educação e, de modo oposto, fazem educação ao fazer política (FREIRE, 2021b). O sonho de uma escola e de uma sociedade verdadeiramente democrática exige reciprocidade, de ouvir e de ser ouvido, de falar para e com nossos educandos. O exercício do trabalho educativo se sustenta não simplesmente no estar no mundo, mas com o mundo.

Destacamos que, para Freire (2021b), em suas cartas aos educadores, destaca que existe um medo concreto quase paralisante diante de situações difíceis que, em geral, está vinculado a um sentimento de insegurança. Esse sentimento muitas vezes está presente diante do primeiro dia e primeira semana de aulas, uma escola nova, um desafio acadêmico novo. Estar no e com o Programa Residência Pedagógica durante o período pandêmico e no período de Ensino Remoto Emergencial gerou muita insegurança e um sentimento concreto, não apenas diante da morte, mas da falibilidade da ação educativa que certamente restringiu ainda mais seu alcance dado a limitação dos educadores no domínio ainda inicial dos usos das tecnologias mediadas pelas redes e também dos estudantes sem espaço adequado, no ambiente doméstico e com poucos ou nenhum recurso para acompanhar aulas de forma remota.

5. Referências

- BRASIL. **Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002**. Em web: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf> Acesso em 10 ago.2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Em web: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em 01 nov/2021.
- BRASIL, **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Em web: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em 10 ago.2021.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários prática educativa**. 1.^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não**. 33.^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- FREIRE, Paulo. **Comunicação ou extensão**. 1.^a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Em: **Teoria e Educação**. "Dossiê: interpretando o trabalho docente", p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GHIRALDELLI, Paulo. Não há educação neutra – a frase de Paulo Freire. 2021. Em web: <https://ghiraldelli.online/2021/09/18/nao-ha-educacao-neutra-a-frase-de-paulo-freire/> Acesso em 08 nov.2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. 2.^a Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Editora E.P.U. 2013. 112 p.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; MARIZ, Débora; Movimento Escola Sem Partido: uma. leitura à luz de Paulo Freire. **Educação (UFSM)**, 44, e8/ pp.1-19, 2019. Em web: <https://doi.org/10.5902/1984644432996> Acesso em 2 nov/2021.

PARO, Vitor. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/A-utopia-da-gest%C3%A3o-escolar-democr%C3%A1tica.pdf> Acesso em: 19 jun. 2021.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio**. Seduc: São Paulo, 2020. Em web: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> Acesso em: 11 mai/2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Ed. Grupo Almeida. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463> Acesso em: 21 jul. 2021.

A FORMAÇÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA PARA ENSINAR COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Péricles Antonio de Souza NASCIMENTO, Secretaria Municipal de Educação e Cultura
de Santa Helena de Goiás.

Wesley Fernandes VAZ, Universidade Federal de Jataí

Rosemara Perpetua LOPES, Universidade Federal de Goiás

EIXO 01: Políticas e Práticas de Formação de Professores da Educação Básica

E-mail: periclesnascimentosouza@gmail.com

Resumo:

De 1930 aos dias atuais, a sociedade passou de analógica a digital. A popularização da Internet impulsionou o acesso à rede, ampliado pelas tecnologias móveis. Em tempos de mobilidade, o espaço físico e o virtual se interconectam. Essas mudanças no cenário social não parecem ter paralelo com a educação formal, no que diz respeito ao paradigma que orienta o currículo e fundamenta o trabalho pedagógico nas instituições de ensino. Sem pretender abordar os motivos que mantêm o ensino impermeável a mudanças e cientes de que a precarização dos sistemas públicos acentua esse quadro, neste trabalho propomo-nos a (re)discutir a formação inicial de professores para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a partir do diálogo entre uma breve revisão de literatura e resultados parciais de uma pesquisa de mestrado. A revisão de literatura empreendida evidencia faltas que marcam a formação do professor para apropriação crítica e criativa das tecnologias, de modo a ser capaz de, conhecendo-as, adotá-las ou não no trabalho político-pedagógico, compreendendo que os conhecimentos de um professor para educar com TDIC não se restringem ao manuseio do artefato. Essa constatação, combinada aos resultados da pesquisa de mestrado aqui abordada, que priorizou cursos de Licenciatura em Pedagogia de três instituições da Universidade Federal de Goiás, sinaliza para futuros professores pouco esclarecidos sobre os limites e as possibilidades de aprender e ensinar com tecnologias digitais e móveis na Educação Básica. Alheios, eles se afastam delas no campo profissional, apesar do uso pessoal diário, e esse distanciamento pode se tornar um problema sob circunstâncias como a vivenciada durante a suspensão das aulas presenciais decorrente da pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Formação de professores. Pedagogia.

1. Introdução

Esse trabalho tem como objetivo (re)discutir a formação inicial de professores para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a partir de uma breve revisão de literatura e de resultados parciais de uma pesquisa de mestrado.

Durante a formação inicial em curso presencial, é comum o estudante desempenhar atividades diárias como editar textos e apresentações, acessar e-mail, acessar páginas da Internet, participar de redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, trocar mensagens por aplicativos como o *WhatsApp*, mas estas práticas não são suficientes para trabalhar com TDIC em sala de aula no exercício da profissão docente, tendo em vista os pressupostos de Misha e Koehler (2006) sobre o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK).

Afirmam Lopes e Fürkötter (2020) que nenhuma tecnologia substitui a ação intencional e planejada do professor em sala de aula, tampouco a utilização de ferramentas digitais por alunos e professores resolverá questões atinentes às precariedades da educação pública brasileira, agravadas na atual conjuntura do país, mas novas tecnologias, segundo Bettega (2010), podem tornar as aulas mais criativas e participativas, além de promover a inclusão digital.

Segundo Imbermón (2011, p. 58), “uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. Complementarmente, Kenski (2018, p. 105) afirma que não se trata da presença delas em sala de aula, mas da “dificuldade de domínio das competências para o uso das TICs pelos professores”.

Este texto está organizado em: introdução, metodologia, resultados e discussão abordados em duas seções e considerações finais acerca do exposto.

2. Metodologia

Primeiramente, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados na revisão de literatura, em seguida, alguns elementos que compuseram o desenvolvimento da pesquisa abordada, de maneira que a revisão subsidia a discussão que acompanha a pesquisa.

Sobre a revisão de literatura, realizamos um levantamento em plataformas digitais, em busca de trabalhos científicos do tipo pesquisa, utilizando como palavras-chave “formação inicial de professores” e “TIC”; “formação do pedagogo” e “TDIC”, empregamos o operador booleano “AND” (PEREIRA; GALVÃO, 2014). Nas buscas privilegiamos o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc) e a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Desse

modo, localizamos 83 trabalhos. Após delimitar o período, de 2010 a 2019, esse contingente foi reduzido para 11, sendo oito dissertações e três artigos.

Sobre a pesquisa de mestrado, entre os anos de 2017 e 2019, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, assim caracterizada a partir de Godoy (1995, p. 21), para quem esse tipo de pesquisa permite “várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Aplicamos um questionário impresso a 88 estudantes do oitavo período, em três cursos de Licenciatura em Pedagogia localizados em três diferentes instituições da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os participantes responderam a questões sobre a formação no curso superior, especificamente, na disciplina de Educação, Comunicação e Mídias, para uso pedagógico das TDIC. O objetivo geral desse estudo consistiu em investigar como a universidade vem formando o pedagogo para o trabalho com Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula da Educação Básica.

3. Formação de professores em cursos de licenciatura e TDIC

No Quadro 01 apresentamos o resultado das buscas inclusas na revisão de literatura, cientes das limitações da mesma, dados os procedimentos metodológicos adotados para realizá-la.

Quadro 01 – Breve levantamento sobre a formação de professores para uso das TDIC em cursos presenciais de licenciatura.

Tipo	Autoria/Ano de publicação	Título da obra
Dissertação	Lopes (2010)	Formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das universidades estaduais paulistas.
Tese	Lopes (2014)	Concepções e práticas declaradas de ensino e aprendizagem com TDIC em curso de Licenciatura em Matemática
Dissertação	Teixeira (2014)	As TDIC na formação inicial de professores de Física: a voz dos egressos e licenciandos do curso
Dissertação	Pontes (2016)	Cultura digital na formação inicial de pedagogos
Artigo	Silva, Lima e Andriol (2016)	Avaliação do suporte de TDIC na formação do pedagogo: um estudo em universidade brasileira
Artigo	Lopes e Fürkotter (2016)	Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto
Dissertação	Andrade (2016)	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em cursos de licenciatura da UFES: os usos na formação inicial de professores
Dissertação	Vieira (2017)	Formação docente e tecnologias digitais: estudo de caso da Pedagogia da Unifesp sob enfoque dialógico
Dissertação	Mafim (2017)	Sociedade informacional entre demandas e contradições: os limites e as potencialidades para integrar as tecnologias de

		informação e comunicação às práticas educativas na formação inicial do pedagogo – estudo de caso junto aos licenciandos da Universidade Federal de São Paulo
Artigo	Marfin e Pesce (2017)	Formação do pedagogo para o uso educacional das tecnologias digitais de informação e comunicação: uma revisão de literatura (2006 – 2014)
Dissertação	Mapelli (2018)	Formação inicial docente e o uso das tecnologias digitais: levantamento de práticas educativas no ensino fundamental
Dissertação	Ribeiro (2019)	Formação inicial docente para o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação: o curso de Pedagogia em perspectiva

Fonte: Elaboração própria, novembro de 2021.

Cada trabalho do Quadro 01 apresenta elementos significativos para a discussão acerca de como os estudantes de cursos de licenciatura vêm sendo formados para se apropriarem das TDIC como ferramenta de trabalho. Na pesquisa de Lopes (2010, p. 51), cujo objetivo geral consistia “investigar se a formação do professor que atuará na Educação Básica contém conhecimentos sobre TDIC e sob qual paradigma pedagógico os mesmos se articulam”, foram analisadas as matrizes curriculares de 123 cursos de licenciatura de variados campi da Universidade Estadual Paulista (Unesp), além de programas de ensino, constatando-se que o preparo dos futuros professores da Educação Básica para o exercício da profissão em uma “sociedade tecnológica” restringe-se a discussões em disciplinas optativas não asseguradas na formação de todo futuro professor.

Por sua vez, Teixeira (2014) buscou identificar elementos relevantes para uma apropriação crítica e criativa do uso pedagógico das TDIC na formação inicial dos professores de Física. Sua pesquisa de abordagem qualitativa incluiu a realização de entrevistas contendo questões abertas. Os resultados apontados pela autora destacam a importância de se preparar os futuros professores para o uso crítico e criativo das TDIC, a investigação aponta que as disciplinas do curso de Física são insuficientes para compreender as TDIC nas práticas de ensino.

Também Pontes (2016, p. 38), ao estudar a formação dos professores para trabalhar com tecnologias digitais, tendo como objetivo geral “identificar as experiências sociais e acadêmicas na cultura digital de estudantes concluintes do curso de Pedagogia, bem como reconhecer suas concepções sobre a constituição dessa cultura no contexto da educação”, constatou que, mesmo os estudantes tendo contato com as tecnologias em seu cotidiano, a formação não contempla um aporte relacionado às TDIC e suas possíveis potencialidades pedagógicas.

Prosseguindo, abordamos a pesquisa exploratória de Andrade (2016, p. 69), realizada com o objetivo geral de “analisar como a(s) disciplina(s) de TDIC têm permeado

cursos de formação de professores da UFES e ainda, entender os usos que estão imbricados nesse processo de formação inicial”. A autora analisou os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia e Física da referida Universidade e entrevistou três professores, sendo uma professora do curso de Pedagogia, que ministrava uma disciplina sobre tecnologias e dois professores de Física que ministravam a disciplina “Informática, Ciência e Tecnologia” no curso de Física. Assim, constataram que, para esses professores, a formação do estudante de licenciatura para o uso das TDIC não deveria ocorrer somente em disciplinas isoladas, mas em todo o curso, e as disciplinas que promovem essa formação não deveriam ser ofertadas somente nos últimos períodos do curso.

Nesse contexto, o trabalho de Vieira (2017, p. 20) buscou “Investigar de que modo as políticas públicas de formação dos licenciandos em Pedagogia, afeitas ao uso educacional das TDIC estão sendo ressignificadas pelos atores sociais que integram o curso da Unifesp”. Os resultados obtidos mostram que a formação investigada baseia-se na tematização das TDIC e que há um encaminhamento para o uso culturalista das TDIC na prática pedagógica. Segundo a autora, os resultados sugerem que a práxis educativa relativa ao uso pedagógico das TDIC não se restringe a competências técnicas, mas inclui o seu papel político-educacional.

O trabalho de Marfim (2017) buscou investigar a compreensão sobre o educomunicação na formação inicial de professores ingressantes em curso de Pedagogia. Os resultados apontam uma secularização na incorporação das TDIC aos processos de ensino e aprendizagem, sendo as ações mais utilizadas configuradas na perspectiva instrumental. O pesquisador aponta como desafio a relação das TDIC com as práticas pedagógicas socioculturais vivenciadas pelos sujeitos, ou seja, a problematização do uso das TDIC para além do uso pedagógico.

Ao investigar também essa temática, com o objetivo geral de “analisar a relação entre a formação de professores em nível de licenciatura e a prática docente no Ensino Fundamental com referência ao uso de TDIC”, Mapelli (2018) constatou que nos cursos de formação de professores há poucas disciplinas que propiciam a formação em TDIC e esse quadro pode dificultar ao estudante em formação colocar em prática ações com o uso das tecnologias no Ensino Fundamental. A pesquisadora ressalta a importância de o futuro professor conhecer novas oportunidades em lidar com as TDIC no contexto educacional, saber incorporá-las à docência, conforme dispõem as legislações específicas sobre a formação de professores.

Focalizando a formação inicial de professores para o uso das TDIC, Ribeiro (2019, p. 18) se propôs a “analisar a formação docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia de um Instituto Superior de Educação, tendo em vista as TDIC como temática (abordagem das TDIC no decorrer da formação dos licenciandos) e currículo”. Assim, constatou que o curso investigado carece de uma infraestrutura que permita a estudantes e professores fazerem uso pedagógico das TDIC, sendo mais utilizados recursos como *Datashow* e *notebook* para apresentações de trabalho pelos discentes, não havendo uma disciplina específica sobre o uso pedagógico das TDIC.

Dos artigos visualizados no Quadro 01, destacamos o de Silva, Lima e Andriola (2016). Por meio de um estudo de caso realizado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, analisaram o uso das TDIC e seus impactos na formação do pedagogo, constatando divergências entre a visão do professor e a dos alunos em relação à formação atual do pedagogo para o uso de novas tecnologias. Diante de tais resultados, salientam a importância de promover reflexão sobre a forma como as tecnologias devem ser abordadas durante a graduação do pedagogo.

Investigando licenciaturas da Unesp, Lopes e Fürkötter (2016) discutem resultados apresentados em Lopes (2010), obtidos a partir da análise das matrizes curriculares de 123 cursos das três universidades públicas estaduais paulistas e de seis projetos pedagógicos de cursos de licenciatura. Os resultados desse estudo apontaram a existência de disciplinas obrigatórias e optativas com ocorrência de TDIC, sendo as optativas mais numerosas. Nessas disciplinas as TDIC compareciam de modos diversos: conteúdo computacional; conteúdo programático; conteúdo desvinculado da área educacional; recurso metodológico; tema de discussão. A análise dos projetos pedagógicos mostrou que dois cursos de Matemática incluíam a formação para o uso das TDIC, sendo ela orientada ora pela racionalidade técnica, ora pela racionalidade prática. A formação propiciada por esses dois cursos de Licenciatura em Matemática é analisada por Lopes (2014).

Por fim, Marfin e Pesce (2017) realizaram uma revisão de literatura sobre a formação inicial do pedagogo para o uso das TDIC no Brasil, entre os anos de 2006 e 2014. Desse modo, verificaram que: a) as políticas de formação de professores têm sido marcadas pelo tecnicismo e fundamentadas no potencial de produtividade econômica; b) a inserção das tecnologias no processo formativo do professor é marcada pelo caráter instrumental e seu papel é secundarizado; c) as universidades, em geral, contribuem pouco para experiências formativas com TDIC; d) uma sociedade permeada pela cultura

digital requer processos formativos em que as TDIC sejam tratadas como mediadoras na produção e na apropriação de conhecimento e de cultura.

4. O professor, o aluno e as TDIC: elementos para reflexão

Ao investigar a visão dos estudantes do curso de Pedagogia na pesquisa intitulada “Formação de professores para as Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFG”, perguntamos se, ao longo dessa formação, eles participaram de aulas em ambientes como laboratórios de Informática e outros que pudessem permitir contato com diversos recursos tecnológicos ou midiáticos, fazendo o confronto entre os estudos teóricos e práticos. Em resposta, dois estudantes informaram o que segue: *“Professor não faz uso do laboratório de informática, as aulas são ministradas na sala de aula, sendo as discussões teóricas”* e *“Durante o semestre só utilizamos o laboratório de informática apenas uma vez com a professora da disciplina de mídia”*.

Ao perguntar sobre o ambiente no qual eram ministradas as aulas, foi possível confirmar o pressuposto de Kenski (2018) de que esse ambiente carrega consigo o tipo de educação que é oferecida para os professores atuarem com TDIC. A presença do estudante em um Laboratório de Informática, por exemplo, permite que ele, a partir do próprio uso do computador e de outras tecnologias ali existentes, aprenda a lidar com diferentes ferramentas e linguagens, apropriando-se delas, no que diz respeito ao que Mishra e Koehler (2006) chamam de “conhecimento tecnológico”. Hoje, porém, este local deixou de ser o único que contribuiu para esse fim na universidade, porque a tecnologia é móvel e, mesmo sendo de uso pessoal, a exemplo do celular, está acessível ao estudante a todo o momento, inclusive, dentro da sala de aula.

Também questionamos sobre a oferta e a relevância formativa da disciplina “Educação, Comunicação e Mídias” para o exercício da profissão na Educação Básica. Um estudante respondeu: *“Considero acreditar que esta disciplina poderia ser oferecida no início do curso, uma vez que ampliaria o lado crítico em relação às TIC e a própria formação. O último ano com essa disciplina limita o aprofundamento devido à sobrecarga do TCC”*. Outro considerou que *“A disciplina é importante, porém o tempo é curto para o conhecimento em relação às TICs”*.

Constatamos que aqueles futuros professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental consideravam importante aprender a lidar com as TDIC durante a formação no curso de licenciatura e entendiam que os assuntos relacionados a essa temática deveriam abranger todo o curso, não sendo a disciplina “Educação,

Comunicação e Mídias” o único espaço voltado a tratar desse assunto, mas promover um diálogo mais amplo envolvendo as demais disciplinas. Relacionando esse resultado à realidade de outras instituições universitárias, como as investigadas por Lopes (2010), constatamos que, independentemente da localização geográfica, os cursos de licenciatura de instituições públicas brasileiras parecem não reconhecer a necessidade formar professores para o uso das TDIC. Tomando por empréstimo as palavras de Pacheco (2019) sobre o “não-lugar” das TIC na aula, desse modo, cerceia-se as chances de esse estudante, no futuro, planejar o trabalho pedagógico com TDIC.

Emoldurando este quadro temos o apontado por Silva (2013), relativamente à mobilidade, que modifica o cenário social, afetando as práticas e as concepções daqueles aos quais se busca educar. Ao privar o estudante da apropriação das TDIC, o curso de licenciatura retira a possibilidade de ele, já na formação inicial, perspectivar o seu trabalho com outros meios que não apenas os analógicos. Conforme constatou Lopes (2014), para alguns estudantes, não é necessário aprender a ensinar com TDIC porque na escola, campo de atuação do professor, não há tecnologias digitais para ensinar. Essa compreensão pode ser vista como indício de uma visão estritamente instrumental sobre o uso das tecnologias. Restritos a ela, não percebem os futuros professores que do ponto de vista cultural compreender a relação entre tecnologia e sociedade é mais do que apenas utilizá-la para ensinar conteúdos curriculares.

Retomando os dados da pesquisa realizada em cursos de Pedagogia da UFG, um dos estudantes sugeriu que a universidade, ao elaborar o currículo, “*poderia rever a sua carga horária para que assim pudéssemos compreender melhor e aprender mais sobre as tecnologias*”. Em atenção a esse aspecto, resgatando Andrade (2016), que pesquisou os cursos de Pedagogia e de Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), consideramos que caberia discutir as disciplinas voltadas para as TDIC, tendo em vista o perfil do egresso e a atual realidade do campo de atuação do professor da educação básica, sem perder de vista a sua constituição histórica. Em sala de aula, de algum modo, as TDIC estarão presentes. Partindo dessa premissa, poderá restar ao professor, destacadamente o iniciante, recorrer a “suas próprias experiências, errando e acertando, buscando e arriscando novas formas de inovação na sua prática pedagógica, e na troca de experiências com os colegas de pós-graduação” (TEIXEIRA, 2014, p. 92).

Fundamentados em Mishra e Koehler (2006), pressupomos que, em termos de conhecimentos, a familiaridade do estudante universitário com diversas tecnologias no dia a dia contribuiu, mas não é suficiente para amparar o uso pedagógico das TDIC na escola. Do mesmo modo, o professor pedagogo que ousar propiciar aos alunos uma

“educação para as mídias” (BEVORT; BELLONI, 2009) perceberá que o assunto “TDIC” abrange muito mais do que a estreita abordagem das tecnologias como ferramenta de trabalho em processos de ensino e aprendizagem.

Chamamos, assim, a atenção para o fato de que, existindo a formação para a apropriação crítica e criativa das TDIC no curso de licenciatura, ela pode ser restrita ou ampla: se restrita, propiciará a visão das tecnologias somente como recurso didático; se ampla, permitirá ao futuro professor compreender as relações entre sociedade, tecnologias e educação, enxergando o aluno como sujeito cujas práticas sociais não prescindem das tecnologias. Nos dizeres de Silva (2013, p. 125), “o indivíduo móvel é um nômade”, traço que demanda repensar os conceitos de tempo e espaço em sala de aula. Resgatando Ponte (2016) (Quadro 01), urge indagar até quando será possível sustentar os seguintes resultados: durante a formação inicial os estudantes de curso de licenciatura exploram pouco o potencial das tecnologias para a educação.

Na pesquisa realizada com estudantes do curso de Pedagogia, ao questioná-los sobre os possíveis caminhos para modificar esse cenário, um dos estudantes considerou importante *“(...) ampliar as discussões para como são usadas na prática, parece um pouco distante da realidade encontrada em sala de aula. Deveria ter sugestões de conteúdos infantis que podem ser aliados às teorias e usadas no trabalho docente após a formação”*. Tais resultados corroboram o apontado por Mapelli (2018), para quem a falta de determinados conhecimentos na formação dos futuros professores terá reflexos na educação básica.

5. Considerações finais

Neste trabalho buscamos (re)discutir a formação para a apropriação crítica e criativa das TDIC em cursos de licenciatura, por meio de uma breve revisão de literatura, relacionada aos resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada “Formação de professores para as Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFG”.

A discussão empreendida sugere que preparar professores para o uso das TDIC continua sendo uma meta. Essa formação, quando existente no curso de licenciatura, pode ser restrita ou ampla, se restrita, não permitirá ao futuro professor da Educação Básica, com enfoque naquele que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propiciar, por exemplo, uma “educação para as mídias”.

O campo de atuação profissional, suas vicissitudes e particularidades, bem como o perfil do egresso, não pode estar à margem da discussão sobre as TDIC na educação. Entendemos que a concepção de educação que perpassa o projeto pedagógico do curso de licenciatura e que se reflete na matriz curricular está estreitamente relacionada à formação para a apropriação crítica e criativa das TDIC na licenciatura. Desse ponto de vista, caberia começar indagando que concepção de educação está subjacente a processo formativos que, segundo os estudantes, não os preparam para ensinar com tecnologias digitais, tampouco para compreender o que dispositivos móveis, como o *smartphone*, representam nas salas de aula da Educação Básica.

Quando o assunto é tecnologia, mais do que os cursos e talvez até do que os professores, os estudantes parecem ter consciência das lacunas de sua formação e vislumbrar possíveis caminhos. Entretanto, não se pode esquecer, que, conforme constataram Sousa (2010) e Duran, Amiel e Castro (2015), esses mesmos estudantes estranham a aula, quando ela foge ao modelo tradicional que conhecem.

Para concluir, cumpre-nos reconhecer que formar professores nunca foi uma tarefa fácil, exercer a profissão muito menos em meio a precariedades muito menos, mas é necessário manter a crença de que é do professor o papel de agente da mudança (GRAMSCI, 1995). Sem incorrer em fetichismos, cumpre-nos retomar Colasanti (1996, p. 9), cujas palavras tornam-se ainda mais significativas no atual cenário brasileiro: “Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia. [...] A gente se acostuma para poupar a vida que aos poucos se gasta e, que gasta, de tanto acostumar, se perde de si mesma”.

6. Referências

ANDRADE, Roberta Silva de. **Tecnologias digitais de informação e comunicação em cursos de licenciatura da UFES: os usos na formação inicial de professores**. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **Educação continuada na era digital**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

BÉVORT, Eveline; BELLONI, Maria Luíza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

DURAN, Maria Renata Cruz.; AMIEL, Tel.; CASTRO, Mariela. História e tecnologia: desafio na formação inicial docente. *In*: NICBR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2014**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. p. 51-58.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KESNKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da Informação**. 8. ed. 8. reimpr. Campinas, SP: Papirus, 2018.

LOPES, Rosemara Perpetua. **Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das Universidades Estaduais Paulistas**. 2010. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010.

LOPES, Rosemara Perpetua. **Concepções e práticas declaradas de ensino e aprendizagem com TDIC em curso de Licenciatura em Matemática**. 2014. 691 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

LOPES, Rosemara Perpetua.; FÜRKOTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**. p. v. 32, p. 269-296. 2016.

LOPES, Rosemara Perpetua.; FÜRKOTER, Monica. Do projeto pedagógico à aula universitária: aprender a ensinar com TDIC em cursos de Licenciatura em Matemática. **Educação em Revista**, p. v. 36, p. 1-21, 2020.

MAPELLI, Nina. **Formação inicial docente e o uso das tecnologias digitais: levantamento de práticas educativas no ensino fundamental**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Digital) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2018.

MARFIM, Lucas. **Sociedade informacional entre demandas e contradições: os limites e as potencialidades para integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação às práticas educativas na formação inicial do pedagogo** – estudo de caso junto aos licenciandos da Universidade Federal de São Paulo. 2017. 267 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2017.

MARFIM, Lucas.; PESCE, Lucila. Formação do pedagogo para o uso educacional das tecnologias digitais de informação e comunicação: uma revisão de literatura (2006 – 2014). **Laplace em Revista**. vol. 3, n. 2, p. 9-23, 2017.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006.

NASCIMENTO, Péricles Antonio de Souza. **Formação de professores para as tecnologias da informação e comunicação nos cursos de licenciatura em Pedagogia da UFG**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

PACHECO, Márcia Leão da Silva. **O não-lugar da tecnologia na aula: investigação sobre a integração das TIC às unidades escolares da CRE/Jataí**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

PEREIRA, Mauricio. Gomes; GALVÃO, Taís. Freire. **Etapas de busca e seleção de artigos em revisões sistemáticas da literatura**. Revista Epidemiol. Serv. Saúde. V. 23 n. 2. Brasília, jun. 2014.

PONTES, Evellyn Lády Franco. **Cultura digital na formação inicial de pedagogos**. 2016. 286 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Jéssica Raquel Pereira. **Formação inicial docente para o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação: o curso de pedagogia em perspectiva**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. 2019.

SILVA, Francisco César Martins.; LIMA, Alberto Sampaio.; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação do suporte de TDIC na formação do Pedagogo: um Estudo em Universidade Brasileira. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. p. v. 14. p. 77-93. 2016.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. Mobilidade e construção do currículo na cultura digital. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 123-135.

SOUSA, Sidinei O. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL – Problem-Based Learning) estratégia para ensino e aprendizagem de algoritmos e conteúdos computacionais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

TEIXEIRA, Graziela Gomes Stein. **As TDIC na formação inicial de professores de Física: a voz dos egressos e licenciados do curso**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VIEIRA, Paulo Luiz. **Formação docente e tecnologias digitais: estudo de caso da Pedagogia da Unifesp sob enfoque dialógico**. 2017. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

A IMPORTÂNCIA DAS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

Harley A. K. SATO,
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Danielle Girotti CALLAS,
Centro Educacional Pioneiro,
Marilce Ivama de FREITAS,
Prefeitura Municipal de São Paulo,
Marili Moreira da Silva VIEIRA,
Universidade Presbiteriana Mackenzie,
Vera Maria Nigro de Souza PLACCO,
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação
básica
Agência financiadora: CNPq
harleysato@gmail.com

1. Introdução

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa intitulada: “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI? Uma pesquisa com diversos atores, no estado de São Paulo”. Para isso, o CEPId (Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizou uma investigação tipo survey, na rede pública estadual paulista, com aplicação de questionário online, entre agosto/2018 e abril/2019. Considerando 90 diretorias de ensino (DE) do estado de São Paulo, o estudo contou com a participação de 5.005 educadores: professores (65%), professor coordenador (14%), professores mediadores (1%), diretores (11%), vicediretores (5%), supervisores (2%), dirigentes de ensino (inferior a 1%) e os outros ‘não se aplicam’.

Buscamos investigar a percepção dos atores escolares participantes da pesquisa quanto às finalidades educativas escolares, uma vez que elas estão presentes, explicitamente ou não, em todas as instâncias e etapas do processo educacional, influenciando as políticas públicas, a organização dos currículos, a formação dos educadores, a elaboração dos projetos político-pedagógicos e a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas.

A partir dos aportes teóricos de Lenoir (2016) no Canadá e notavelmente de Libâneo (2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2019, 2020a, 2020b) no Brasil, juntamente com a análise dos dados das seguintes questões norteadoras da pesquisa do CEPId: (a) Em sua opinião, qual deve ser a principal função da escola?, (b) A escola de hoje tem a função que você considera que ela deveria ter? e (c) Qual é a principal função que a escola tem hoje?, desenhamos uma proposta de quadro das finalidades educativas escolares no contexto educacional brasileiro, entendendo ser essas questões fundamentais em todo processo educacional e de maneira especial na formação de professores.

2. Fundamentação teórica e principais achados da pesquisa

Libâneo (2019, 2020a) afirma que as finalidades educativas escolares (FEE) definem atribuição de sentido e valor ao processo educativo, induzem ações nos planos empírico e operacional para as práticas de ensino e aprendizagem” (2020, p. 34), e que

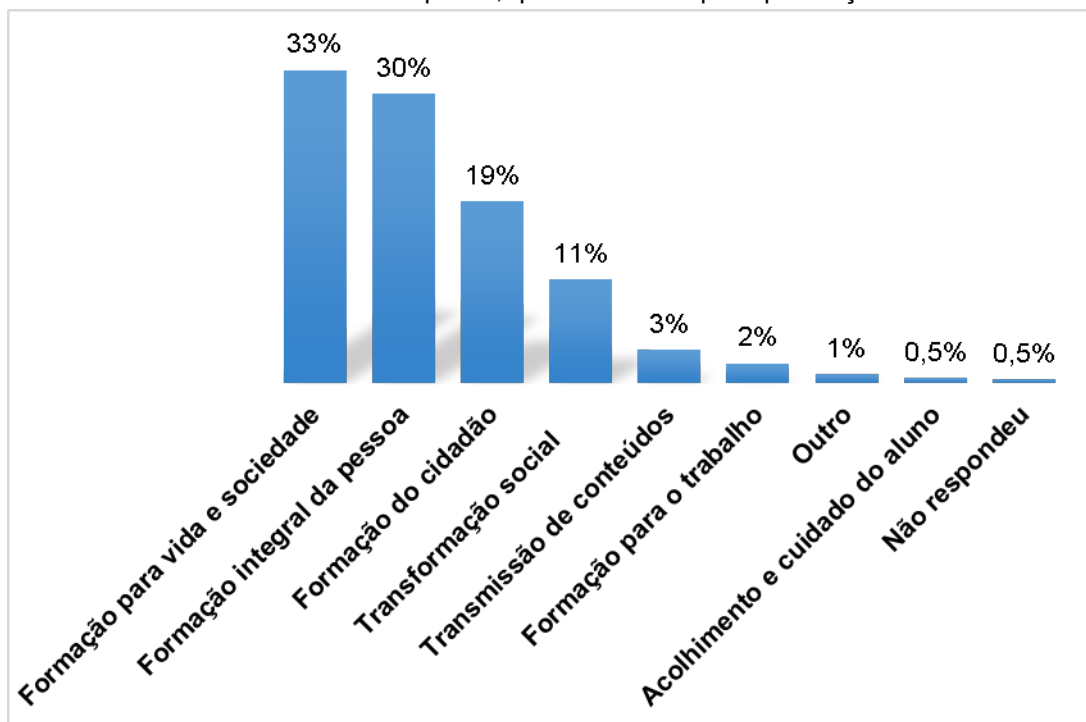
a concepção de finalidades, objetivos e funções da escola antecede e orienta decisões sobre políticas educacionais, diretrizes curriculares, projeto pedagógico e curricular das escolas, seleção de conteúdos e metodologias de ensino, formas de organização das escolas, currículo de formação de professores, formas de avaliação de sistemas de ensino e da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2020a, p. 34).

É possível compreender a relevância das FEE, considerando principalmente os seguintes aspectos: (1) seu papel norteador no contexto educacional, (2) suas interpretações nos documentos oficiais e oficiosos, (3) seu impacto nas políticas educacionais, (4) o dissenso que existe nas disputas ideológicas e nas diferentes relações de poder, (5) seu caráter plural, (6) sua necessidade de contextualização, e por fim, (7) sua pertinência no diálogo do ‘fazer educação’, que está na escola na atualidade, nas salas de aula, e que dizem respeito ao trabalho de todos os sujeitos que atuam na Educação. Tal debate, seguramente, se tornará imprescindível, ainda mais no contexto da pandemia COVID-19.

Ao serem questionados a respeito da função atual da escola, 64% dos participantes da pesquisa acreditam que a escola não tem a função que deveria ter. Identificamos que 34% dos participantes consideram que a principal função exercida pela escola hoje é de *acolhimento e cuidado do aluno* e 30% apontam que a função atual da escola é de transmissão de conteúdos. Por outro lado, 33% dos participantes consideram que a principal função que a escola *deveria ter* é a *formação para a vida em sociedade*,

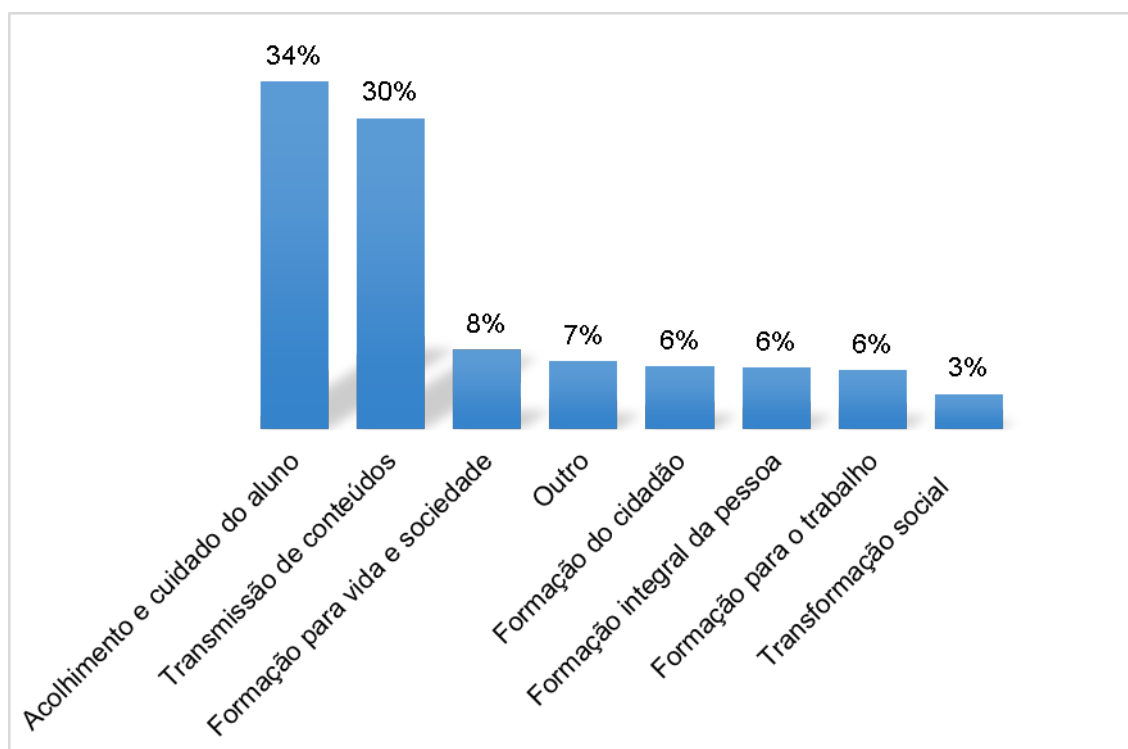
seguida de 30% que mencionaram a *formação integral da pessoa* e 19% a *formação do cidadão*.

Gráfico 1 Questão: Em sua opinião, qual *deve* ser a principal função da escola?



Fonte: CEPId (2019)

Gráfico 2 Questão: Qual é a principal função que a escola *tem* hoje?



Fonte: CEPId (2019)

Os principais resultados das questões sobre a função que a escola deveria ter e a função que a escola tem hoje apontam o dissenso existente entre função atual e a função a qual os entrevistados consideram ser a ideal, deflagrando a necessidade de novas discussões sobre FEE na escola da atualidade.

Após a análise dos dados produzidos na pesquisa, defendemos que tais discussões podem ser apresentadas a partir da compreensão de que a formação integral da pessoa deve ser uma FEE essencial, pois abrange o desenvolvimento pessoal, emocional, físico, cognitivo, social, cultural, coletivo e profissional - o que não pode ser realizado por um único viés, espaço ou tempo. Olhar para a educação integral é considerar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

A partir dessa FEE essencial, emergem como finalidades derivadas: a formação para a vida em sociedade/formação cidadã, a formação para o trabalho, a formação para o conhecimento científico poderoso historicamente construído, a transformação social e o acolhimento.

A formação para a vida em sociedade/formação cidadã está além de promover uma educação pautada no ensino curricular de conteúdos, oportunizando aprendizagens que incitem aos princípios éticos, morais e de valores, ou seja, é dar oportunidades para que a pessoa seja ativa em um ambiente que visa a cidadania.

Quanto à formação para o trabalho é necessário refletirmos sobre como podemos atender à necessidade real do trabalho, enquanto um valor humano e um direito humano.

Assim, consideramos a distinção entre formar para o mercado de trabalho e formar para o trabalho.

O acesso ao conhecimento favorece a transformação social enquanto uma finalidade derivada, pois compreende a necessidade de uma educação que faça “do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada, tanto quanto possível, criticamente.” (FREIRE, 1989, p.90). Uma sociedade está em transitividade constante, por ser composta por seres que modificam e são modificados à medida que vivem.

Por vez, concebemos que o acolhimento, entendido como ato amoroso, é um princípio de todo e qualquer processo educativo. Um profissional da educação, comprometido com a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas, preza pelo cuidado à pessoa humana, pelo reconhecimento da importância de acolher o aluno em suas singularidades, particularidades, ritmos e necessidades de aprendizagem, contudo é preciso ir além do acolhimento.

Todo trabalho pedagógico está intrinsecamente ligado às FEE e, conseqüentemente, às políticas públicas educacionais que podem garantir condições de trabalho adequadas para o cumprimento destas finalidades.

De fato, os estudos da pesquisa do CEPID nos estimulam a pensar sobre a escola voltada para a justiça social, que tenha como ponto de partida o desenvolvimento das potencialidades humanas, a partir de um entendimento da pluralidade das FEE em um contexto integrado a possíveis derivações. O currículo não pode oferecer apenas “um kit de habilidades de sobrevivência social” (LIBÂNEO, 2020a, p. 38), como hoje é predominante no currículo de resultados imediatos. Ressaltamos que a escola não pode se eximir das suas finalidades de acolhimento e de socialização, porém, não pode se reduzir a elas, nem tampouco pode a escola assumir outras finalidades que transbordem sua finalidade de formação para o conhecimento científico poderoso historicamente construído.

Nos últimos anos a escola se encontra assediada por um ‘excesso de missões sociais’ que a desviam de sua principal função. Esta perspectiva, amplamente defendida por Nóvoa (2009), aponta para o discurso do transbordamento da escola da atualidade, ou seja, a escola está assumindo alguns papéis que não deveriam ser seus. Com isso, está sendo afetada pela extrema diversidade de interesses, assuntos, temas, conteúdos, propostas, que acabam por desaguar na escola, como se ela fosse a salvação imediata para todos os problemas sociais (NÓVOA, 2009).

As tensões e contradições acerca das FEE revelam o distanciamento das políticas públicas, de suas reais condições de implementação, pois como afirma Libâneo (2016a, p. 40), tais implementações agravam as desigualdades sociais, uma vez que a escola pública recebe a função de atender às classes sociais menos favorecidas “pela lógica neoliberal sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas” (LIBÂNEO, 2016a, p. 17).

Assim sendo, é imprescindível tratar das FEE, quando vamos discutir a escola justa para todos, que visa efetivamente a garantia das aprendizagens, do desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas, do pensamento críticoreflexivo-científico, à luz dos princípios da diversidade. Faz-se necessário superar, no contexto educacional brasileiro, este movimento cíclico perverso em que desigualdades sociais geram desigualdades escolares e vice-versa.

Tendo isso como premissa, propomos um novo debate com o quadro abaixo que aponta a pluralidade das FEE, suas dimensões, seus atributos, suas articulações e derivações:

Quadro 1 - Proposta do CEPId para o quadro das FEE no Brasil

PROPOSTA DE UM QUADRO PARA AS FEE NO BRASIL	
Finalidade Educativa Escolar Essencial	Finalidades Educativas Escolares Derivadas
FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO Categoria: Desenvolvimento do Indivíduo (LENOIR, 2016) Dimensão: Desenvolvimento pessoal e emocional Atributos: autoestima, responsabilidade, autonomia e identidade individual. Dimensão: Desenvolvimento criativo. Atributo: pensamento crítico Dimensão: Desenvolvimento cognitivo. Atributos: relação epistemológica com o	FORMAÇÃO DO CIDADÃO e FORMAÇÃO PARA A VIDA EM SOCIEDADE Categoria: Desenvolvimento nacional (LENOIR, 2016) Dimensão: Cultura Dimensão: Identidade Coletiva Dimensão: Relação com os outros e com a diferença Dimensão: Cultura digital

saber, relação com a realidade, relação com os saberes, relação com as experiências, entre outros. Dimensão: Cultura digital Atributos: cultura digital como linguagem. Dimensão: Desenvolvimento físico. Atributo: relação com o corpo. Atributo geral: Socialização escolar	FORMAÇÃO PARA O TRABALHO Dimensão: Considerando a diferença entre formação para o mercado de trabalho e formação para o trabalho, uma vez que essa vincula-se à formação identitária do indivíduo.
	FORMAÇÃO PARA O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PODEROSO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO Dimensão: Experiências com aprendizagens significativas, com conhecimento científico historicamente acumulado e construído, que leve em consideração a diversidade que é constituinte da igualdade do ser humano. Dimensão: Cultura digital
	TRANSFORMAÇÃO SOCIAL Dimensão: Autotransformação Dimensão: Como sujeito histórico e social, capaz de intervir em sua realidade.
	ACOLHIMENTO Dimensão: Reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidade.

Fonte: CEPId (2021)

Essa proposta de quadro converge com o posicionamento apresentado por Libâneo (2020b):

Se há um ponto de partida que unifica as finalidades educativas, é o desenvolvimento humano. As demais finalidades são derivadas e elas formam, de fato, uma pluralidade de sub finalidades, digamos. E uma delas é a formação do espírito crítico, a formação para a transformação social [...].

Na mesma direção, Nascimento (2015, p. 13) defende que uma educação comprometida com a sociedade, precisa garantir “o legado científico e cultural da humanidade”, ao mesmo tempo que busca despertar o “compromisso com a esfera pública”, o que faz com que os seres se mantenham presentes, ativos em um “espaçotempo partilhado”.

3. Conclusões

Apontamos a urgência da revisão de políticas públicas educacionais que considerem as finalidades educativas escolares vinculadas ao desenvolvimento do ser

humano em sua totalidade. Assim, antes de um currículo mínimo de aprendizagem, precisamos de um currículo com conhecimento científico poderoso, que recupere o lugar que a escola ocupa, à luz de suas finalidades educativas escolares plurais.

Distanciando-se a escola de suas finalidades, não será possível, de fato, acolher a todos em sua diversidade. Faz-se necessário lutar pela materialização de condições concretas para que todos efetivamente possam aprender em igualdade de condições e oportunidades, enquanto sujeitos de direitos, conscientes de sua corresponsabilidade na transformação social.

Concluímos que, para tratarmos da escola justa, na atualidade, é imprescindível defender o conceito de qualidade social do ensino com foco na formação integral. Ora, os critérios de qualidade de educação são consequências das finalidades educativas escolares estabelecidas nas políticas educacionais que tratam dos objetivos e dos meios de zelar pela qualidade de ensino (LIBÂNEO, 2019).

É importante que todos tenham consciência a respeito das FEE e que estas sejam traduzidas para as políticas públicas e para o *modus operandi* da escola, em um trabalho coletivo e colaborativo. Compreendemos que isso poderá contribuir com a diminuição das inúmeras vulnerabilidades com as quais nos defrontamos diariamente, entre elas, as desigualdades sociais. Isso implicaria também na apropriação, por parte de todos, das tecnologias digitais como meio para alcançarmos as FEE essenciais e derivadas. Evidenciamos, ainda, que nesse contexto teríamos condições de trabalho e de aprendizagem, além de formação inicial e continuada adequadas para todos os educadores, tendo-se como norte o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Diante das incertezas desse panorama atual, na qual levamos em conta a pandemia COVID-19, propomos que as finalidades educativas escolares estejam implicadas diretamente com a ideia de futuro, do que se espera da escola e da Educação.

4. Principais referências

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LENOIR, Y. *et al.* **Les finalités éducatives scolaires**: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, J.C. **Entrevista concedida virtualmente pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo** Entrevistadores: Integrantes do Eixo das Finalidades Educativas Escolares do CEPIId, São Paulo, TEAMS.2020b.

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S. et al. **(De)Formação na escola: desvios e desafios**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020a. p.33-50.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), VII, 2019, Goiânia. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 33-56 (ebook). Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html>. Acesso em 26 nov. 2019.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. **Revista European Journal of Curriculum Studies**, Braga, vol. 3, n. 2, p. 444-462, 2016c.

LIBÂNEO, J.C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016b.

LIBÂNEO, J.C. Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil. In: LENOIR, Y. *et al.* **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016a. p. 255-282.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

NASCIMENTO, L. A. **Hannah Arendt e Paulo Freire: a educação e o compromisso com a conservação e a transformação do mundo**. 2015. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

YOUNG, M. F.D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, M. LAMBERT, D. **Knowledge and the future of schools**. London: Bloomsbury Publishing. 2014.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID LETRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosangela SANCHES DA SILVEIRA GILENO, Unesp/FCLAr
Flávia Maria de AQUINO MARTINS, ETEC “Profa. Anna de Oliveira Ferraz”, do
Centro Paula Souza, Araraquara
Eixo 01
rosangela.gileno@unesp.br

1. Introdução

A criação do Pibid, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, ocorreu no ano de 2007, a partir do processo de reestruturação das universidades federais - REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) - fruto de mudanças estruturais realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Gatti *et al* (2014, p.09) discorrem sobre as motivações que propulsionaram a elaboração dos editais do Pibid, argumentando que o objetivo foi “fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica”.

É possível verificar que, ao longo dos editais, uma preocupação recorrente é o processo formativo inicial dos professores e o desenvolvimento de metodologias de ensino que promovam o trabalho colaborativo entre todos os participantes do programa. Sobre esse aspecto, Fernandes e Mendonça (2013) destacam que o Pibid “tem favorecido a atuação dos licenciandos no contexto escolar (...), a partir da corresponsabilidade dos processos educativos. (FERNANDES; MENDONÇA, 2013, p.224).

Dessa maneira, a justificativa para a presente pesquisa pauta-se nos aspectos formativos-práticos e teóricos adquiridos ao longo do trabalho no Programa Pibid, tanto na condição de estagiário, quanto na condição de supervisor (professor responsável na escola-parceira por conduzir as atividades do programa dentro do contexto escolar), para a carreira docente.

Diante do exposto, nosso objetivo com esta pesquisa é tentar compreender de maneira sistemática o papel do Pibid, mais especificamente do Subprojeto Pibid Letras, do qual participamos, no processo de formação docente e como tal programa

pode contribuir para uma constituição mais sólida e positiva na fase inicial e nas fases posteriores da carreira docente, por meio da participação coletiva dos agentes da escola básica (professores, considerados “supervisores”, gestores e estudantes) e dos agentes da universidade (docentes-coordenadores, estagiários, docentes em formação, na condição de bolsistas ou voluntários.- levando em conta o contexto da escola pública e os vários momentos nos quais ocorreram o programa (antes e na pandemia), a realidade e os desafios enfrentados em diferentes momentos da carreira docente.

Para compreender e sistematizar essas reflexões, foi escolhida como base teórica, principalmente, as ideias presentes na obra “O ciclo de vida profissional dos professores” de Michael Huberman (2000), na qual o autor, professor da Universidade de Montreal, no Canadá, explana sobre esse processo e o divide em fases e como elas se desenvolvem, apresentando os desafios, as características, os paralelos, que, de maneira geral, os professores percorrem. Embora o autor não trate especificamente do contexto de ensino no Brasil e as condições econômicas, políticas, sociais e culturais sejam muito diferentes do Canadá, as ideias de Huberman oferecem subsídio teórico para a reflexão crítica sobre alguns aspectos do percurso da vida profissional do professor da educação básica.

2. O Pibid e o ciclo de vida profissional do professor da educação básica

Ainda que o Pibid seja um programa de iniciação à docência, consideramos que o fato de envolver professores na condição de supervisores, como professores experientes ou que estejam dispostos a realizar trabalho colaborativo, com desenvolvimento de metodologias diferenciadas, partimos do pressuposto de que a participação em programas como o Pibid podem oferecer uma importante contribuição para a formação dos professores em diversas fases da carreira profissional: momento da estabilização, da diversificação, entre outras, que constituem o “ciclo de vida profissional dos professores”, com intercorrências e ressignificações da própria identidade (“ser professor”) e das suas práticas pedagógicas.

Huberman (2000) traz alguns questionamentos sobre o percurso profissional dos professores e como ele se constroa durante a carreira docente, alertando, neste caminho percorrido, os sentimentos experienciados em cada etapa da jornada docente, as situações vivenciadas pelos professores, os desafios, as dúvidas, as dificuldades, as conquistas. Assim, o pesquisador faz algumas indagações que

envolvem a carreira docente de maneira geral, tais como: se todos os professores passam por essas mesmas fases, por esses momentos, se estão vinculados ao momento histórico que vivenciamos; como nos enxergamos enquanto professores em diversos momentos de nossa carreira? Se mudamos a forma como lidamos com os alunos, com a matéria; se nos tornamos mais ou menos competentes com o passar dos anos; se estamos satisfeitos com a carreira, escolheríamos novamente essa profissão? Se existem momentos de tédio, desgaste, crise na carreira e o que provocaria esse momento? Se acontecimentos da vida particular interferem na carreira, o que distingue um profissional que chega ao final de sua carreira cheio de sofrimento daquele com serenidade?

A partir dos questionamentos apontados, Huberman inicia seu trabalho e, ao longo de oito anos, procura respondê-las, mas de uma maneira que as respostas não se fecham, destacando o caráter instigador do seu objeto de pesquisa. Assim, o autor organiza os períodos, de maneira geral, ao apontar as tendências gerais do ciclo de vida dos professores, organizando-os em sequências, delimitando e analisando as “fases” ou etapas, e, definindo-as como: fase de exploração, fase de estabilização, fase de questionamento e serenidade, conservantismo e lamentações e desinvestimento.

Para Huberman (2000), a fase de exploração abarca todas as misturas de sentimentos, sensações e experimentações quando os docentes entram na carreira. Os momentos vivenciados nessa fase são considerados “de sobrevivência” ou “de descoberta”. A fase de exploração desemboca na fase de estabilização. Nela o que se tem como característica é a tomada das responsabilidades, é assumir a identidade profissional. Já a fase de diversificação é entendida como um momento de maiores divergências de vivências e experimentações. Esse momento da carreira também aponta outro aspecto importante que está relacionado ao que Huberman define como “Pôr-se em questão”. É interessante destacar que ele aponta para o aspecto psicológico e o aspecto social. Assim, do ponto de vista psicológico, traz a ideia de que esse ato de se questionar sobre a carreira ocorre em várias fases, mas, de forma geral, acontece quando o docente está preso a uma rotina durante um período longo, “sem que as pessoas passem por actividade inovadora significativa” (HUBERMAN, 2000, p.42). Ao olhar para os aspectos sociais, ressalta que as condições de trabalho, a instituição, o contexto político e econômico, a vida familiar são fatores determinantes da fase de questionamento desses profissionais no meio da carreira.

Huberman (2000, p. 43) define a fase da serenidade como um estado de alma

que surge, geralmente, após o questionamento, nela o profissional não se depara mais com grandes desafios, uma vez que já adquiriu muitas experiências e vivenciou diversas situações em sua carreira e, na maioria das vezes, conhece as respostas para as situações que se apresentam na prática docente. Com a fase da serenidade, pode surgir o distanciamento afetivo, ou seja, o docente e o aluno se mantêm mais distantes. Isso ocorre, segundo o autor, porque a idade entre eles aumenta tornando mais difícil o diálogo. Daí poder advir a fase de conservantismo e das lamentações e que podem levar ao “desinvestimento” nos últimos anos da carreira.

Segundo Nóvoa (2000), esse movimento dos professores e as suas histórias de vida é importante para despertar a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre como se sentem, articulando o pessoal e o profissional. A proposta é que este interesse renovado ajude a estimular novas investigações e estudos sobre a formação do professor. Para o autor, “ser professor obriga opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2000, p.10).

3. Procedimentos metodológicos

Podemos caracterizar a pesquisa, em relação a seus objetivos, como exploratória (GIL, 2007), na medida em que sua problematização inclui questionamentos restritos a um plano de limitações situacionais, que provocam sua exploração e influenciam a investigação, devido a busca por maior familiaridade com as questões de pesquisa elencadas. Deste modo, a respeito dos procedimentos adotados, pode ser classificada como “estudo de caso” (GIL, 2007). Isso posto, com relação aos procedimentos, a presente pesquisa define-se como um estudo de caso. Esse trabalho se caracteriza como um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, uma vez que a pesquisa está delimitada às ações do Pibid - Letras Unesp, com editais selecionados, tendo em vista a participação das pesquisadoras em tais editais.

Assim, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, elaborada a partir da técnica de entrevistas semiestruturadas e acompanhadas a partir de um roteiro pré-estabelecido. Considerando a pretensão de descrever algumas situações referentes às fases da carreira docente, as principais dificuldades, suas motivações, as relações do professor frente à comunidade escolar, a proposta de trabalho e a contribuição da formação inicial, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Participaram desta pesquisa dez estagiários e três supervisores,

todos da área de Letras. A seleção desses participantes foi dada seguindo os critérios: dois estagiários e um supervisor do edital de 2014, dois estagiários e um supervisor do edital de 2018 e quatro estagiários e um supervisor do edital de 2020.

4. Discussão e resultados parciais

As discussões decorrem da apresentação e análise dos dados obtidos e das teorias apresentadas sobre o ciclo profissional da vida dos professores. Dessa forma, foram realizadas entrevistas com 09 estagiários participantes dos Editais do Pibid-Letras, 2 deles participaram do referido programa na edição de 2014, outros 3 na edição de 2018 e 4 participaram do programa no edital de 2020, além disso, 3 supervisores responderam a um questionário, nesse caso, cada um deles participou em uma edição.

Os dados levantados referem-se às participações dos estagiários do Pibid-Letras e sobre aspectos relativos ao perfil, à formação docente inicial e à atuação profissional desses estagiários, para a organização e sistematização desses dados, foram feitos agrupamentos das perguntas, sendo categorizadas da seguinte forma: **Categoria 1-** identificar o perfil dos participantes; **Categoria 2-** levantar informações sobre a formação inicial; **Categoria 3-** identificar os olhares dos participantes no Pibid; **Categoria 4-** levantar informações sobre a atuação profissional a partir da experiência no Pibid.

No que se refere aos questionários realizados com os supervisores do Pibid, as perguntas foram categorizadas da seguinte forma: **Categoria 1-** identificar perfil dos supervisores entrevistados segundo idade, tempo na carreira e formação; **Categoria 2-** Experiências da disciplina de prática de ensino de línguas na formação inicial; **Categoria 3-** identificar os olhares dos participantes no Pibid; **Categoria 4-** levantar informações sobre atuação profissional a partir da experiência no Pibid.

Para a organização dos dados, consideramos importante demarcar o tempo de participação no PIBID, pois esse possui relação direta com as fases do ciclo de vida profissional, bem como a relação dessas fases com as especificidades dos editais. Nossa proposta baseia-se no tripé:

Quadro. Proposição de referência, organização e análise dos dados das entrevistas com bolsistas do PIBID Letras.

Fases	Tempo de experiência	Editais de referência
Exploração	1 a 3 anos	Edital 2020
Estabilização	4 a 6 anos	Edital 2014 e 2018

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir da coleta de dados.

Assim, considerando os blocos integradores dos instrumentos de coleta de dados, organizamos a apresentação destes em 4 categorias.

Iniciaremos uma breve exposição dos dados e as respectivas análises, na categoria 1, que trata do perfil dos participantes foram feitas perguntas para levantar informações sobre a idade dos participantes e sobre a primeira formação, assim, constatamos que a idade dos participantes está entre 18 a 29 anos, sendo que 60% deles têm 21 anos. Em relação à primeira formação dos entrevistados somente um não cursou Letras na primeira formação, nesse caso, o participante fez o curso de bacharelado em Farmácia/Bioquímica.

No que se refere à idade dos participantes relacionamos esse grupo de estagiários, de acordo com as ideias de Huberman, à fase de exploração, tanto no que se refere ao tempo de experiência como à idade, e, a partir disso, passamos a analisar as categorias 2 e 3 sobre a formação inicial e as experiências vivenciadas no Pibid.

De maneira geral, as respostas apontam que as experiências vividas no Pibid foram positivas, trouxemos uma fala dos participantes que respondeu à questão sobre “Como as atividades desenvolvidas no Pibid interferiram em seu processo de ensino aprendido de línguas?”

Eu acho que a gente consegue aprender muita coisa no ambiente universitário, só que nada se compara à prática, então eu acho que o Pibid assumiu um papel primordial na minha formação docente, a partir do momento que eu entrei no ambiente escolar, e isso me foi permitido, entrar em sala de aula no 2º ano, então se eu sou o profissional que sou devo muito ao Pibid, quando fui fazer a disciplina de estágio, já tinha vivenciado na prática, eu tinha outros amigos que não tinham participado e para eles era algo novo e para mim eu já estava familiarizado, então o Pibid me capacitou mais, me ajudou a ter um melhor rendimento nessas disciplinas e me ajudou na formação, desde o uso da linguagem, o trato com o aluno, como dialogar com o aluno, respeitar o horário, programação das aulas, pontualidade, compromisso. Fora o dinheirinho que caía no mês, o que eu via na teoria eu já estava com essa prática ou acontecendo junto (Estagiário A)

Os outros entrevistados também destacam que as atividades desenvolvidas no Pibid foram positivas para o seu processo de ensino aprendido de línguas, nos anos iniciais do curso de graduação em Letras. Esses dados apontam para reflexões sobre a entrada na carreira e como o Pibid contribui com a fase da exploração, reforçando as experiências positivas, possibilita ao estagiário vivenciar as descobertas com maior intensidade, pois através das atividades realizadas nas escolas, do desenvolvimento dos materiais didáticos utilizados, dos estudos teóricos e reflexivos sobre a prática docente o estagiário se prepara e vivencia essa fase com o suporte dos coordenadores e dos supervisores, pois, de acordo com as ideias de Huberman (2000, p.39), a fase de exploração, abarca o estágio de sobrevivência e de descobertas, sendo as experiências negativas o de sobrevivência e as positivas o de descobertas.

Agora, faremos a apresentação e análise dos dados a partir dos questionários dos supervisores, para isso, consideramos importante demarcar o tempo de participação no PIBID, pois esse possui relação direta com as fases do ciclo de vida profissional, bem como a relação dessas fases com as especificidades dos editais. Dessa maneira, nossa proposta baseia-se no tripé:

Quadro. Proposição de referência, organização e análise dos dados das entrevistas com bolsistas do PIBID Letras.

Fases	Tempo de experiência	Editais de referência
Desinvestimento	Mais de 40 anos	Edital de 2014
Distanciamento afetivo	29 anos	Edital de 2018
Diversificação	25 anos	Edital de 2020

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir da coleta de dados.

Em relação aos dados levantados a partir dos questionários com os supervisores, faremos uma breve exposição e análise dessas respostas. Na Categoria 1, referente à idade, tempo na carreira e formação dos 3 participantes, temos os seguintes dados: 66, 52 e 48 anos de idade; em relação ao tempo de carreira, seguindo a mesma sequência: 40, 29 e 25 anos atuando em sala de aula.

Essas informações, segundo as fases do ciclo de vida profissional dos professores, nos remetem às constatações de que o supervisor participante do Edital de 2014, com mais de 40 anos na docência, está na fase do desinvestimento; já o participante do Edital de 2018, com mais de 29 anos de carreira, está na fase do

distanciamento afetivo e o supervisor, participante do Edital de 2020, está na fase da diversificação.

Em relação às categorias seguintes, através das respostas dos participantes no questionário, tivemos a oportunidade de verificar como esses docentes vivenciam o processo de formação continuada, assim as informações obtidas são as seguintes: um supervisor tem especialização, o outro fez dois cursos, mas não especificou quais seriam essas formações, e o terceiro tem especialização, mestrado e está cursando doutorado.

Além disso, analisamos as respostas dadas sobre os impactos trazidos pelo Pibid, tanto para a escola quanto para a formação continuada do docente, selecionamos a fala de um supervisor que responde sobre o impacto do Pibid na escola:

O grande impacto do projeto, sem dúvida, foi a aproximação da Universidade com a escola pública. Para nós, professores, essa aproximação foi muito prazerosa pois tivemos a oportunidade de estar presentes nas reflexões e discussões teóricas com os bolsistas e coordenadores do projeto. Também pudemos observar tanto a atuação e crescimento do bolsista quanto o desenvolvimento dos alunos que conheceram novas culturas e idiomas e alguns deles, inclusive, optaram para o curso de Letras após o projeto (Supervisor A)

A reflexão feita pelo supervisor sobre a aproximação da Universidade com a escola pública demonstra que o Pibid cumpre o papel de aproximar e fazer a ponte entre essas diferentes realidades. Sobre a formação inicial e continuada dos docentes, um ponto importante a ser destacado nesse trecho, está vinculado à fase de vida do professor, pois o supervisor ressalta que “Para nós, professores, essa aproximação foi muito prazerosa pois tivemos a oportunidade de estar presentes nas reflexões e discussões teóricas com os bolsistas e coordenadores do projeto” assim, se pensarmos sobre formação continuada do professor da educação básica e a fase do ciclo de vida do professor, é interessante pontuar que esse supervisor está na fase do desinvestimento e essa fala indica que esse momento está mais voltado para o desinvestimento sereno, como referido por Huberman (2000, p.46), pois o autor destaca que o desinvestimento pode ocorrer com dois caminhos possíveis, o sereno e o amargo. Segundo o autor, a diferença entre eles está, justamente, na forma como esse profissional percorre os últimos anos de carreira, pois dependendo da maneira como isso se dá temos experimentações diferentes.

5. Conclusões parciais

Com as discussões a partir do levantamento dos dados e das análises deles, destacamos alguns resultados parciais no que se refere aos estagiários bolsistas ou voluntários, nota-se que a experiência em sala de aula, as elaborações do plano de ensino, das aulas e a aplicação desses materiais, já no início do curso de licenciatura, proporcionam maior segurança e propiciam momentos de reflexões sobre a prática.

Como trata-se de uma pesquisa em andamento, as considerações finais deverão responder ao objetivo da pesquisa que se refere a demonstrar, por meio das narrativas dos participantes da pesquisa, se de fato, o Subprojeto Pibid Letras Unesp influenciou positivamente o início da carreira docente.

6. Principais referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em ago./ 2021.

BRASIL. CAPES. **Edital n. 02/2020**. Chamada pública para apresentação de propostas. Brasília, 06/01/2020. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf> Acesso em: ago./ 2021.

BRASIL. CAPES. **Edital n. 061/2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: ago.2021.

BRASIL. CAPES. **Edital n. 07/2018**. Chamada pública para apresentação de propostas. Brasília, 01/03/2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>>. Acesso em: set./ 2021.

BRASIL. CAPES; DEB. **Edital n. 02/2009**. Chamada pública -Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 25/09/2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em ago/2021.

BRASIL. CAPES; DEB; Coordenação-geral de Desenvolvimento de Conteúdos

Curriculares e Modelos Experimentais. **Edital n. 018/2010**. Pibid Municipais e Comunitárias. 04/2010. Brasília, Disponível em:
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf
 . Acesso em: ago.2021.

BRASIL. CAPES; DEB; Coordenação-geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e Modelos Experimentais. **Edital n. 001/2011**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2010. Disponível em:
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf
 . Acesso em: ago.2021.

BRASIL. CAPES; MEC. **Edital n. 11/2012**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2012. Disponível em:
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf
 . Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. CAPES; MEC; FNDE. **Edital 2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 12/12/2007. Disponível em:
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf
 Acesso em ago/2021.

BRASIL. Decreto n. 7.219 de 25/06/2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências**. Disponível em:
www.capes.gov.br >. Acesso em: ago.2021.

BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID** e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em:
<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>>. Acesso em ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. **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. Brasília, 2007. Disponível em:
<http://legis.senado.leg.br/norma/572654/publicacao/15738232>>. Acesso em jan. 2021.

FERNANDES, M. J. S; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer** - Revista das Licenciaturas, v. 3, n. 4, p. 220-236, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114892>>. Acesso em ago. 2021.

GATTI, B.A; ANDRÉ, M.E.D.A; GIMENES, N.A.S; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São

Paulo: FCC/SEP, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas; 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

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

SANTOS, C. V. **O Pibid na universidade pública**: um olhar dos bolsistas egressos, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista (Unesp)- Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021.

A PROTELAÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFSP: UMA ANÁLISE DO DESCUMPRIMENTO DA LEI DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Leonan Augusto Massete PERA, Bolsista CNPq – Mestrado em Biofísica
Molecular - IBILCE - UNESP – São José do Rio Preto

Eduardo Ruan SARAIVA, Mestrado em Física - IFSC - USP – São Carlos
Ivair Fernandes de AMORIM, IFSP – Votuporanga

Eduardo Rogério GONÇALVES IFSP – Votuporanga

Eixo 1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da Educação Básica
leonan.pera@unesp.br

1. Introdução

Os Institutos Federais de Educação (IFs), Ciência e Tecnologia fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), criada com a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Também integram a rede a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais -CEFET-MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Os IFs, segundo sua lei de criação (BRASIL, 2008), são instituições de educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. No âmbito da educação de nível superior, o Inciso VI do caput do artigo 7 diz que são objetivos dos IFs ministrar:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado em engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

Em nosso trabalho vamos focar na alínea b deste inciso, averiguando se IFs de fato são *lôcus* de formação de professores de educação básica. É importante ressaltar que a lei de criação estabelece para a RFEPECT prioridades de atuação. Embora, possam ser oferecidos todos os cursos mencionados na citação acima, são estabelecidos mínimos de ofertas de vagas para dois tipos de cursos: 20% de suas vagas à formação de professores e 50% à formação de técnicos de nível médio, preferencialmente na modalidade integrada ao ensino médio e à Educação de Jovens e Adultos. Estes mínimos são comumente chamados de balizadores de oferta de cursos.

A fim de delimitar a pesquisa, analisaremos a oferta de vagas de formação de professores nas unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Consultando seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2019 a 2023, documento que define as estratégias que os 37 câmpus utilizarão para cumprir os balizadores exigidos por lei.

A ideia inicial do trabalho surgiu na disciplina de “Prática para o Ensino de Física V” do curso de Licenciatura em Física do IFSP câmpus Votuporanga.

Disciplina essa que é oferecida em cinco dos oito semestres do curso, sendo as duas primeiras ofertas um momento para o aluno elaborar planos de ensino e ministrar aulas para seus professores e colegas, a terceira, destina-se a experiência em um ambiente real de ensino e os alunos são conduzidos a escolas parceiras onde ministram conteúdos de física, sob a supervisão dos docentes da disciplina. Nas quarta e quinta, os alunos têm a oportunidade de se aproximar da pesquisa em ensino de física, debatendo questões importantes no âmbito da educação e ao final confeccionando um artigo sobre o tema estudado. Tornando-se assim um importante momento de reflexão sobre o ensino e a prática de sala de aula, com vistas à formação de um professor pesquisador na área de educação (AMORIM; GONÇALVES, 2020).

No ano de 2020 a dinâmica de oferta da disciplina Prática para o Ensino de Física foi substancialmente modificada em virtude da emergência sanitária deflagrada pela pandemia mundial de SARS-CoV-2, causadora da doença COVID-19. Diante da impossibilidade de realizar pesquisa de campo, a oferta do quinto semestre da disciplina foi adaptada, porém manteve o viés de pesquisar questões relacionadas ao ensino de física. Nas reflexões proporcionadas por meio da disciplina, levantou-se questionamentos sobre a formação de professores de física no IFSP e, no decorrer desta ampliou-se a discussão para a questão da formação de professores em geral e se os balizadores exigidos pela lei de criação estavam sendo cumpridos. Ao analisar com maior atenção o

PDI, observamos o descumprimento dos balizadores por parte de alguns câmpus. A seguir apresentaremos a estrutura do trabalho

Na seção “Formação de professores: entre expansão e elitização” a seguir, apresenta-se a pesquisa bibliográfica feita para entendimento do tema abordado e embasamento das hipóteses levantadas inicialmente. Logo após, na seção “Procedimentos metodológicos” são descritos os meios utilizados para obtenção e análise dos dados sobre o atendimento aos balizadores, analisando o documento oficial do PDI. Em seguida encontram-se os “Resultados e discussões” em que são apresentados todos os dados obtidos e as discussões a respeito e, por fim, na seção “Considerações finais” são feitas ponderações a respeito dos resultados obtidos, relacionando com os objetivos iniciais.

2. Fundamentação teórica (Formação de professores: entre expansão e elitização)

Com o intuito de contextualizar as reflexões suscitadas pela presente investigação, revisitamos a literatura a respeito da formação de professores no Brasil, especialmente na rede federal, que passa a ser *lócus* de cursos de licenciatura a partir da Lei 11.892/2008.

A seguir, apresentaremos as principais ideias dos textos selecionados a partir da revisão bibliográfica, sobre a temática da pesquisa.

Lima (2014) em seu livro “*A Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um Estudo da Concepção Política*” apresenta a tendência neoliberal presente nas políticas públicas brasileiras, revelando uma atuação do estado que visa suprir somente o que não interessa a iniciativa privada ou não está ao seu alcance. A autora demonstra que as políticas educacionais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2002) promoveram um investimento público com ênfase no ensino fundamental, por considerá-lo o patamar mínimo de socialização. Com influência do Banco Mundial, o Brasil passa a implementar reformas que visam a fragmentação e a flexibilização da educação superior por meio de uma diversificação institucional e da expansão do setor privado. A autora complementa, que somente no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2011) às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) começam a receber uma atenção maior, com os planos de expansão da RFEPCT, o Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A expansão da RFEPECT se inicia com a revogação em 2005 do artigo 5º da Lei 8948 (BRASIL, 1994) que impedia a expansão da oferta da educação profissional.

Concordamos com Lima (2014) que a formação de professores tem papel crucial nas reformas educacionais. Porém ao formar o professor somente para resolver um problema pontual de escassez, promovendo estratégias como a complementação pedagógica à bacharéis e a ampliação da oferta de licenciaturas EAD, a formação de professores se torna utilitária, distanciando-a da função transformadora e emancipatória da sociedade. Por ser os IFs um *lócus* de formação de professores torna-se também um agente central das reformas educacionais.

Ao permitir as alternativas que, em vez de formar um professor completo, somente treine profissionais a lecionar, não se resolve o problema, cria-se uma desprofissionalização que rompe o elo entre as necessidades da escola e a profissionalização dos jovens, pois os mesmos não saem preparados para o trabalho concreto na escola pública (FREITAS, 2007).

Percebemos uma semelhança ao confrontar as análises de Freitas (2007) sobre o abandono elevado dos cursos de licenciatura na modalidade a distância, com a realidade dos cursos presenciais de licenciaturas dos IFs: a alta taxa de abandono. Muitas vezes coloca-se a culpa do abandono nos próprios alunos, quando na verdade ela é proporcionada pela desigualdade educacional, que distancia da educação de qualidade de quem sempre foi excluído.

Sabemos que a ampliação da oferta de ensino superior, por muitos anos esteve nas mãos do setor privado, o que, muitas vezes, acarretou um corrompimento da atividade educativa, uma ampliação de ofertas em cursos que segundo o mercado possuíam alta demanda (OLIVEIRA, 2009). Esse pensamento mercadológico da educação se enraíza até mesmo nas esferas públicas, fazendo com que os Institutos Federais, por vezes, busquem estratégias

para oferecer os cursos mais cotados pelo mercado ao invés de cumprir sua função social de formar professores.

3. Procedimentos metodológicos

Para analisar a formação de professores nos Institutos Federais de São Paulo (IFSP) optou-se por uma análise quali-quantitativa do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), que apresenta o planejamento das ofertas de cursos (dados quantitativos) e das estratégias empregadas (dados qualitativos) para possíveis aumentos desses valores.

Os dados são apresentados câmpus e, por esse motivo, fez-se necessário a catalogação dos dados em relação aos balizadores, permitindo que a pesquisa fosse realizada, inicialmente, a partir de um contexto geral focado em cada balizador estudado.

A catalogação foi executada pela plataforma gratuita *Google Forms*, visto que com essa utilização foi possível gerar gráficos para análise dos dados quantitativos, além de possibilitar categorizar informações qualitativas de cada câmpus. Em seguida, foram separadas três categorias que remetem à alguns tipos de cursos ofertados pelo IFSP, são elas “Licenciatura”, “Técnicos” e “PROEJA”. Como relatado anteriormente os dados analisados são tanto quantitativos como qualitativos, diante disso foi utilizado um instrumento misto para categorização das informações.

Em relação a “Licenciatura” foram contemplados quesitos que categorizam os câmpus quanto ao atendimento aos balizadores e a porcentagem de oferta dos cursos de formação de professores em 2019; e de novos cursos de licenciatura ofertados até 2023; se há melhora nos indicadores segundo o PDI para o período analisado, como também a nova porcentagem de oferta dos cursos FOR-20. Em seguida, foi realizada uma breve descrição das estratégias utilizadas pelo câmpus para melhoria nos indicadores da modalidade FOR-20, agrupadas em uma tabela denominada “Estratégias para Aumento do FOR-20 no PDI (2019-2023)” que permitiu verificar qual a frequência que cada estratégia é empregada. Por fim, outra tabela foi elaborada, com o título “Período de oferta das licenciaturas no PDI (2019-2023)” buscando catalogar a informação de quantos cursos são oferecidos nos períodos matutino, vespertino, noturno, integral e variável, dados que evidenciam qual o período em que as licenciaturas são mais ofertadas, podendo apresentar um indicativo do público alvo desses cursos e, a identificação de mudanças no período das aulas entre 2019 e 2023.

Apesar do foco do trabalho é de extrema importância a análise das categorias “Técnicos”, “PROEJA” e “Outros” para entender a situação de oferta de vagas para os

curso do IFSP. Neste contexto, a coleta de dados de “Técnico” e “PROEJA” seguem na mesma linha da “Licenciatura. A categoria “Outros”, por não se tratar de um balizador previsto em lei, é analisada por sua extrapolação, assim foi criada uma tabela verificando a quantidade de câmpus que extrapolavam essa categoria.

Com o emprego dos procedimentos citados nesta seção, obtém-se resultados que permitiram a discussão das hipóteses levantadas. A seção “Resultados e discussões”, a seguir, apresenta os dados obtidos por meio da pesquisa e, amparado nesses resultados, abre espaço para discussões e reflexões referentes à situação da oferta de cursos inclusos nos balizadores FOR-20 durante o período de vigência do PDI.

4. Resultados e discussões

A amostra analisada nesta pesquisa conta com todos os trinta e sete câmpus do IFSP, incluindo também os câmpus avançados e o câmpus de São José do Rio Preto – que no período de realização da pesquisa ainda não estava em funcionamento.

Os resultados obtidos foram segmentados de acordo com as categorias de cursos ofertadas. Interessam-nos os dados acerca da “Formação de Professores”. Dessa maneira, procederemos à apresentação dos resultados obtidos na análise dos dados da “Licenciatura” tabulados na forma de gráficos de setores, utilizados para representar as porcentagens referentes aos quesitos da pesquisa.

No Gráfico 1, a seguir, encontram-se as porcentagens dos câmpus que cumprem ou não os balizadores de FOR-20 no ano de 2019. É possível visualizar que 62,2% dos câmpus não cumprem os balizadores e apenas 37,8% o cumprem, ou seja, mais da metade deles não atendem aos balizadores de Formação de professores, o que inclui a oferta dos cursos de licenciatura.

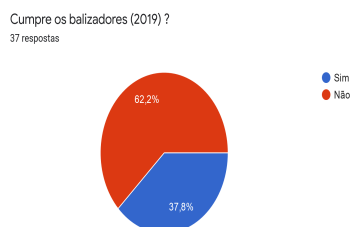


Gráfico 1 - Instrumento de avaliação do cumprimento dos balizadores em 2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Analisando os indicadores para o ano de 2019, observa-se, no Gráfico 2, que 16,2% dos câmpus não oferecem nenhum tipo de curso da categoria FOR-20, 8,1% possuem os indicadores entre 6 e 10%; da amostra analisada 21,6% apresentam indicadores de 11 a 15% para FOR-20, na faixa de oferta de 16 a 20% encontram-se

16,2% dos câmpus e, os que oferecem mais do que 20% das vagas para cursos de formação de professores representam 37,8% do total.

Porcentagem de oferta FOR-20 (2019)
37 respostas

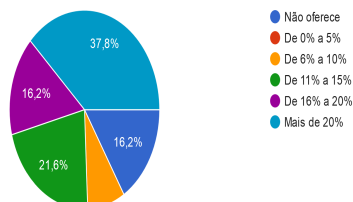


Gráfico 2 – Instrumento de avaliação da porcentagem de oferta do FOR 20 em 2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Já para o ano de 2023, o PDI prospecta que os indicadores da modalidade FOR-20 estejam nos índices apresentados pelo Gráfico 3. No referido ano, 13,5% dos câmpus continuarão a não oferecer cursos de formação de professores, enquanto 5,4% oferecerão de 6 a 10% das vagas. Da totalidade de câmpus, 13,5% apresentarão oferta entre 11 e 15% e, 24,3% deles terão indicadores na faixa de 16 a 20%, ao passo que os câmpus que oferecerão mais do que 20% representarão 43,2%.

Porcentagem de oferta de FOR-20 (2023)
37 respostas

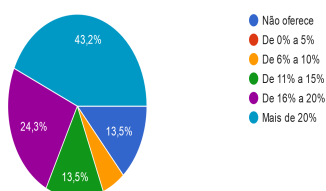


Gráfico 3- Instrumento de avaliação da porcentagem de oferta do FOR-20 em 2023

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A seguir vemos que da totalidade dos câmpus, apenas 16,2% vão ofertar novos cursos de licenciatura até o ano de 2023 e os 83,8% restantes não apresentaram nenhum novo curso de licenciatura, como apresenta o Gráfico 4. Os dados obtidos nesse quesito são referentes apenas aos cursos de licenciatura.

Novos cursos de Lic. até 2023?
37 respostas

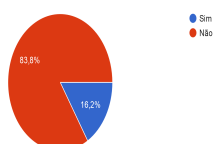


Gráfico 4 - Instrumento de avaliação da abertura de novos cursos de licenciatura até 2023

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Durante o período de 2019 a 2023 observa-se que mais da metade dos câmpus, com um índice de 59,5%, não apresentam melhoria nos indicadores de FOR-20, sendo que apenas 40,5% apresentam melhorias, conforme demonstra o Gráfico 5.

Melhoria nos indicadores até 2023?
37 respostas

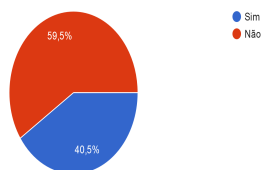


Gráfico 5 - Instrumento de avaliação da melhoria nos indicadores até 2023

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Como parte dos resultados do levantamento de dados foram traçadas as estratégias utilizadas por cada câmpus para as ofertas de cursos, que contemplam a abertura de novos cursos, fechamento de outros, aumento de vagas, entre outras ações que impactam diretamente na melhoria, ou não, dos indicadores. Em relação aos indicadores FOR-20, foi possível observar que uma das estratégias empregadas é o oferecimento de especializações.

Conforme os dados levantados pela pesquisa no PDI, percebemos que do total de 90 cursos contemplados pela modalidade de Formação de Professores, 23 deles são de especialização realizados de forma presencial e 43 são licenciaturas presenciais com ingresso anual. Os demais cursos se dividem em: 1 especialização realizada na modalidade EAD, 3 especializações bianuais (ingresso a cada dois anos), 4 mestrados profissionais, 2 licenciaturas na modalidade EAD, 2 licenciaturas com ingresso semestral, 6 licenciaturas em dois períodos (o mesmo curso oferecido em dois turnos diferentes), 2 cursos de segunda licenciatura na modalidade EAD e 2 licenciaturas para portadores de diploma.

Quanto aos cursos de licenciatura e o turno, foi realizada uma categorização da oferta em 2019 e em 2023. Pelos dados extraídos do PDI-IFSP, em 2019 no período matutino foram oferecidos 24 cursos, 1 curso no período vespertino, 27 cursos noturnos, 1 integral e 2 variáveis. Para 2023 o panorama apresenta que existirão 23 cursos matutinos, 2 cursos vespertinos, 34 cursos noturnos, 1 integral e 2 variáveis. De forma geral, a quantidade de cursos ofertados no período noturno são razoáveis para contemplar também os estudantes trabalhadores, entretanto, a quantidade de cursos matutinos pode indicar que exista um privilégio para o ingresso de alunos que não trabalham, excluindo uma parte considerável da população, fato que pode gerar elitização do público alvo.

Os dados apresentados nesta seção, por si só, já são um indício de preocupação, pois revelam que apesar da considerável oferta de cursos de licenciatura, na modalidade FOR-20 o esforço institucional não conduz à formação inicial de professores. Verificamos o uso de artifícios para o enquadramento nos balizadores, como a oferta de

especializações, licenciaturas EAD, licenciaturas para portadores de diplomas, ou até mesmo a oferta do mesmo curso em dois turnos distintos. Ações essas que visam também o aproveitamento do quadro de docentes e estão de acordo com as políticas neoliberais para a educação.

As ações para o aumento dos indicadores da categoria FOR-20, em especial a oferta de especializações, aparentam ter um apelo ao marketing e atrair alunos que estão interessados em fazer cursos mais rápidos para obtenção da certificação. Não obstante a essa constatação, podemos inferir que esse tipo de iniciativa busca o simples atendimento dos balizadores, sem a devida análise das demandas locais por formação inicial de professores, haja vista que cursos de pós-graduação *lato sensu*, com oferta de um grande número de vagas, são marcados pela sazonalidade. Nesse caso, amparados em Diniz-Pereira (2015), podemos interpretar que as características na promoção desses tipos de cursos, voltados para a área de formação de professores no IFSP, estão de acordo com medidas tomadas também por instituições privadas, que em sua maioria não demonstram preocupação com a formação do aluno e sim com o capital aplicado por ele, que é considerado como “cliente”. Conforme citamos anteriormente, existem inclusive casos em que são ofertadas licenciaturas EAD, de curta duração, destinadas a bacharéis, a exemplo do que ocorre em algumas instituições socialmente reconhecidas pelo seu descrédito acadêmico.

Em relação aos dados obtidos na análise da categoria que nomeamos como “Técnico” e “PROEJA” percebe-se que também há um descumprimento do que é determinado por lei em relação à oferta.

No que se refere à oferta dos cursos de natureza técnica, 64,9% dos câmpus cumprem os balizadores e 35,1% não cumprem no ano de 2019, se tratando de novos cursos até 2023, 56,8% não terão nenhuma nova oferta, enquanto 43,2% possuem cursos novos até o referido ano. Da totalidade de câmpus, apenas 27% apresentam melhorias nos indicadores até o prazo de vigência do atual PDI ao passo que 73% não apresentam nenhum tipo de melhoria.

Analisando os dados da categoria “PROEJA” é possível verificar que 91,9% dos câmpus não cumprem os balizadores, contraponto apenas 8,1% dos que atendem e, mesmo com tal dado, apenas 48,6% dos câmpus prospectam novos cursos de PROEJA e o restante de 51,4% não apresentam nenhuma ação para melhora. O documento aponta também que ao final de sua vigência, espera-se que 32,4% dos câmpus atendam os balizadores e 67,6% não atendam.

Com os dados obtidos até aqui se faz nítido que muitos câmpus deixam de atender os balizadores previstos em lei, se faz necessário analisar um dos possíveis motivos para esse descumprimento.

Evidencia-se, portanto, uma relação do não atendimento dos balizadores FOR-20 com a extrapolação de cursos da modalidade “Outros”. Observa-se que no ano de 2019 há extrapolação dessa categoria por parte de 14 câmpus e, para o ano de 2023, a previsão é de que 21 câmpus vão superar a porcentagem máxima, situação essa que inviabiliza o cumprimento da Lei de Criação dos IFs. Ampliando a análise e cruzando os dados presentes no documento oficial, destaca-se o fato que dos 14 câmpus que extrapolaram a oferta de cursos da modalidade “Outros” em 2019, temos 9 que não atenderam aos balizadores de “Formação de Professores”. Para o ano de 2023 o cenário esperado é de que 12 dos 21 câmpus que vão extrapolar a oferta de “Outros” cursos também não atendam ao balizador FOR-20. Podemos vislumbrar, a partir desses dados, que o aumento da oferta de cursos na categoria “outros” invariavelmente se dá em detrimento de uma das categorias obrigatórias estipuladas por lei, evidenciando uma resistência da instituição em ofertar cursos destinados à formação inicial de professores.

Amparados em Saviani (2020) podemos analisar, pelos dados apresentados, que as políticas públicas adotadas pelo IFSP apresentam características que podem ser condensadas pelas palavras: protelação e fragmentação. Características apresentadas pelo autor como marcas da política educacional brasileira juntamente com improvisação e filantropia.

A protelação se refere ao adiamento no enfrentamento dos problemas da instituição (SAVIANI, 2020). Nesse sentido, pode-se entender que o IFSP não adota as ações necessárias para o devido enfrentamento do “problema” que é a formação de professores. Isso se expressa pelos dados presentes no PDI que, mesmo sendo um documento sobre o desenvolvimento institucional, não abarca a abertura de novos cursos de licenciaturas como a principal forma de aumentar os indicadores de Formação de Professores. Ainda se tratando dessa constatação, observa-se que os câmpus, de forma geral, ainda não atendem tal balizador, chegando à porcentagem de 19,9%. Mesmo sendo um valor muito próximo do estipulando, verifica-se que, segundo a Lei de Criação, o valor de 20% é o mínimo de oferta para cursos do FOR-20, sendo assim, não atender o balizador no período de vigência do atual PDI apenas adia o real enfrentamento do “problema” para a próxima reformulação do documento institucional. Ademais demonstra que o valor mínimo estabelecido em lei foi tomado pela instituição como máximo. A inversão, em questão, demonstra os rumos tomados no planejamento institucional e

revelam os reais objetivos perseguidos pela instituição que se demonstram em descompasso com a prescrição legal.

No que se refere à fragmentação, o IFSP apresenta uma falta de continuidade nas ações voltadas para a Formação de Professores, em especial a formação inicial, não contribuindo para o desenvolvimento da educação nacional (SAVIANI, 2020). Parafraseando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, *et al*, 1932) podemos dizer que todos os esforços para formação de professores no IFSP, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar uma política institucional de formação de professores.

Assim, com os resultados obtidos pela pesquisa e as discussões apresentadas, elaboramos, na seção seguinte, as considerações finais buscando estruturar e concluir as discussões realizadas neste trabalho.

5. Considerações finais

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são, segundo sua lei de criação (Lei nº 11.892/2008), um *lócus* de formação de professores de educação básica. Essa lei também estipula a porcentagem mínima de vagas que os IFs devem oferecer nas categorias de “formação de professores” e de “formação de técnicos de nível médio”, sendo 20% e 50%, respectivamente, esses mínimos chamamos de balizadores.

Porém, verifica-se, que há um crescente descaso do IFSP no que se refere à oferta de cursos de licenciatura, contemplados pela categoria “Formação de professores” (FOR-20). Tal fato se expressa por meio da ausência de ações eficazes para aumento dos balizadores no PDI, em especial o FOR-20, e quando há uma ação determinada pelo documento que vise o aumento desse balizador se nota que, em sua maioria, são ofertas de novos cursos de especialização e não de licenciatura. Indicando uma possível desvalorização da formação inicial de docentes por parte da instituição e uma utilização de subterfúgios para tentar cumprir os balizadores.

Subterfúgios esses que corroboram para uma desigualdade educacional e uma desprofissionalização da carreira docente. Fazendo com que o Estado descumpra seu papel social previsto na constituição de ser promotor de uma formação profissional que qualifique para o mundo do trabalho. Percebe-se que os mínimos previstos em lei acabam por se tornar máximos, à exemplo, temos que em 2019 somente 37,98% dos câmpus oferecem mais do que os 20% mínimos exigidos e que em 2023 o número sobe um pouco, chegando a 43,2%, ou seja, mesmo com todas as estratégias pouquíssimos campus conseguem atingir e ultrapassar as barreiras mínimas.

Nos preocupa os indícios de elitização dos cursos do Instituto Federal de São Paulo, pois, segundo o PDI, diversos câmpus vão extrapolar os 30% de oferta dos cursos da modalidade “Outros” até 2023. Atrelando essa informação com o fato de que muitos desses câmpus também não cumprirão sua oferta de cursos FOR-20 no período de vigência do documento, percebe-se que as vagas estão sendo destinadas para cursos com um maior prestígio social, como as Engenharias.

Os debates provenientes da elaboração e desenvolvimento da pesquisa se tornam extremamente importantes para o processo de formação dos alunos, os quais foram os principais pesquisadores deste trabalho. Assim, a disciplina, “Prática para o Ensino de Física V” do curso de Licenciatura em Física do IFSP câmpus Votuporanga - que abarcou a presente pesquisa, cumpre um papel importante na formação dos futuros profissionais da educação que, utilizando das experiências e conhecimentos angariados durante a investigação, tem condições de se tornarem professores pesquisadores capazes de compreender e interpretar o panorama nacional e internacional do próprio campo de atuação, ou seja, a Educação.

Ademais, o trabalho levanta pontos importantes para a reflexão sobre as políticas públicas voltadas para a formação de novos professores no Brasil, e a sua importância para o desenvolvimento da educação no país.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta-se como um estudo crítico da falta de estratégias no PDI 2019/2023, por parte do IFSP, no que tange o incentivo à formação inicial de professores, ou seja, das licenciaturas e, por consequência, denuncia a situação de ilegalidade da instituição devido ao descumprimento da Lei de Criação dos Institutos Federais. Além disso, se coloca como uma forma de reflexão sobre a formação de professores no Brasil, com foco no estado de São Paulo, a fim de viabilizar estudos que possam auxiliar na revisão e eventual reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional.

6. Referências

AMORIM, Ivair Fernandes. GONÇALVES, Eduardo Rogério. **O papel da disciplina de prática de ensino em cursos de licenciatura: o caso da licenciatura em física do IFSP - campus Votuporanga.** 2020. Disponível em: <https://cbepf.com.br/cbepf2020/anais/index.php?t=TC2020314997310#>. Acesso em 28 jan. 2021.

AZEVEDO, F. de. et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova. [S. l.: s. n.], 1932.

BRASIL. **Constituição**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 28, n. 100, p. 1203–1230, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>

IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg>. Acesso em 28 jan. 2021.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo da concepção política. [s. l.], 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12793>. Acesso em: 28 jan. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 30, n. 108, p. 739–760, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 2020.

A UNICIDADE TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Zenilda BOTTI FERNANDES, Universidade Federal do Pará Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
zenildabotti@ufpa.br

Resumo

Tenho por objetivos problematizar, analisar e refletir sobre a necessária unicidade teoria-prática no curso de Matemática em EaD da Universidade Federal do Pará e Universidade Aberta do Brasil. Para tanto, adotei a abordagem histórico-dialética por considerá-la adequada ao estudo sobre formação de professores, um processo dinâmico, crítico e transformador, que tem na *práxis* seus fundamentos ontológicos e epistemológicos. A composição dos dados foi oriunda de fontes bibliográficas, documentais e orais (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e contou com a participação de professores formadores e tutores presenciais do curso. Para apoiar a pesquisa bibliográfica e as discussões, tomei como referenciais teóricos os estudos de Bicudo (2010), D’ambrosio (1996), Fiorentini e Lorenzato (2006), Schön (2000), VEIGA (2004), PIMENTA(2005), FREITAS (1996) e Vazquez (2011). Os resultados indicaram pontos focais da organização curricular sob a forma de trilhas paralelas e desintegradas entre os saberes pedagógicos e os específicos da Matemática. As concepções de teoria e prática, foram expressas pelos sujeitos como antagônicas, sendo necessária a predominância da teoria antecedendo a prática, configurando um processo de hierarquização e fragmentação entre as disciplinas. Nessa perspectiva, o estágio se constitui na aplicação de modelos para instrumentalização técnica, dissociando a relação dialética mas não antagônica entre teoria e prática no currículo. Reflito que essa constatação é reveladora dos desafios e das possibilidades engendradas pela integração simultânea e recíproca dos conteúdos teóricos e instrumentais do curso, razão pela qual as contribuições advindas desta investigação se situam na perspectiva colaborativa à aprendizagem da docência de Matemática.

Palavras-chave: Docência; Teoria-prática; educação a distância.

1. Introdução

Esta comunicação faz parte da investigação realizada no doutorado, cujos objetivos são a problematização, a análise e a reflexão sobre a necessária unicidade da relação teoria-prática no curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade a Distância, da Universidade Federal do Pará, em consórcio com a Universidade Aberta do Brasil - UAB (Brasil, 2006). O programa é mantido pelo governo federal que articula as instituições de ensino superior e os governos

estaduais e municipais com vistas a atender às demandas locais por educação superior, por meio da modalidade da educação a distância. Além da UAB, a UFPA mantém um consórcio com o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) para a produção do material didático utilizado no curso.

Para melhor compreensão dos objetivos propostos, estruturei o texto na seguinte ordem: num primeiro momento faço a contextualização da pesquisa, para melhor situar a temática. Em segundo, faço uma síntese dos fundamentos teóricos de atividade, práxis e teoria-prática. Em terceiro trato dos fundamentos metodológicos da pesquisa; em quarto, apresento os resultados parciais da pesquisa e por último, as considerações aproximativas/conclusões.

2. Contextualização da pesquisa

A pesquisa em foco está situada na área da Educação Matemática (Bicudo, 2010) e considera a realidade social mais ampla na captura das múltiplas determinações das nove turmas do curso, abrangendo várias microrregiões do Estado do Pará, cuja extensão territorial é de 1.247.954,32 Km. Minha atuação no curso se deu a partir de 2007, após 25 anos na docência presencial, o que motivou a realização da pesquisa doutoral, à medida em que buscava respostas a algumas questões que foram se tornando inquietantes.

Uma delas e foco desta comunicação, é a relação teoria-prática como eixo estruturante da formação do professor de Matemática, como penso que deva ser, no âmbito do curso. Parto do princípio de que as habilidades e as competências necessárias ao exercício do magistério, são aprendidas em processos de “conhecer-na-ação” e de “reflexão-na-ação” (Schön, 2000). Mais objetivamente, busco identificar como se constitui e como se revela a teoria-prática na ação de professores formadores e de tutores presenciais, sem desconsiderar a inter-relação que mantém com os demais elementos do processo didático em contextos de EaD.

A esse respeito, os dados do INEP (Brasil, 2014) apontam que o número de matrículas em cursos de graduação presenciais cresceu 7,0% em 2014, e que as matrículas de cursos a distância tiveram o maior crescimento percentual registrado nas Universidades, de 17,8%. Comparado com 2013, o número de ingressos nos cursos a distância cresceu 41,2 %, o que é uma evidência de que estão em clara expansão, e sua problematização é justificada, uma vez que passou a integrar as políticas nacionais de formação de professores com a mediação das TIC's.

3. Fundamentos teóricos

Os fundamentos teóricos da pesquisa estão baseados nos conceitos de atividade, práxis e teoria-prática em Vázquez (2011); Pimenta (2004, 2005); dentre outros, para referenciar as análises que vou empreender. O ponto de partida da discussão é a definição

dada por Vázquez (2011, p. 221) para atividade como sinônimo de ação, ou *conjunto de atos que modificam uma matéria exterior ou imanente ao agente*. Isto é, a atividade compõe-se de atos que se articulam como elementos de um todo que “desemboca” na modificação do objeto. Enquanto a atividade estiver no nível da consciência do que foi idealizado, ela é denominada de teórica e quando transcende para a manifestação na produção material, ela é considerada prática. Nesse sentido, o autor (op. cit., p. 241) afirma que a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas, e a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem uma transformação real deste.

Dessa perspectiva, entendo que há três características marcantes da atividade: ela primeiro é identificada como ação, movimento, que se opõe à passividade e em segundo, ela resulta de um processo efetivo, real e não apenas potencial, e em terceiro, ela advém de um processo articulado, pois ocorre sem que se possa ser separada do ato ou conjunto de atos que a constituem (p.221).

A teoria da atividade proposta por Vázquez (2011), quando aplicada no contexto formativo de professores de Matemática, auxilia na análise do trabalho do professor formador e do tutor presencial, em ‘contextos de ação’, e na compreensão da racionalidade com que mobiliza os mais variados saberes para as ações que desenvolve, na tentativa de torná-lo um trabalho coerente e significativo. Essa racionalidade é entendida como pedagógica pela forma intencional de conceber do sujeito em função de objetivos, de projetos, de escolhas e de motivos.

A práxis (op.cit. p.267), por sua vez é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade (...). Seu significado filosófico é distinto do termo “prática”, que é um vocábulo dominante na linguagem comum e usado em expressões como “homem prático”, “sentido prático”, etc. Diferentemente da prática, a práxis é uma atividade que se propõe ser transformadora, consciente e intencionalmente realizada. Nesse sentido, ultrapassa a prática comum indiferenciada, para se constituir num processo de transformação do mundo por meio dos sujeitos, em oposição a uma atividade subjetiva que tente explicar uma realidade futura por meio de modelos. Aplicada no contexto da formação de professores de Matemática na modalidade a distância, a racionalidade pedagógica, ou os “modos de ação” dos professores formadores tem como pressuposto que o trabalho do professor é constituído por uma práxis educativa orientada pela relação teoria-prática e pela reflexão.

Considero que a práxis educativa se constitui numa prática social, e como tal, é orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, que pressupõe uma relação teoria-prática. Portanto, os conceitos de atividade e de práxis se complementam e se constituem parte integrante da dinâmica transformadora em que o homem, para constituir-se como sujeito histórico, deve agir sobre a realidade mediada por instrumentos e signos produzidos culturalmente (Vygotsky,

1987). Ao mesmo tempo em que contribuem para situar a relação teoria-prática como a unidade temática mais importante dos processos formativos de professores a considero como a coluna vertebral do curso, o seu eixo estruturante, em torno da qual gravitam as demais concepções da organização curricular.

A análise sobre essa problemática, remonta às questões filosóficas que dão fundamento às visões clássica e dialética que tem norteado o pensamento educacional brasileiro. É preciso perguntar então, o que é teoria? O que é prática? Numa e noutra elas assumem configurações que remontam à Grécia antiga. Sinteticamente, para a formação na visão tradicional a teoria é identificada como abstração, e a prática, a atividade. Decorre dessa concepção que as disciplinas que antecedem o estágio apresentam-se como guias para a sua realização e como verdades universais. Em se tratando de educação na perspectiva crítico-dialética, Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 66) a compreendem como:

uma prática inserida no contexto das formações sociais que resulta de condicionamentos sociais, políticos e econômicos, reproduzindo de um lado, as contradições sociais, mas, de outro, dinamizando e viabilizando as transformações ao garantir aos futuros cidadãos o efetivo acesso ao saber.

Essa concepção revela que a educação é uma prática social com uma vinculação teórica, em meio às ambiguidades e contradições da realidade, não sendo uma entidade independente, nelas coexistem a autonomia e a dependência. Pimenta (2005, p. 92) informa sobre a contraposição entre a teoria e a prática sob várias formas:

a teoria se vê a si mesma como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma. Às vezes, proclama-se a prática como a verdade em si independente da teoria [...]. Por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com a prática, porque se adianta a ela, poderá ter essa correlação posteriormente - nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante.

Esse debate sobre a indissociabilidade teoria-prática no âmbito do curso, remete à concepção do trabalho como fonte de conhecimento e implica compreendê-lo como atividade teórica e prática que se traduz em um processo constante de ação-reflexão e, novamente, ação transformadora (Vázquez, 2011). Uma atividade de educação, na perspectiva dialética, se configura como prática social e requer uma sólida formação teórico-prática que possibilite ao professor se tornar um agente da práxis. Por conseguinte, a temática da formação inicial de professores tem na relação teoria-prática o seu ponto central, uma vez que também, o

exercício da profissão docente é prática e o modo de aprender a profissão está relacionado aos saberes plurais que ali são adquiridos.

A esse respeito, Pimenta (2005, p. 66) nos convida a refletir que: *os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente*. Um exemplo da adoção desta concepção está no Projeto Pedagógico - PP (2004, p.9) quando enfatiza que o curso deve possuir uma *proposta curricular que contenha os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências desejadas à formação do professor de Matemática*.

4. Fundamentos metodológicos da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa adotei os fundamentos teórico-metodológicos da abordagem histórico-dialética (Fiorentini e Lorenzato, 2009), por considerá-la adequada ao estudo sobre formação de professores, um processo dinâmico, crítico e transformador, que tem na práxis seus fundamentos ontológicos e epistemológicos, cujos pressupostos consideram o contexto histórico, o núcleo central para a compreensão e a interpretação da realidade social, e neste caso específico, os significados dos fenômenos formativos. Busquei na modalidade qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) os referenciais para realizar a investigação pelo fato de propiciar a inserção do pesquisador no ambiente da pesquisa e possibilitar a análise e a descrição de cada aspecto em sua riqueza e no que é relevante para a composição dos dados em sua processualidade e não apenas em seus resultados.

Utilizei a entrevista semiestruturada e a análise documental para o processo de coleta de dados por considerá-los importantes parâmetros para a compreensão da teoria-prática a partir das falas dos professores formadores e dos tutores presenciais, e das fontes documentais que compõem o arcabouço legal e pedagógico do curso. O procedimento utilizado para a categorização e interpretação dos dados foi a técnica de análise de conteúdo, a partir do que propôs Bardin (2011) a partir de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Os sujeitos da pesquisa formaram dois grupos: cinco professores formadores - vinculados ao quadro de servidores efetivos da UFPA, e cinco tutores presenciais que atuaram nos municípios/polos nas áreas específica e pedagógica do curso. Em todo o percurso da investigação tomei os cuidados éticos de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 196/96 (Brasil, 1996), que trata dos procedimentos utilizados com pesquisas que envolvem seres humanos. Os sujeitos foram selecionados intencionalmente por constituírem casos ricos em informações pelo fato de estarem inseridos no maior número de disciplinas e polos onde o curso é ofertado.

5. Resultados da pesquisa

Nos termos desta comunicação, apresento os resultados parciais da pesquisa que enfatizam o modo como os professores formadores e os tutores presenciais perceberam os traços próprios e específicos dos referenciais teórico-práticos no desenvolvimento do seu trabalho no curso.

Tomando por base o ordenamento legal, a organização do currículo dos cursos de Licenciatura tomam o modelo de competências e habilidades pessoais, técnicas e saberes sobre os conteúdos específicos e pedagógicos para o perfil do licenciando, como é o caso da Matemática, seguindo a tendência nacional, e contemplam duas perspectivas: uma baseada em componentes curriculares que apregoam a indissociabilidade teoria-prática sob a forma de disciplinas teóricas e práticas como dois polos dicotômicos que tratam do fenômeno pedagógico e as de conhecimentos específicos da área da Licenciatura - separadas e autônomas na estrutura do curso, ocasionando uma visão dissociativa.

A outra perspectiva se apoia na sequência do fluxo curricular organizado com as disciplinas teóricas seguidas pelas práticas, no sentido de que o teórico é mais importante e deverá subsidiar as atividades práticas para aplicação a alguma situação vista como modelo ao futuro professor de Matemática, ocasionando a hierarquização e a valorização da teoria em detrimento da prática. Referente a estas diferentes formas de organização do currículo, compreendo a teoria-prática com as formas de conceber a elaboração e a produção do conhecimento como uma relação dialética entre seus polos. A respeito do modo como os cursos organizam suas práticas, D'Ambrósio (1993, p.40) argumenta que:

Infelizmente nossos programas de formação incorporam o trabalho com crianças apenas no final do programa. O conteúdo passa a ser apenas acadêmico, tendo pouca relação com a prática.[...] Portanto, nossos programas de formação devem incorporar situações práticas desde o início dos programas. Cada curso pedagógico do programa deve visar a ligar a parte teórica com a prática e isso pode ser atingido com o uso de projetos de pesquisa em todo o processo educacional do futuro professor.

As afirmações do autor estão coerentes com o que apregoa a legislação educacional e no modo como acredito ser organizada a formação de professores, de que devem caminhar juntas, a teoria e a prática ao longo do curso. Para superar a dicotomia do binômio teoria-prática, a proposição de desenvolver projetos de pesquisa como meios de aprender sobre a profissão docente, funcionaria como *paralelos existentes entre o ato de aprender e o ato de pesquisar*, para fomentar indivíduos críticos de sua própria ação e conscientes de suas futuras responsabilidades na formação matemática dos alunos.

Decorrente desse debate, analisarei as concepções de teoria-prática, oriundas das entrevistas com professores formadores (PF) e com os tutores presenciais (TP), quando assumiram modos de ver a temática. Na primeira delas os sujeitos (PF1, PF2) afirmaram *que a teoria ocorre em atividades em sala de aula e preparam o aluno para aplicá-las no contexto da prática*. Os sujeitos (PF4, PF5) se pronunciaram que *a formação de professores necessita de uma formação teórico-prática*. O sujeito PF3 afirmou que *é no estágio que ocorre a integração entre a teoria e a prática*. Nessa quadra de concepções, ficaram caracterizadas que a teoria e a prática estão presentes em sala de aula, mas quando referiram que o conhecimento teórico devia ser aplicado na prática, fez crer numa organização curricular que separava disciplinas de conteúdos específicos de conteúdos pedagógicos, não havendo a integração tão necessária à compreensão da realidade como uma totalidade.

A percepção dos tutores presenciais sobre a relação teoria-prática na voz do sujeito TP1 é de que, *mesmo que o curso tenha pretendido essa indissociabilidade, ele se viu diante do desafio de aprender a profissão, somente após a conclusão do curso*. Os sujeitos TP2, TP3 e TP5 afirmaram que *a teoria-prática se faz com a aproximação dos alunos com a realidade (prática) para facilitar a compreensão do que é dito (teoria) em sala de aula pela via da contextualização*. Para o sujeito TP3 a teoria-prática *ocorre pela via da interdisciplinaridade na integração de vários campos de conhecimento na perspectiva educacional*. Na visão do sujeito TP4, ensinar Matemática *tanto pode incluir a perspectiva teórica como a prática*, entretanto, *esse ensino deve ter um sentido epistemológico e prático de “fazer Matemática”*. Estas manifestações aproximativas dos tutores presenciais e dos professores formadores evidenciaram concepções que justificam os modos de ação que ora colocam a teoria antes da prática, ora a integram em determinadas disciplinas em algum momento do curso.

Especificamente sobre a dinâmica do estágio e sua supervisão, o sujeito PF2 afirmou: que [...] *No estágio a distância o aluno vai pra sala de aula e o tutor não está presente, ele fica só com o professor da turma, e é ele quem o avalia*. O sujeito PF3 relatou que o estágio foi espaço de *jornada e feiras de matemática para alunos do ensino médio nas escolas-polo*, concluindo que havia conseguido fazer ensino, pesquisa e extensão concomitantemente. O sujeito PF5 explicou que *os alunos praticam a regência primeiro com o tutor e depois é que ele vai dar a mesma regência na sala de aula numa escola*, devendo para isso *usar as técnicas e os conhecimentos que foram repassados*. [...].

A narrativa da PF2 se situa em dois aspectos: a primeira diz respeito ao fato do estágio de “regência” ocorrer na sequência das observações, e se situam na concepção de “prática como imitação de modelos” ou “artesanal” (Pimenta, 2005), ao considerar o ensino e os alunos que frequentam a escola como uma realidade imutável, idealizada, bastando ao momento da prática, a aplicação do modelo tomado pela tradição, sem considerar o contexto e as transformações históricas e sociais. A formação do professor nessa perspectiva se dá

pela observação e a tentativa de reprodução do modelo apresentado, sem a crítica necessária, e quanto mais proximidade tiver com o modelo, maior o conformismo e a conservação de práticas formatadas que legitimam valores e ao saber acumulado.

No dizer de Veiga (2004, p. 97, 98),

a unicidade da relação teoria-prática ocorre em todo o processo de formação do professor, sendo a escola, juntamente com outras instâncias, um *locus* de formação colaborativa, sem separar os locais de mobilização (mundo do trabalho), de produção (mundo da investigação) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências.

Isso posto, a autora ratifica que o estágio deveria contar com várias instâncias educativas para instaurar a “formação colaborativa” e não deveria se restringir às disciplinas de estágio, em um determinado semestre, mas durante todo o curso, o que proporciona a aprendizagem da profissão docente, por meio da convergência de experiências pedagógicas sem, no entanto, se limitar a ele. Nessa mesma direção, a SBEM (2006, p. 21, 22), reitera a necessidade da teoria-prática ocorrer ao longo do curso de formação de professores de Matemática:

A Prática Pedagógica como espaço de articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, e o estágio como espaço em que os alunos vão fazendo uso de suas aprendizagens, ao mesmo tempo que mobilizam outros conhecimentos, originários de diferentes experiências construídas nos diversos espaços e tempos curriculares.

O outro aspecto percebido na narrativa é a ausência da supervisão do estágio pela professora formadora, o que tem causado desconfiância sobre a correta maneira de analisar a prática dos alunos do curso pelo tutor presencial, por ocasião da “regência de classe”. O estágio supervisionado, seja ele em quaisquer de suas etapas, ocorreu na localidade (município/vila/bairro) onde o aluno residia ou trabalhava, portanto, a “supervisão” no sentido convencional de acompanhar o aluno nas escolas e estar próximo fisicamente, não foi a realidade vivenciada por eles. A exceção se deu quando os alunos desenvolveram projetos nos polos onde foi possível orientar, acompanhar e avaliar seu desempenho. Entendo a supervisão como momento de orientação e proximidade do aluno com a realidade da escola e da sala de aula e as contradições que apresenta, demandando uma compreensão ampliada do trabalho pedagógico que pode ser auxiliada pelo professor formador e/ou o tutor presencial.

O estágio supervisionado em contextos formativos na EaD, do meu ponto de vista, está em processo de construção e precisa situar-se nessa modalidade para o enfrentamento das demandas, como as que foram mencionadas nesta investigação. Ele não é apenas o momento da prática, é mais que isso, é atividade teórica que permite analisar a realidade da escola, da sala de aula, e das relações que se estabelecem com o conhecimento sobre o trabalho docente. A práxis neste contexto é a essência da formação inicial, do começo ao fim, e traduz modos de ser daqueles que orientam e lideram as experiências dos futuros professores.

Assim sendo, é de fundamental importância, compreender que toda práxis, é constituída de atividades práticas, mas nem todas as atividades práticas são uma práxis. Isto quer dizer que uma atividade humana sempre é precedida por um projeto e levada a efeito a partir de um ideal que se deseja produzir, transformar e o estágio é tido como campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental podendo se constituir em atividade de pesquisa (Pimenta, 2005).

Considerando que a profissão docente é essencialmente prática, por vezes confunde-se replicação de modelos como prática na perspectiva dialética. O modo de aprender a profissão por imitação, conforme Pimenta (2005, p.4), *será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons*. Este modo de aprender é insuficiente para o futuro professor enfrentar as mais diversas situações que se lhe apresentam no cotidiano da sala de aula, além de considerar a realidade como sendo imutável, assim como os alunos, os conteúdos e a sociedade também o são, nesta perspectiva teórica.

A atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. As oficinas pedagógicas que trabalham a confecção de material didático e a utilização de sucatas ilustram essa perspectiva. Muito utilizadas e valorizadas, têm por objetivo auxiliar os alunos no desempenho de suas atividades na sala de aula, podendo ser desenvolvidas sob a forma de cursos ministrados por estagiários, voltados para a confecção de recursos didáticos.

Estou também apoiada em Pimenta (2005), que considera

ser o estágio como campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Nesse sentido o estágio

poderá se constituir em atividade de pesquisa. Segundo a autora, os currículos de formação de professores têm-se constituído num aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade.

Conforme venho encaminhando as discussões acrescento a relevância de compreender o estágio como ‘campo de conhecimento e pesquisa’ na promoção da indissociabilidade teoria-prática, e a *formação-ação com aguda consciência da realidade e sólida fundamentação teórica que permita interpretar e direcionar a realidade, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir*, conforme Freitas (1996, p.58).

6. Considerações Finais

A análise possibilitada pela legislação, pelo Projeto Pedagógico e pelas narrativas dos professores formadores e dos tutores presenciais teve como pontos focais a organização curricular e a relação teoria-prática sob a forma de trilhas paralelas e desintegradas dos saberes pedagógicos e específicos da Matemática e o estágio supervisionado, suas concepções e avaliação em contextos de EaD. O desvelamento destes aspectos indicou a necessidade de ressignificar os postulados da relação teoria-prática, para que se torne simultânea e recíproca nos componentes curriculares ao longo de todo o curso, e não apenas a partir do V Módulo, como consta no Projeto Pedagógico.

Vasquez (2011) assim se posiciona a respeito dessa relação: “[...] Consideradas as relações entre teoria e prática, dizemos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (p. 215). Além disso, a teoria-prática esteve “presente” em apenas alguns componentes curriculares como os da Prática Pedagógica e do Estágio Supervisionado, o que faz crer que a anterioridade da teoria gera a hierarquização e a fragmentação dos conhecimentos em detrimento da prática como aplicação de modelos e instrumentos técnicos para a eficácia docente.

Saviani (2008, p. 128) define teoria e prática contrastando o que elas não deviam ser:

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Portanto, o desenvolvimento de projetos e atividades diferenciadas por iniciativa de alguns professores e tutores do curso, são de grande importância para enriquecer a formação dos alunos, porém, sendo descontínuas e isoladas, se mostram insuficientes para promover o resgate da totalidade da realidade ao futuro professor de Matemática. A *práxis* traz em si a indissociabilidade (VÁZQUEZ, 2011) tão necessária à formação docente, integrando os conteúdos teóricos e instrumentais do curso.

Nesse sentido, creio ser necessária uma reflexão propositiva para o enfrentamento da questão da supervisão e da avaliação do estágio na EAD, e da ressignificação da prática pedagógica na perspectiva da “unicidade teoria-prática” (Veiga, 2004) ao longo do curso. Acrescento aos aspectos anteriores, a reduzida produção de conhecimentos sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática na Modalidade a Distância, razão pela qual as contribuições advindas desta investigação se situam na perspectiva colaborativa à aprendizagem da docência como o grande desafio que se coloca para o curso.

A esse respeito, Freire (1986, p. 80) com muita propriedade afirma que “[...] A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica constante ato de desvelamento da realidade. Quanto mais problematizam os educadores, como seres humanos no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados”. Assim, é que, o estágio supervisionado em contextos formativos de professores pode proporcionar a imersão no lugar de trabalho dos professores para favorecer a identificação/definição de problemas que apontem para a necessidade de estudos sistemáticos de objetos presentes nas complexas relações do cotidiano da escola e sejam concebidas formas de intervenção sobre elas.

7. Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BICUDO, Maria Aparecida V.; BORBA, Marcelo de C. **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde, Resolução N. 196/1996. Disponível em http://pfdc.pqr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/saude/resolucoes/Resolucao_CNS_196.1996/view. Brasília: MEC/CNS. Acesso em: 10 nov .2021

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior de 2014**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. EtnoMatemática: um programa. **A educação Matemática em Revista**. Blumenau, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, ano 1, n. 1, 1993, p. 5-11.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigações em Educação Matemática: Percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena C. L. **O trabalho como princípio na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil. História e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - SBEM. 15 anos. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, 2006. Disponível em http://www.prg.Unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM_licenciatura.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma P. de A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo Martins Fontes, 1987.

ABORDAGENS EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE: UMA DISCUSSÃO CRÍTICA DO FILME O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO

Danielle Cristina PEREIRA¹
(Universidade Federal de Lavras – UFLA/ MG)
danielle.pereira1@estudante.ufla.br¹

Marco Túlio Jorge CORTEZ²
(Universidade Federal de Lavras – UFLA/ MG)
marco.cortez1@estudante.ufla.br²

Antonio Fernandes NASCIMENTO Junior³
(Universidade Federal de Lavras – UFLA/ MG)
toni_nascimento@yahoo.com.br³

Eixo temático: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação
básica
Apoio CAPES e FAPEMIG

O trabalho teve como objetivo observar a abordagem de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, visando identificar esses elementos no filme “O Menino que Descobriu o Vento”, do ano de 2019 e dirigido por Chiwetel Ejiofor. Levando em consideração o pensamento marxista, é possível observar que a obra até traz informações relevantes para a abordagem CTSA, mas não se aprofunda em temas essenciais para a criação de olhar materialista histórico-dialético sobre os eventos que ocorrer ao longo da história, tendo uma visão superficial, inclusive sobre a ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, proporcionando um pensamento não-crítico sobre a luta e o contexto político-histórico-social. É possível perceber que há uma inserção da indústria cultural na obra, permitindo que o espectador use as informações obtidas apenas como meio de entretenimento e de até alienação ou fazendo com que o sujeito em formação inicial de professores consiga visualizar esses elementos e levar discussões para as suas práticas algumas abordagens pedagógicas interessantes, mas com a perspectiva tradicional ou crítica-reprodutiva, contrariando o pensamento dialético trazido por Marx e a pedagogia histórica-crítica. Assim, foi possível analisar mais a fundo toda a história trazida no filme com um olhar crítico, possibilitando reflexões necessárias sobre a força de vontade e a luta individualista do protagonista como único meio de superar a fome, deixando de lado a ideia da luta de classe e os aspectos realista da exploração do

capital e da classe opressora sobre os povos. Dessa forma, o filme, apesar de ser uma grande obra, deixou a desejar quando se trata do pensamento crítico e reflexivo que pode ser feito contra a ideologia burguesa e o sistema capitalista.

Palavras-chaves: CTSA Formação de professores Cinema

1. Introdução

O cinema como uma produção cultural amplamente difundida nos dias atuais é uma das formas mais marcantes que os sujeitos assimilam a realidade, em que uma concepção de mundo vai se formando progressivamente desde a infância nessas experiências audiovisuais. Portanto, pensando na formação desses jovens no meio educacional, se faz necessário tomar algumas dessas produções para análise junto aos educandos, revelando os limites e armadilhas na interpretação do que é comunicado nas exibições cinematográficas. Surge então a necessidade de se formar professores que consigam fazer essa análise fílmica, principalmente considerando as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

A educação é de fato um caminho para a formação do sujeito. Para Vygotsky (2008), a educação ajuda na humanização dos sujeitos, mas é um processo que pode ocorrer desde o nascimento, atingido diversos âmbitos da vida. Dessa forma, as pessoas são educadas em todas as suas relações, sejam elas familiares ou não.

A escola também passa a ser um acesso que permite a educação dos alunos e alunas, já que a socialização também ocorre dentro das instituições. Contudo, o ensino educação sofre certa depreciação para a classe marginalizada, já que não visa a construção de um sujeito crítico, mas apenas um sujeito reprodutivo de uma pedagogia não-crítica, capaz de atender às necessidades da classe dominante.

Podemos observar isso na fala de Bissoli et. Al (2014), onde a autora ressalta que existe uma engrenagem pensada para que a educação institucional seja usada com o objetivo de alienar os professores, já que isso contribui para o andamento de um sistema capitalista, prejudicando a compreensão da realidade em que os cidadãos são inseridos. Ou seja, a formação inicial de professores, mesmo que possa ser discutida, ainda não é voltada para que os sujeitos consigam visualizar o mundo e a sociedade que se vive com pensamento crítico para assim transformar o que está ao seu redor.

Um dos caminhos que podem levar os futuros professores a quebrar com esse conceito engessado criado por uma classe que visa a dominação dos meios de produção

está nas artes, inclusive no cinema. Isso porque os filmes podem trazer alguma reflexão sobre aspectos históricos, tecnológicos, políticos, culturais, sociais e ambientais.

Para Encarnação et.al (2020), o cinema é uma ferramenta que tem grande potencial pedagógico, já que pode possibilitar acesso diferenciado a algumas abordagens dos conceitos científicos. Contudo, de acordo com Marx (2008), é importante levar em consideração que a arte cinematográfica, assim como as demais artes, faz parte da estrutura do ser humano, que reproduz as formas ideológicas, onde os homens podem tomar consciência do conflito entre as forças produtivas materiais e as relações sociais.

Sendo assim, parece de suma importância e urgência que o cinema faça parte da vida acadêmica dos professores em formação, sendo apresentado a eles filmes que rompam com o paradigma ideológico da burguesia e que tragam um olhar crítico sobre a realidade que os cerca, contribuindo para uma formação humanizadora.

2. Fundamentação teórica: cinema, indústria cultural, formação de professores e abordagem CTSA

Levando em consideração a abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente e a pedagogia histórica-crítica, Saviani (2015), considera uma visão dialética da realidade, propondo uma lógica em que há uma contradição, onde as coisas são postas de forma não estática, mas em constante movimentação e transformação.

Dessa forma, Teixeira et.al (2015), nesse processo, o saber já constituído é necessário para que seja assimilado em uma visão que ajude na construção e articulação de ações interventivas e transformadoras. Assim, promover uma educação baseada na abordagem CTSA para a formação inicial de professores, problematizando os aspectos envolventes na perspectiva de criar ações que possibilitam a apropriação dos saberes científicos por meio dos processos históricos é um grande desafio (SAVIANI, 2012).

Um dos meios de trazer para a abordagem CTSA para as práticas pedagógicas está nas artes, especialmente no cinema. Para Carrera (2012), os filmes possuem a capacidade de transcender variáveis de tempo e espaço, onde o sujeito é levado a ambientes sem a necessidade de se locomover e, assim, ter uma aprendizagem mais estimulantes.

Esse caminho também serve para educação básica, onde Reis et.al (2006) ressalta que as crianças, principalmente na fase de aprendizagem, baseiam sua visão sobre ciência por meio de desenhos, filmes e outras artes cinematográficas.

Por isso, é importante levar em consideração na formação inicial de professores o

uso da sétima arte, já que, a utilização do cinema interligados à ciência pode contribuir para a contextualização, dando mais significado ao sujeito (SANTOS, 2007).

De acordo com Silveira (2016), os conhecimentos científicos estão presentes no cotidiano, tanto por meio de objetos quanto da tecnologia, contudo, é evidente que esses conhecimentos também fazem parte das produções cinematográficas, sendo uma ferramenta de importância para a sala de aula, promovendo uma experiência para além do cotidiano.

Assim, os filmes foram sempre usados em sala de aula para promover debates a respeito do que a obra retrata. Mas para Melo e Faria (2018), pode ser que o potencial verdadeiro do cinema seja revelar a subjetividade do sujeito, podendo explorar a obra como meio de aproximação dos professores em formação inicial com resgate da formação cultural do sujeito.

Melo e Faria (2018) veem a possibilidade de que o cinema possa ajudar na formação inicial de professores, uma vez que o patrimônio cultural que visa conceitos históricos-sociais sejam usados na prática pedagógica, resultando na amplificação do acervo cultural destes profissionais.

É importante levar em consideração que o cinema pode despertar um olhar crítico no sujeito em formação inicial, mas que também podem ser usados pela indústria cultural, como Adorno (1986) alertar que para mascarar as intenções ideológicas por traz de alguns filmes produzidos é menos importante para a classe dominante que o cinema apresentar explicações ideológicas do que focar nas relações amorosas e nos atores.

Mas para isso, é preciso que a arte rompa com a ideologia hegemônica, passando a ser a classe trabalhadora, mostra a real situação do que ocorre ao seu redor, com isso, trazendo o olhar crítico sobre o mundo.

O cinema permite que a pessoa entre num mundo novo repleto de fantasia e efeitos especiais que encantam o público. Contudo, ele pode ser uma arma na mão do capitalismo, fazendo com haja uma manobra de manipulação de massas.

Segundo Amorim e Souza (2015), a entrada de iniciativa privada move o aumento das produções de filmes, isso fez com que aumentasse a criação de produtos da cultura de massa, fazendo com que o cinema se tornasse um dos pilares econômicos.

Adorno (2009) afirma ainda que a indústria cultural é uma indústria que visa o divertimento e faz isso para que os consumidores passem a se tornar alienado e indiferente à realidade que os rodeia.

Contudo, é possível que haja uma transformação na utilização da sétima arte. De acordo com Melo e Faria (2018), o cinema pode ser visto como um potencial formativo e

transformador, pois há obras que fazem o indivíduo ir além do que a indústria cultural quer, proporcionando uma significação dialética, que faz com que o surjam obras que apresentem uma realidade que a classe dominante tenta esconder.

Os autores ainda afirmam que algumas produções contribuem para a análise das reproduções culturais, sociais, históricas e outras leitura que são importantes para a formação de um sujeito crítico, com percepções apuradas sobre a realidade em sua em que se vive.

Benjamin (1994), alerta que os obras cinematográficas oferece ao homem o direito de exigir da arte uma realidade livre do que aquela realidade manipulada pelos aparelhos industriais.

As artes permitem que as pessoas se manifestam, transmitindo seu olhar, sua criatividade e reflexões. Para Engels e Marx (1984), os indivíduos manifestam em suas vidas o que eles são, por isso, suas produções e como produzem mostram exatamente o que são.

A indústria cinematográfica avançou em termos de relação entre produção e empresa, onde vemos que a arte passou a ser apropriada pelo capital com o intuito de enriquecer a alta burguesia e manipular a população, fazendo com que a classe dominada continue a enxergar e pensar conforme as necessidades dos dominantes.

É nesse olhar que Vázquez (1978) traz o pensamento marxista como forma de refletir sobre a relação que há entre o sistema capitalista e a indústria cinematográfica, especialmente a norte americana, onde a burguesia continua enriquecendo, impondo às necessidades dos produtores disfarçadas de necessidades dos espectadores.

3. Procedimentos metodológicos

O presente trabalho foi feito a partir da observação da abordagem CTSA e da perspectiva marxista, trazendo uma reflexão materialista histórico-dialético que, para Marx (2008) é um método de investigação que traz a perspectiva das ciências históricas, que hoje é chamada de ciência sociais. Esse método busca compreender a realidade do mundo a partir de suas transformações históricas e sociais

O materialismo histórico-dialético criado por Karl Marx e Friedrich Engels é um enfoque teórico, metodológico que busca compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da história e das sociedades humanas.

Por isso, foi preciso partir do olhar atento às contradições que filme apresenta, pois para Leite et al (2019), essas contradições do pensamento dialético presente nos objetos investigados trazem elementos a respeito da problemática pesquisada.

Aqui penso que deverá ser relacionado o método materialista histórico-dialético de analisar a realidade à forma de olhar e interpretar o filme.

4. O Filme

O filme *O Menino que Descobriu o Vento*, foi lançado em 2019 e criado por Chiwete Ejiofor e traz a história de William Kamkwamba, um garoto de família humilde, com muita sensibilidade para as questões sociais que tocam sua comunidade, que olha além de suas tradições ancestrais em seus estudos e carrega uma visão incorporada da ciência. Foi com muito esforço que os pais de William, pequenos agricultores, tentavam formar o casal de filhos em seus estudos básicos numa escola privada situada no vilarejo, na esperança de superar a pobreza de seus antepassados e se inserirem numa vida moderna como supostamente seria nos centros urbanos de seu país, Malawi, localizado na África Oriental.

Durante a sua formação escolar, a região onde William vivia passava por diversos problemas, incluindo o socioambiental, que surge a partir da vulnerabilidade da agricultura local sobre as variações climáticas naturais e as mudanças causadas pelas ações antrópicas no ambiente. Nesse sentido, contribui para o agravamento das dificuldades encontradas, a compra e desmatamento das terras pelas empresas que fazem o plantio do fumo na região, que são as mesmas que exploram os trabalhadores locais, comprando o que produzem por um valor cada vez mais baixo.

Devido a pobreza que havia no vilarejo e afetava a família do William, o garoto foi proibido de continuar a frequentar a escola, pois seus pais pararam de pagar as mensalidades em dia, se mantendo apenas numa educação não formal com a ajuda da bibliotecária, até que o diretor descobre e o expulsa da escola posteriormente.

Dentre os professores, havia um que namorava sua irmã em segredo, já que os pais não permitiam relacionamento, sendo que desejavam que ela fosse para a universidade e não que se tornasse uma “dona de casa”. Como William descobriu esse envolvimento dos dois, passou a pressionar o professor para que ele pudesse pelo menos frequentar as aulas de ciências e utilizar a biblioteca, no intuito de continuar suas pesquisas sobre a geração de energia. A compreensão de William sobre como a ciência e a tecnologia podiam mudar a realidade fazia com que ele insistisse nos estudos.

Na região, existia um local que recebia sucatas e materiais que poderiam ser reutilizados, era um terreno de despejo de coisas velhas sem valor, onde William sempre frequentava a procura de algum aparelho que poderia ser recuperado. Em uma de suas visitas ao local ele encontrou uma bomba d'água e uma bateria de carro descarregada, foi quando começou a pensar como aquilo poderia ser útil caso tivessem acesso à energia elétrica para fazê-la funcionar.

Nesse momento recebem notícias pelo rádio de regiões próximas dali que já estão sofrendo pelas perdas das plantações, por causa dos efeitos das chuvas volumosas em solos descobertos e propícios ao alagamento. É sabido ainda que a seca se aproxima e William começa a pensar sobre essa situação de escassez de recursos ao plantio, mobilizando seus conhecimentos científicos. Como na localidade só tinham acesso à energia elétrica através de baterias, ele busca uma forma de gerar energia de maneira independente. Percebe então que o farol da bicicleta de seu professor tem uma forma própria de geração de energia e começa a se indagar sobre essa tecnologia. Seu professor o esclarece que se trata de um dínamo, que funciona fazendo a conversão da energia cinética, do movimento das rodas, na energia elétrica que alimenta a bateria do farol.

O que era temido por todos acontece também naquela região, o solo é inundado pelas chuvas e as plantações não produzem as colheitas esperadas. O caos social toma conta da região, com falta de produtos básicos de gênero alimentício e nenhuma alternativa de renda em que até o comércio local se encontra em falência. A essa altura os indivíduos se veem numa situação de desespero e começam a saquear os mais vulneráveis, como as casas que estão sendo vigiadas apenas por mulheres e crianças. O pai de William havia saído para se juntar às manifestações que tentavam denunciar o abandono do povo pelo governo, que foi negligente ao não propor ações para contornar esse momento de crise e insegurança alimentar. Quando ele percebe que o caos está configurado dessa maneira e que deveria estar junto à sua família já era tarde, pois sua casa também foi saqueada, pegaram as farinhas à força da esposa e filha, como também levaram tudo que havia estocado no paiol. Tendo em vista o pouco alimento que restou, os residentes da região foram obrigados a racionarem toda a comida, restringindo as refeições para apenas uma vez ao dia. Nesse contexto muitos partem numa migração com a esperança de oportunidades fora dali.

Apesar de William e sua família permanecerem ali na tentativa de resistir às adversidades e dificuldades vividas, sua irmã, filha mais velha, foge de casa com o namorado (professor) para deixar de ser mais uma boca para ser alimentada. Mas antes

de partir ela atende a um pedido de William e pega com o professor o dínamo que ele desejava utilizar em seu projeto que desenvolvia junto aos amigos e colegas da comunidade. Nessa hora, é evidente como este contexto leva as pessoas ao limite do que podem suportar, estão todos psicologicamente arrasados e em extrema vulnerabilidade. É nesse momento que William mobiliza seus conhecimentos da ciência e constrói com seu grupo uma usina eólica em miniatura, fazendo um rádio funcionar sem bateria, ligado apenas à corrente elétrica oriunda do gerador. Porém, quando mostra a seu pai o invento e pede seu apoio para a construção do projeto real ele se mostra descrente e se posiciona contrário à sua realização, pois era necessário utilizar parte de sua bicicleta, que seria desfigurada e inutilizada definitivamente com essa função.

Ao se deparar com essa questão onde seu pai era uma autoridade que não podia ser contrariada, William e seus colegas imergem num estado desolador, com poucas esperanças de ter alguma chance de mudança nas condições que são agravadas cada vez mais. Eles tentam pressionar o pai e são chamados para um conflito físico, mas se negam a participar de algo desse tipo. William também foi humilhado por seu pai, em que sua ignorância é revelada pois não acredita na possibilidade de sucesso do projeto do filho, obrigando-o a fazer o trabalho braçal que até aquele momento era a única coisa que os salvara da fome e miséria. Além dessa questão de falta de compreensão, parece que o pai se posiciona contrário ao garoto numa perspectiva política, pois as implicações da solução tecnológica colocada em prática pelo garoto mudariam a configuração da vida das pessoas, algo que apenas um adulto poderia liderar.

Foi a pedido de sua mãe que seu pai finalmente cedeu ao que William havia solicitado, desafiando suas tradições, mas em busca de mudanças naquela situação difícil que estavam passando. Dessa forma vários membros da comunidade colaboram para a construção da usina eólica, que começa a carregar a bateria até o ponto que uma hora ela aciona a bomba d'água que começa a irrigar o plantio que já estavam preparando. Com isso, o filme termina trazendo uma mensagem, onde aponta o brilhantismo de William e como seu projeto rendeu a ele uma bolsa de estudos nos EUA para cursar a universidade, enquanto sua irmã não chegou a se formar no ensino superior.

5. Uma Leitura Sobre O Filme

Dentro dessa visão, a leitura que o filme propõe enquanto maneiras de superação das mazelas que aquela família está enfrentando é o esforço individual e

desenvolvimento de habilidades para lidar com as necessidades impostas pela realidade. Nesse caso, é passada uma mensagem de que William alcançou a saída da crise em que se encontravam, pois ele tinha valores próprios, como a insistência e esperança de conseguir implementar seu projeto, e que todos seriam capazes de realizar tal feito. Também é colocado, por esse caminho, que a ciência pode resolver muitas das situações de vulnerabilidade que populações como essa estão passando, depende apenas da mobilização dos conhecimentos científicos pelas pessoas da localidade.

Nesse sentido, a obra cinematográfica apresenta uma resolução dentro da ideologia capitalista que conta com a meritocracia e propostas individualistas para movimentar a (falsa) transformação que é necessária.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o mundo é obrigado a experienciar a Indústria Cultural; que para esses filósofos da escola de Frankfurt, é uma cultura ligada ao mecanismo industrial com o objetivo de produção em massa, alienando e corrompendo a formação do sujeito emancipado. Isso provoca a deterioração do intelecto dos espectadores, fazendo com que eles deixem de ser sujeitos críticos e passem a ser sujeitos reprodutores do sistema capitalista e da cultura de massa.

Há na história momentos de conflitos com a classe política, em que o chefe da comunidade faz oposição ao governo e é espancado; ele fala “se governo está ao lado do povo ele não deixará uma região abandonada para morrer de fome”. No entanto a comida é retirada do local quando a população percebe que vai ficar com risco de fome generalizada. Então os grãos em escassez no país provavelmente foram levados para o consumo de pessoas com alto poder aquisitivo, que irão pagar mais caro e a venda irá gerar mais lucro. Essa é uma evidência de uma atuação do governo que pode ser caracterizada como necropolítica (MBEMBE, 2021).

No início da história o pai escuta uma fala no rádio, única mídia presente naquele vilarejo, que o faz se voltar para uma reflexão sobre a democracia, questionando se ela existiria realmente enquanto houver tamanha desigualdade social como a que se vê em seu país. Também é possível notar que aparece certa consciência política por parte das lideranças, como dito anteriormente, mas a expectativa de enfrentamento político do povo contra a classe política não se concretiza. E ainda o chefe que foi espancado não se recupera e morre ao final do longa-metragem, indicando que tal enfrentamento não é um bom caminho a ser seguido. Mas o que o filme deixa de mostrar é que apenas a união da classe dos trabalhadores em um movimento com reivindicações claras e greves que afetaria o lucro dos donos dos meios de produção é que poderia trazer transformações reais para as comunidades, que transformaria a situação de desamparo que vivem.

6. Considerações Finais

O filme “O Menino que Descobriu o Vento” é uma grande obra, baseado em uma história real, onde um jovem menino, por meio de descobertas tecnológicas e científicas conseguiu construir um moinho de vento e salvar parte da sua aldeia da fome.

Apesar de ser uma história bonita e comovente, foi possível perceber que os elementos da abordagem CTSA estão presentes, mas de forma superficial, já que as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente são tratados em segundo plano, dando enfoque apenas na luta individualista.

Isso mostra a forte presença da indústria cultural e como o cinema ainda é fator de dominação da classe opressora, fazendo com que se crie a ilusão de que os seres humanos são seres individuais e, por tanto, capazes de superar seus próprios desafios.

O filme deixa a desejar quando se trata do pensamento crítico e reflexivo que pode ser feito contra a ideologia burguesa e capitalista que visa a exploração não só do povo, como também dos recursos ambientais. Contudo, pode ser um material rico para despertar esse debate, permitindo a reflexão dos sujeitos em formação inicial de professor quando se usa a pedagogia histórico-crítico e trazem referências do materialismo dialético.

7. Referencial bibliográfico

- ADORNO, T.W. Crítica cultural e sociedade. São Paulo. Editora Ática, 1986.
- ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. Indústria cultural e sociedade. São Paulo. Editora Paz e Terra, v. 5, 2009.
- AMORIM, D.B.; SOUZA, G. Cinema brasileiro e indústria cultural: considerações sobre políticas estatais e mercado. Revista Universitária do Audiovisual, v. 8, p. 30, 2015.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Magia e técnica. Arte e política. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994.
- De BISSOLI, M.F. et. al. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p.18-134. 2014.
- CARRERA, V.M. Contribuições do uso do cinema para o ensino de ciências: tendências entre 1997 e 2009. São Paulo. 2012. Dissertação. (Mestrado - Faculdade de Educação), USP, 2012.

- Da ENCARNAÇÃO, R. O. et. al. Uma experiência com cinema na formação inicial de professores de ciência biológicas. Cinema e Educação: experiências estéticas de ensino e aprendizagens com a sétima arte. Editora Eulim, Rio de Janeiro, v. 1, p. 50-70. 2020.
- LEITE, Edna Xenofonte. et al. Materialismo histórico dialético: contribuições para a realização da pesquisa científica. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. V. 05, p. 47-54. 2019
- MARX, K. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo. Editora Expressão Popular. V. 2. 2008.
- MARK, K.; ENGELS, F A Ideologia Alemã (Feuerbach). São Paulo. Editora Hucitec, v. 4, 1984
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. n-1 edições, 2021.
- MELO, J.S. de A.; FARIA, M.N. Cinema e Formação Cultural Docente-Breves apontamentos à luz da Teoria Crítica Da Sociedade. Xi Congresso Internacional De Teoria Crítica, 2018
- O MENINO Que Descobriu O Vento. Direção: Chiwetel Ejiofor. Reino Unido: Netflix, 2019. 1h 53min.
- SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43. 2015.
- SANTOS, J.D.A. DOS; MUALAC, M.M. CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: uma leitura sobre “O menino que descobriu o vento”. Revista Teias v. 22,n. 65. 2021.
- SANTOS, W. L. P.; Educação científica: uma revisão sobre suas funções para a construção do conceito de letramento científico como prática social. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.36, p.474-492, 2007
- SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Editora Autores Associados, 2012
- SILVEIRA, P.M.B. A utilização do cinema no ensino de ciências sob a perspectiva CTS para a formação inicial de professores. Dissertação (Mestrado Profissional – Educação em Ciência), UNB, 2016
- TEIXEIRA, C.R. Abordagem CTSA - prática pedagógica no ensino de ciências a partir da produção de sabão caseiro. Revista Pedagogia em Foco, Iturama, v. 10, n. 3, p. 41-53. 2015
- VÁZQUEZ, A.S. As ideias estéticas de Marx. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1978.
- VIGOTSKI. L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2008.

APRENDENDO A SER PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL

Lívia Andrade COELHO

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC – Ba.

E-mail: coelho.livia2@gmail.com

Maria Elizabete Souza COUTO

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC – Ba.

E-mail: mescouto@uesc.br

Alba Lucia GONÇALVES

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC – Ba.

E-mail: albauesc@yahoo.com.br

Eixo 1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

Resumo

Com os estudos e pesquisas sobre a formação de professores realizadas no Brasil nas últimas três décadas, vários referenciais teóricos e metodológicos no campo da Educação, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Filosofia, bem como diversas metodologias de análises e da prática pedagógica foram se somando, para entender o campo da formação em sua complexidade e singularidade. Esse artigo tem como objetivo compreender como acontece o aprender a ser professor na formação inicial. Isto posto, este trabalho é fruto de uma pesquisa com abordagem qualitativa, realizada com discentes que ingressaram em um curso de formação inicial – Pedagogia –, no primeiro semestre letivo de 2015, na modalidade a distância (EaD), em uma instituição pública de ensino superior na Bahia. Os resultados indicam que eles valorizaram as disciplinas estudadas, as ações formativas como o estágio e o suporte das tecnologias como ponto alto para o aprender a ser professor em suas distintas dimensões. Por fim, o estágio, foi considerado como o momento em que vivenciaram, na prática cotidiana, a presença dos saberes da formação e os estudos das disciplinas no currículo do curso e na escola, como indicativo para resolver os problemas da/na docência, dando sentido às situações que acontecem em sala de aula e que são próprias da docência

Palavras-chave: Formação inicial. EaD. Aprender a ser professor.

Introdução

Com os estudos e pesquisas sobre a formação de professores a partir dos anos de 1980, nos Estados Unidos e em países da Europa, e no Brasil, nos anos de 1990, vários referenciais teóricos e metodológicos no campo da Educação, Sociologia,

Psicologia, Antropologia, Filosofia, bem como diversas metodologias de análises e da prática pedagógica foram se somando, para entender o campo da formação em sua complexidade e singularidade. Entre essas, aprender a ser professor no curso de graduação se caracteriza como uma categoria e objeto de pesquisa, considerando o eu (profissional), o outro e as condições planetárias.

Assim, são diversas as condições que contribuem para a entender a natureza e a complexidade do ensino e da aprendizagem e, também, da formação. Tais condições vêm sendo discutidas em dois campos: o micro onde está o lugar dos pesquisadores com reflexões e socializações das pesquisas; e o macro, com os políticos, decisores e elaboradores de políticas, analistas, empresários etc., que com objetivos diversos mobilizam esforços para entender que “a melhoria dos professores passa necessariamente pela melhoria da sua formação” (WISEMAN; IMIG; NELL, 2014, p. 62).

Nesse contexto, este trabalho objetiva compreender como acontece o aprender a ser professor, em um curso de Pedagogia realizado na modalidade a distância, com a seguinte indagação: como os alunos do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, estão aprendendo a ser professor?

A formação e o aprender a ser professor

Uma profissão tem sua construção na formação inicial com o propósito de oferecer bases teóricas, técnicas, metodológicas e práticas na construção do conhecimento. O mesmo acontece na profissão de professor, considerando que a “experiência como discente, cada vez maior, e que é partilhada com a maioria da população, uma experiência que supõe uma socialização (conhecimento comum) do ensino a partir das concepções e crenças [...]” (IMBERNOM, 2011, p. 60-61) estudadas no curso, partindo sempre de um conhecimento que não é fixo, estático, mas em movimento. Essas concepções e crenças levam em conta o conhecimento da formação, o conhecimento pedagógico e dos contextos dos alunos, das políticas e dos fins educacionais como condições que favorecem a formação para a docência e a profissionalidade.

Assim, os discentes em formação precisam ser preparados para entender as transformações sociais, políticas, econômicas e formativas numa perspectiva de saberes temporais, plurais, culturais e sociais, considerando que o seu valor epistemológico reside na capacidade de renovação constante (TARDIF, 2002). Esses são heterogêneos, por isso a identidade do professor tem as marcas da atividade por ele realizada. “Com o

passar o tempo, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor com sua cultura, seus *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.” (TARDIF, 2002, p. 57). Nesse sentido, no desenvolvimento da ação docente, desde a sua formação inicial, o professor vai mobilizando saberes que são “empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”. (TARDIF, 2002, p. 58)

Dessa forma, aprender a ser professor é um processo que acontece desde o curso de formação inicial e continua durante a trajetória docente que se constitui em dois aspectos distintos e interconectados: aprender sobre como ensinar e aprender sobre como ser professor. Para Knowles, Cole e Presswood (1994) o aprender sobre como ensinar está relacionado ao desenvolvimento da pessoa para lidar com as atividades, estratégias, técnicas e conteúdos conectados ao aprender. Esta lida com as ações que são desenvolvidas em sala de aula e espaços de aprender.

Enquanto que o aprender sobre como ser professor tem relação com as reponsabilidades, funções, papéis, ações, pensamentos e crenças que emergem com os profissionais. Este processo é mais amplo, lida com a vida profissional dentro e fora da escola/sala de aula e suas aprendizagens/ações construídas em situações escolares e não escolares.

Esses dois aspectos trazem na sua base um propósito teórico: a) as teorias formais que estão presentes nos cursos de formação inicial de professores e construídas na pesquisa acadêmica, também denominadas de saberes da formação profissional estudados nas instituições formativas, relacionados ao conhecimento, concepções pedagógicas, ensino, aprendizagem, prática pedagógica métodos, técnicas etc. Estão conectadas com o aprender sobre como ensinar; b) as teorias pessoais compreendem as crenças, os valores, ideologias, atitudes, ideias, experiências profissionais e pessoais. Nesse contexto, os professores também são geradores de teorias sobre os saberes a serem ensinados e o saber ensinar. Esses mudam com o tempo, os contextos e as mudanças sociais e estão relacionadas ao aprender sobre como ser professor. (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994; TARDIF, 2002). Entretanto, as duas teorias estão interconectadas, uma depende da outra para constituir-se em um campo de conhecimento sobre a formação e a docência.

Nesse sentido, aprender a ensinar e, conseqüentemente, aprender a ser professor são processos complexos, dinâmicos e multifacetados que começam antes do ingresso em cursos de formação inicial, os quais são influenciados por um conjunto de variáveis,

crenças e práticas, algumas vezes conflituosas, na passagem de aluno a professor, valorizando a aprendizagem pela observação, durante as experiências realizadas no curso na escola e em sala de aula (FLORES, 2014). Assim, “os professores atuais devem preparar os alunos para trabalhos que ainda não existem”, visto que “está a surgir um novo ecossistema de aprendizagem que irá redefinir cada aspecto do ensino e da aprendizagem” (WISEMAN; IMIG; NELL, 2014, p. 62). Uma ideia própria para os tempos atuais, os tempos de ressignificar a docência, a profissão e ressurgir. E Lacerda (2002) reflete sobre situações que aconteceram em sala de aula e na escola no contexto da formação, e faz a seguinte discussão:

Nos disseram que as turmas são heterogêneas, mas somente nos ensinaram a trabalhar com a regra quando sabemos que as exceções não param de se mostrar. Nos ensinaram a executar programas, mas não nos disseram que em nossas salas de aula a ordem convive em meio a desordem, configurando um ambiente que se transforma continuamente (MORIN, 1999). Talvez seja por isso que muitas vezes nos pegamos tentando capturar o movimento que o encontro das diferenças produz (LACERDA, 2002, p. 79).

Dessa maneira, os cursos de formação inicial de professores deveriam/precisariam priorizar a relação entre o aluno – futuro professor – e os professores regentes/orientadores/coordenadores nas escolas, locais em que acontecem momentos de observações e desenvolvem ações docentes durante os estágios propostos nos cursos visando a construção de conhecimentos que favoreça a docência, tais como:

O equilíbrio entre o conhecimento geral da teoria e o conhecimento geral da experiência/prática;
 O equilíbrio entre o conhecimento profissional e a teoria que lhe está subjacente;
 A natureza do conhecimento profissional;
 A formação de um professor deve enfatizar o conhecimento da disciplina ou o conhecimento profissional (incluindo o conhecimento da disciplina)?;
 De que forma o conhecimento da disciplina se diferencia da disciplina da didática (como ensinar uma determinada disciplina)?;
 De que forma o conhecimento da didática deve ser vivido na sala de aula?;
 Será que o conhecimento profissional deve incluir o conhecimento local, isto é, o entendimento sobre o meio onde a escola se insere e sobre os próprios alunos (urbano/rural, inclusão, multiculturalismo)? (NIKLISSON, 2014, p. 85).

Assim, podemos fazer o seguinte questionamento: qual o melhor local de aprendizagem/formação? A universidade? A escola? A universidade e a escola? A Universidade é o local da construção dos saberes da formação (TARDIF, 2002) bem como a reflexão desses saberes com o contexto da prática para, assim, gerar novos

saberes sobre a docência. Na escola, local para docência nos anos iniciais, acontece situações de observações, reflexão, análise da prática e realização da docência nos estágios. Assim, nesses momentos, especialmente, os estágios deveriam abranger “diferentes componentes: a prática introdutória, a prática do estagiário, o trabalho de estágio e o estágio na comunidade. Os alunos futuros professores deviam aprender a trabalhar em equipa e o aluno e o professor deviam planificar em conjunto”. (NIKLISSON, 2014, p. 85). Assim, “a universidade torna-se num espaço importante e o estágio, uma vez mais, parece converter-se num contexto para a realização de experiências. [...], o papel da universidade é preparar um futuro professor e não um professor” (id. p. 101). De uma maneira geral,

As mudanças das funções e dos contextos na formação inicial de professores são ainda um assunto relevante, sobretudo uma vez que estas mudanças mostram de que forma as expectativas sociais sobre os cidadãos, o sistema de ensino e a própria sociedade estão em constante mudança e desenvolvimento (NIKLISSON, 2014, p. 101).

Nesse contexto e dinâmica da própria sociedade, a formação de professores é importante para que os governos possam atingir seus propósitos educacionais, econômicos e sociais. Assim, fortalecer o processo formativo significa dar voz aos alunos – futuros professores –, valorizar seus saberes, investir no potencial emancipatório e na autonomia, muitas vezes, silenciadas. A dimensão política da formação (formar/ensinar é um ato político (FREIRE, 1997)) deve ser discutida em todas as disciplinas estando conectada com o referencial teórico-epistemológico. Fortalecer o processo formativo significa, também, refletir e criticar paradigmas sobre a docência, a formação, o ensino, a aprendizagem e a prática pedagógica, numa condição em que favoreça “um conhecimento em movimento, a um conhecimento em vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes; o que é nossa ambição comum” (MORIN, 2003, p. 116).

Eis aí, a preocupação e investimento com a formação de professores nas últimas duas décadas, quer seja com investimentos do Banco Mundial ou nos cursos regulares ofertados pelas instituições públicas ou particulares, visto que o contexto indica a complexidade e a diversidade do propósito da formação, por exemplo: formação de professores indígenas, para diversidade, educação inclusiva etc., bem como nas modalidades presencial e a distância.

A pesquisa

A pesquisa desenvolvida é uma abordagem qualitativa, visto que consideramos a complexidade do processo de aprender a ser professor, em que “os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”. (CRESWELL, 2010, p. 209).

Os participantes da pesquisa foram alunos que ingressaram em curso de formação inicial – Pedagogia –, no primeiro semestre letivo de 2015. Um curso ofertado na modalidade a distância (EaD), em uma instituição pública do ensino superior. Os alunos são matriculados em Polos de apoio presencial, localizados em cinco cidades do interior do Estado.

No primeiro momento da pesquisa, do total de 254 alunos matriculados, 103 responderam a um questionário disponibilizado no *Google docs*. Em seguida, fizemos um levantamento para organizá-los em dois grupos: alunos com experiência docente e alunos sem experiência docente, perguntando a disponibilidade para participar de seções de grupo focal em horário e data a ser agendado posteriormente. Para este trabalho, vamos apresentar e discutir o material produzido no grupo focal realizado com os alunos que ainda não atuavam na docência e estavam matriculados em três Polos de apoio presencial. No total, aceitaram participar o grupo focal 18 alunos.

Foi planejada uma seção de grupo focal para cada grupo, em cada Polo, realizada em dia em que os alunos estavam participando de atividade presencial do curso (encontro presencial). A opção pelo grupo focal se deu pelo fato dessa técnica nos permitir uma interação maior com os participantes da pesquisa e com o objetivo de compreender como estão aprendendo a ser professor. O “grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. (GATTI, 2005, p. 9).

Assim, cada seção aconteceu em uma data diferente e foi realizada por um pesquisador. Em um Polo não foi possível realizar a seção devido as demandas de atividades do curso. As seções foram agendadas e gravadas em áudio. Os alunos já tinham respondido ao questionário e assinado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a realização, cada grupo foi formado com cinco a oito alunos. Os participantes foram identificados com a letra inicial do seu nome, seguida a letra inicial do Polo onde estudam (J – nome do aluno, TF nome do município; etc., para preservar a sua identidade.

Acreditamos que as vozes dos participantes nos trouxeram questões e situações significativas que, agregadas as informações que construímos em contato com o campo,

enriquecem o campo da formação de professores. Nesse sentido, o material empírico sinalizou como categoria de análise o aprender a ser professor.

Aprender a ser professor

Pensar e refletir sobre a formação de professores, em curso de formação inicial e, consequentemente, o aprender a ser professor é uma condição que se apresenta em um contexto conectado por várias categorias.

Inicialmente teremos como categoria de análise aprender a ser professor, mas a leitura e organização dos dados indicaram unidades significativas para compreender o ser professor, tais como: as disciplinas de estudo, as trocas de experiências, o estágio e as tecnologias.

Aprender a ser professor é um processo que começa a ser construído durante a formação inicial, considerando a trajetória (teorias pessoais) (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994) e as oportunidades que lhes foram proporcionadas para construir suas crenças, ideologias e valores.

Todavia, os alunos – futuros professores – que participaram da seção do grupo focal, pontuaram várias possibilidades e condições que o curso está proporcionando para aprender a ser professor.

Em primeiro momento, mencionaram as disciplinas de estudo que favoreceram conhecimentos para a docência, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Contribuição de disciplinas ao aprender ser professor: o olhar dos alunos

Nº	Disciplinas	Mencionadas por alunos (Qde)
1	Psicologia e Educação	10
2	Educação Infantil	06
3	Estágio Supervisionado	05
4	Gestão da Educação	04
5	Fundamentos da Docência	02
6	Linguística	02
7	Didática	02
8	Avaliação	02
9	Currículo	02
10	Filosofia	02

11	Leitura e produção textual	01
12	Alfabetização e Letramento	01
13	História da Educação	01
14	Metodologia da Língua Portuguesa	01
15	Metodologia da Matemática	01
16	Educação, ludicidade e corporeidade	01

Fonte: elaborado pelas autoras (2020)

As disciplinas Psicologia e Educação e Educação Infantil foram mencionadas por alunos dos três polos. As demais foram mencionadas considerando o ‘olhar’ e a trajetória de cada um, o que revela o lugar das teorias pessoais e formais relacionadas ao aprender sobre como ensinar e aprender sobre como ser professor (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994). Essas teorias indicam que no desenvolvimento da profissão docente faz-se necessário o equilíbrio entre o conhecimento geral da teoria e o conhecimento geral da experiência/prática (NIKLASSON, 2014), visto que foram mencionadas disciplinas do campo teórico que ajudam a compreender a prática, ou seja, *o aporte teórico também me ajuda muita nessas reflexões* (AIL)

Para os alunos, algumas disciplinas foram mais valorizadas, como a Psicologia e Educação Infantil e as outras que tratam da formação do professor, da docência, são importantes porque *o forte da nossa formação é a docência, ela vai nos dá base fundamental de como formar o professor para atuar na docência* (JuTF).

O Estágio Supervisionado foi valorizado porque *acho que na prática a gente aprende muito mais do que só vendo a teoria. [...], então na prática é que a gente vai realmente aprender a ser um bom professor* (JTF).

Essas disciplinas e tantas outras fazem parte da estrutura curricular do curso, *que são estudadas no curso de formação na faculdade* (DTF, MLTF), relacionando ao que Tardif (2002) chama de saberes da formação profissional que, também, contribuem para o aprender a ser professor com o estudo...

[...] teórico, de como se inicia, de como os pensadores realmente falam sobre a pedagogia. Então, quando você vai para sala de aula você fala: “olha! para que eu estudei isso, serve pra isso, serve para aquilo”, [...], então, é de fundamental importância porque [...] é justamente aí que você entende o porquê de cada coisa (CI).

Estou aprendendo a ser professor com base nas teorias estudadas, com base na realidade, que foi o estágio que é [a articulação], da teoria e da prática, essa experiência pode me proporcionar uma base para nossa formação, enquanto cidadão construtor de sujeito para atuar com autonomia (JuTF).

[...] está me ajudando como ser professor, [e] eu acredito nos conhecimentos prévios. Eu sou Freiriana, gosto de estudar muito à base na teoria de Freire e, aqui no curso de Pedagogia a distância, o que eu acho interessante são os conhecimentos prévios que cada um traz e que são compartilhados entre si e tem uma fundamentação teórica [...] que também dá suporte para esse olhar dessa formação do cidadão (AIL).

Para aprender sobre como ensinar e aprender sobre como ser professor, sinalizaram os conhecimentos prévios, a articulação entre teoria e prática, o diálogo com os alunos, a observação do conhecimento e orientação com as professoras regentes na escola, o planejamento da aula, a contação de histórias, a relação professor e aluno. Nesse movimento de ações diversas e distintas, *eu quero ser uma professora crítica, reflexiva que faça com que o cidadão realmente compreenda que a educação não é uma inércia, que a educação é um direito que politiza (AIL).*

Em seguida, a troca de experiência com os colegas (DTF), bem como o conhecimento construído em *conjunto, no Moodle, com os vídeos, com as tutoras*, nos seminários presenciais na UESC, nas palestras (EIL), *por meio dos módulos, trabalhando em grupos e depois nos estágios (CIL) e na convivência entre os colegas (AIL).* Retomando o que Imbernóm (2011) já nos disse, é na socialização e partilha das experiências como discente, que vamos construindo ou confirmando as concepções e crenças estudadas no curso.

Outro aspecto mencionado foi a aprendizagens durante o estágio, nas escolas, considerando que são locais em que alunos – futuros professores - fazem observações, acompanham um professor já experiente e desenvolvem ações docentes visando a construção de conhecimentos que favoreça a docência. Os estágios congregam...

[...] aquilo que estudamos, é a realidade, é a prática daquilo que a gente estudou, sistematiza tudo aqui, as teorias estudadas, e ali a gente vai refletir sobre os estudos e se depara com a teoria em determinadas situações, [...], está refletindo sobre a nossa ação, na ação e da ação, [...], está buscando refletir e fazer essa relação da teoria e da prática. Então, os Estágios podem proporcionar esse amadurecimento da realidade (JuTF).

A observação foi valorizada como momento para *prestar atenção no que é certo e no que é errado, [...] a observar as experiências com os professores que estavam na sala de aula, com os funcionários da escola, como era atender as crianças.* (DTF)

O estágio é o momento de aprender com outro, como disse Niklasson (2014), os alunos, futuros professores, devem, já no estágio, aprender a trabalhar em equipe, planejando em conjunto. O aprender com a professora regente foi sinalizado de várias maneiras:

[...] não só do professor, mas na experiência de todos que estavam envolvidos no ato de educar, na postura, na intervenção de cada um, [...], e das crianças também, eu aprendi muito com cada criança, [...], observando a regente que já tem uma bagagem que contribui [para] que a gente aprenda a ser professor com o outro, na coletividade, e aí tudo isso contribuiu pra como fazer as intervenções, o que trabalhar com essa criança, como trabalhar considerando os conhecimentos que elas já adquiriram, já trouxeram da sua comunidade, da sua história de vida até aquele momento, poder considerar tudo isso que são relevantes para construção do trabalho (JuTF).

Tinha uma dupla de estágio perfeita, mas por a pessoa ter experiência não contava, contava que eu não sabia, que eu tinha que aprender (MI).

[...] a gente aprende com as crianças, não só vai pra ensinar, mas aprende também com eles. Aí é a questão de planejar! tudo o que a gente vai passar pra eles, a gente tem que planejar antes pra não passar qualquer coisa (CIL).

Mas, também deixou algumas marcas que indicam que alguns conhecimentos ainda precisam ser estudados, discutidos e analisados durante a formação, principalmente em relação a questões já levantadas por Niklasson (2014) sobre o equilíbrio entre o conhecimento teórico, das disciplinas de natureza prática e dos diferentes dos contextos e modalidades de ensino. Assim, alguns alunos registraram a sua ‘decepção’ com o aprender a ser professor durante o estágio, dizendo que foi *decepcionante quando a gente chega nas escolas para aprender a ser professor (MLTF)*, e refletindo sobre *o que aprender a não ser um professor daquele nível que ela trata os alunos (ITF)*. Sublinhamente, tais relatos trazem uma mensagem que precisa ser refletida no interior dos cursos. Ouvir os alunos e as escolas é importante para entender essas situações. Parece que fica nas entrelinhas que há conteúdos que não são ensinados, mas que são importantes no processo formativo e que a sua não aprendizagem só emerge no espaço da sala de aula; como se nas salas de aula a ordem convive em meio a desordem, configurando um ambiente que se transforma continuamente (MORIN, 1999). Este é o encontro da diferença presente onde não se está discutido a diferença (LACERDA, 2002), parece que o *professor não tem a noção do que é ser professor (EIL)*. Reflexão que precisa ser feita na universidade, local da formação e na escola.

Por fim, considerando que o curso é ofertado na modalidade a distância, as tecnologias foram mencionadas como uma condição importante e favorável ao aprender a ser professor. *As tecnologias ajudam, a gente vai interagindo um com outro, há esse compartilhamento (AIL), tem um mundo disponibilizado na nossa frente (JIL), mas a gente também tem que ter esse olhar, esse cuidado [...], visto que estamos pegando atividades prontas na internet. Agora, no estágio de gestão estamos vendo isso, xeroca aí não sei quanto, o que tirou da internet, não teve nem o prazer de olhar se tem algum erro*

ortográfico (MI), bem como as questões conceituais presentes na atividade e a relação da atividade com o contexto e saberes dos alunos.

Assim, nos cursos de formação, os formadores devem preparar os alunos para trabalhos que ainda não existem, por exemplo, trabalhar com as tecnologias em sala, não só para imprimir atividades, mas criar situações de produção de conhecimento, considerando que no momento atual, novo ecossistema de aprendizagem irá redefinir conteúdos e metodologias do ensino, da aprendizagem e da formação. (WISEMAN; IMIG; NELL, 2014).

Considerações

Com a leitura e organização do material empírico em unidade de análise – aprender a ser professor - para compreender como os alunos do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, estão aprendendo a ser professor evidenciou que os alunos valorizaram as disciplinas estudadas, as situações formativas como o estágio e as tecnologias como ponto alto para o aprender a ser professor em suas distintas dimensões.

No contexto do curso e a da formação ora ofertada, o estágio, foi o momento em que vivenciaram situações da prática pedagógica, perceberam a presença dos saberes da formação no contexto da docência, os estudos das disciplinas no currículo do curso e na escola como indicativo para subsidiar as tomadas de decisões e a resolução de problemas da/na docência, dando sentido às situações que acontecem em sala de aula e que são próprias da docência (TARDIF, 2002).

Referências

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Madga Lopes, 3ª ed, Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLORES, M. A. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In: FLORES, M. A. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. Coimbra: Almedina, 2014.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissionalidade**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed, São Paulo: Cortez, 2011.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing Co, 1994.

LACERDA, M. P. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora-pesquisadora**. Uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Repensar a forma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

NIKlasson, L. Funções e contextos da formação inicial de professores e o desenvolvimento do profissionalismo. In: FLORES, M. A. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. Coimbra: Almedina, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação Profissional**. Rio de Janeiro; Vozes, 2002.

WISEMAN, D.; IMIG, D.; NEEL, M. A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos. In: FLORES, M. A. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. Coimbra: Almedina, 2014.

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES, AS FINALIDADES FORMATIVAS DOS EDUCADORES E OS DESAFIOS DA ESCOLA DA ATUALIDADE.

Danielle CALLAS, Centro Educacional Pioneiro
Vera Maria Nigro de Souza PLACCO, Pontifícia Universidade Católica
Eixo temático 01
CAPES
dgirotti@gmail.com

1. Introdução

Na pesquisa que surgiu no seio de um grupo de pesquisa e contou com o apoio da CAPES, defendemos é que se torna fundamental ouvir os jovens-alunos a respeito da escola na atualidade – suas percepções e suas expectativas – para avançar na direção da compreensão das finalidades educativas escolares. Tendo a clareza a respeito dessas finalidades educativas escolares, podemos encontrar possibilidades para repensar a escola que queremos e, principalmente, precisamos, na atualidade.

Como objetivo geral, buscamos investigar as finalidades educativas escolares e os desafios da escola da atualidade, a partir das percepções de jovens-alunos do ensino fundamental II, de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo. Para tanto, temos também os seguintes objetivos específicos: compreender o conceito de finalidades educativas escolares (FEE); explorar a relevância das FEE no contexto brasileiro; identificar as FEE, a partir das percepções e das expectativas dos jovens-alunos; relacionar FEE identificadas pelos jovens-alunos com as FEE expressas pelos autores, pelas escolas e pelos documentos normativos no Brasil, que, por sua vez, são impactados pelas orientações dos organismos internacionais; analisar o lugar do conhecimento na escola e investigar a relação que os alunos estabelecem com a escola e com o conhecimento.

2. As finalidades educativas escolares: um conceito imprescindível.

Tanto nas produções pesquisadas (livros, estudos, artigos, teses e dissertações), como nas participações que tivemos em Congressos, nos últimos anos, foi possível notar

que o conceito de finalidades educativas escolares, como proposto por Lenoir *et al.* (2016) e por Libâneo (2016a), ainda não foi abordado de forma exaustiva em pesquisas empíricas. Constatamos que ainda há espaço para discutir as FEE principalmente no campo de pesquisa em Educação no Brasil.

Nosso ponto de partida está na natureza humana, na vida em sociedade, suportada por um campo axiológico, nas relações sociais e nas instituições:

Toda sociedade é determinada, conscientemente ou não, pelo conjunto de escolhas que levam às práticas, às crenças, aos valores, às concepções teleológicas, ontológicas, teóricas, etc. Essas escolhas circunscrevem uma visão explícita e implícita do que é a natureza humana, a vida em sociedade, as normas e os valores que a regem, a sociedade em si mesma e sua evolução, as relações sociais, o lugar e as funções das instituições, como a instituição escolar, as referências educacionais (finalidades, metas, objetivos e suas modalidades de operacionalização), o ser humano (a infância, a adolescência e suas capacidades), o aluno, o ensino, a aprendizagem, os programas de estudo e seus conteúdos de aprendizagem, os processos e instrumentos didáticos, as abordagens pedagógicas, o compartilhamento das responsabilidades, etc. (LENOIR, 2016, p. 6 – tradução das autoras)

Ao tratarmos as FEE, lidamos com conceitos “fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa” (LENOIR, 2016, p. 10). Nesse sentido, devemos considerar que existem inúmeras possibilidades de debate a respeito das FEE e seus atributos. A obra de Lenoir (2016) contou com a análise de mais de 600 publicações relativas às FEE e foi possível constatar uma ausência de consenso a respeito de seu significado. Daí, as FEE são consideradas um “conceito essencialmente contestado”.

As FEE estão presentes, explicitamente ou não, em todas as instâncias e etapas do sistema educacional, pois a concepção das FEE influencia as políticas públicas, a organização dos currículos e a elaboração dos projetos político- pedagógicos. Igualmente, deveriam estar presentes na formação dos professores, nas reuniões de pais e, até mesmo, nos regimentos dos grêmios estudantis, pois:

As relações que os alunos estabelecem com a escola e as FEE a ela [escola] veiculadas influenciam expressivamente seus destinos de adultos, seguidas da interiorização dos componentes sociais, cognitivos, culturais e identitários que se encontram explicitamente ou não (LENOIR, 2016, p. 16 - Tradução das autoras).

Libâneo (2016c, p. 444) nos ajuda a reafirmar a importância da proposta de reexaminar as FEE, pois:

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensinoaprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacional e, por consequência, para as escolas e professores.

A partir desse entendimento, elaboramos a figura a seguir:

FIGURA 1: As Finalidades Educativas Escolares e seus Entrelaçamentos



Fonte: Autora omitida (2020)

Buscamos representar na figura a posição central ocupada pelas FEE em todas as demais decisões do processo educacional.

Debruçar-se sobre as FEE, considerando ser esse um primeiro passo fundamental para os avanços que queremos para a escola da atualidade, não é uma tarefa simples.

3. Procedimentos metodológicos: as aprendizagens a partir das Rodas de Conversa

Em doze Rodas de Conversa, pudemos ouvir 82 alunos, de diferentes realidades socioculturais e escolares (uma escola pública com PEI e duas escolas particulares). Levamos em consideração que abordaremos o jovem-aluno em sua condição juvenil e em sua cultura juvenil. Ou seja, levamos em consideração o significado atribuído a esse ciclo da vida pela sociedade, “no contexto de uma dimensão histórico-geracional” e também o modo como essa condição é vivida pelo jovem a partir de seu contexto cultural, econômico, social e político (DAYRELL, 2007, p. 1108).

Nossos sujeitos participantes foram jovens-alunos do Ensino Fundamental II (6º, 7º e 8º anos) nas cidades de São Paulo e Guarulhos.

A primeira constatação relacionada às FEE foi a predominância de uma visão neoliberal, com propostas de um currículo instrumental ou de resultados imediatos. Como nos aponta Libâneo (2019, p. 17), essa é uma fonte definidora de FEE predominante no sistema de ensino brasileiro e é coerente com as FEE abordadas nos documentos dos organismos internacionais.

Faz-se necessário destacar que as falas dos jovens-alunos se assemelham de forma geral, mesmo diante de realidades socioculturais e escolares diferentes. Para a análise e interpretação dos dados, utilizamos o recurso teórico-metodológico da análise de prosa (ANDRÉ, 1983).

4. A pluralidade das finalidades educativas escolares e as finalidades formativas dos educadores.

Assim, foi possível identificar cinco finalidades educativas escolares, tendo como referência as categorizações propostas por Fiala (2007) e Lenoir (2016): a escola para a vida, a escola para estudar, a escola para a socialização escolar, a escola para a vida em sociedade e a escola para o mercado de trabalho, apresentando assim a pluralidade das FEE.

Devemos considerar que não é possível classificar ou criar um ranking para as FEE (LENOIR, 2016). Contudo, faz-se necessário apontar que duas dessas FEE surgiram de forma clara, homogênea e explícita nas falas dos jovens-alunos das três escolas campo de pesquisa. São elas:

1. A escola para a socialização escolar: que se refere às aprendizagens decorrentes da convivência dos jovens-alunos especificamente no ambiente escolar, ambiente em que se faz amigos e se aprende também com os conflitos que surgem no

convívio com o outro. Além de discutir a importância do espírito de união e o sentimento de pertencimento vinculado à escola, os jovens-alunos deram destaque à importância do trabalho em grupo estimulado no ambiente escolar.

2. A escola para o mercado de trabalho: que se refere à preparação do jovem-aluno centrada no mercado de trabalho, confirmando o currículo instrumental, de resultados imediatos. Os jovens-alunos se mostraram focados no objetivo de ter uma boa profissão, com uma boa remuneração, e de 'se inserir' no mercado de trabalho, para consequentemente conseguir uma vida melhor. Para muitos jovens-alunos, a escola surgiu como única possibilidade para conseguir melhorar sua vida e a vida de sua família.

A escola para a vida surgiu de diferentes maneiras nas falas dos participantes, a partir da perspectiva do desenvolvimento do indivíduo. Uma fala marcante foi "A escola serve para humanizar", que, no nosso entendimento, a partir de interações situacionais (HEDEGAARD, 2005), potencializam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento cognitivo.

A escola para vida é entendida como aquela que proporciona ensinamentos morais e éticos, importantes para a vida adulta, ou, como define Fiala (2007), a escola de aprendizagens ao longo da vida. Essa escola para a vida atende a uma demanda da condição juvenil (DAYRELL, 2007).

Motivadas pela busca do lugar do conhecimento da escola, defrontamos com a escola para estudar. A escola para estudar, em nosso entendimento, no sentido unilateral, é aquela que ensina o que eles não querem aprender.

Os jovens-alunos mencionaram muito o estudar: "tem que estudar para ter vontade de ter conhecimento", "tem que estudar para tirar notas boas", reconhecendo a escola como lugar de conteúdos e disciplinas, mas não como lugar de um conhecimento científico poderoso, desejado para a escola da atualidade. O professor surge como detentor dos conteúdos, que deve ensinar a matéria, mas que também precisa motivar o jovem-aluno.

Nesse contexto, propomos duas conceituações importantes: a da escola do conhecimento e o do conhecimento científico poderoso. Entendemos o conhecimento científico poderoso como aquele que pode transformar o jovem-aluno em si, o jovem-aluno com relação ao outro e o jovem-aluno com relação a sua realidade social.

Por conseguinte, entendemos que a escola do conhecimento serve "para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos

psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento”. (LIBÂNEO, 2016b, p. 49). Ou seja, propomos que a escola do conhecimento seja o lugar desse conhecimento científico poderoso.

No entanto, nos deparamos com uma questão crucial: a invisibilidade do conhecimento científico poderoso para os participantes que também está vinculada à escola para a vida em sociedade, que surgiu de forma muito restrita na fala dos jovens-alunos.

Entendemos como escola para a vida em sociedade aquela que tem um papel complementar à escola do conhecimento, em que a aproximação de diferentes áreas de conhecimento com a realidade social do jovem-aluno possibilita que se reconheça como agente transformador da sociedade e construtor também desse conhecimento científico poderoso.

O conhecimento encontra seu lugar na escola quando os conteúdos escolares são organizados de tal forma que eles possibilitam ao jovem-aluno uma visão da área de conhecimento, uma percepção do significado daqueles conteúdos para o desenvolvimento da sociedade e, portanto, permite que esse jovem-aluno perceba que ele também pode ser agente desse processo histórico e transformador desse conhecimento.

Nesse sentido, os jovens-alunos se mostraram desinteressados em relação à maioria dos conteúdos e das disciplinas. Além disso, são demandantes de uma escola mais atrativa.

Em certos momentos, os jovens-alunos descreveram situações pontuais de aprendizagens significativas, que podemos compreender como as interações situacionais da pedagogia do duplo movimento de ensino (HEDEGAARD, 2005), em que foram valorizadas as relações estabelecidas entre a formação cultural e científica escolar e as práticas socioculturais que os jovens-alunos vivenciam na família e na escola. Esse é um dos caminhos possíveis para o resgate do conhecimento científico poderoso na escola da atualidade.

Dessa forma, entendemos que as FEE relacionadas à escola do conhecimento e à escola para a vida em sociedade demandam atenção especial na escola da atualidade e que essas dizem respeito a como os jovens-alunos se relacionam com a escola e com o conhecimento.

Entendemos que, assim como o jovem-aluno convive com uma pluralidade de finalidades educativas complementares, os educadores (professores, gestores, formadores de formadores, entre outros) também se deparam com uma “multidimensionalidade sincrônica da formação e do trabalho de professores” (SOUSA E PLACCO, 2016, p. 27).

As finalidades educativas escolares precisarão ser ‘traduzidas’ e ‘transpostas’ no processo de formação dos educadores, que, por sua vez, envolvem diferentes saberes.

A principal fonte do conhecimento científico poderoso é o conhecimento científico, pedagógico e didático dos professores, que articulam conteúdos de determinadas áreas disciplinares com saberes pedagógicos e psicossociais. Ou, nas palavras de Libâneo (2019, p. 52): “[...] o professor tem a responsabilidade de traduzir os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de pensamento”.

Tal amplitude da formação docente está alinhada com a perspectiva de concentrar esforços na rediscussão sobre as FEE nas formações de professores, mas, indo além, defendemos a necessidade de ser delineado um Quadro com as Finalidades Formativas dos Educadores (FFE), sustentado pelas dimensões da formação de professores (PLACCO, 2008; SOUSA E PLACCO, 2016). Assim como os saberes são múltiplos, as FFE são múltiplas e devem estar articuladas e sincrônicas.

Nesse primeiro exercício, conseguimos apontar algumas FFE na escola da atualidade, que, por vez, são compatíveis com as FEE, como o formar para que o educador esteja em um movimento constante de construção e de desconstrução identitária, em que considere permanentemente as finalidades educativas escolares, o formar o educador a partir da discussão a respeito das FEE e o formar e atualizar os educadores quanto aos saberes pedagógicos e didáticos, reagindo ao ‘esvaziamento’ e ‘desfiguramento’ do sentido de escola, de pedagogia e de dignidade” (LIBÂNEO, 2016b), entre outros.

Se desejamos o conhecimento científico poderoso, capaz de promover a justiça social e a democratização da sociedade, torna-se imprescindível para nossa escola da atualidade continuar investindo na formação dos educadores.

5. Considerações finais.

As FEE despontaram como um ponto de partida norteador da ação educativa. Por vezes, sentimos que as finalidades educativas escolares, de tão essenciais que são,

ficam escondidas por detrás de um 'fazer' na Educação, que é demandante, que é vivo e que é acelerado.

Se desejamos e precisamos de mudanças para a escola na atualidade, precisamos dar um passo 'atrás', reanalizando e rediscutindo as FEE, a partir das percepções dos diversos protagonistas socioculturais no campo da Educação: pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, passando por pedagogos, sociólogos, economistas, entre outros, tomadores de decisão em diferentes instâncias políticas, todos os educadores, todas as famílias e, por fim, mas não menos importantes, os jovens-alunos, tendo em vista uma diminuição dos dissensos.

Com as aprendizagens e descobertas desta podemos encontrar possibilidades para repensar a escola que queremos, e principalmente precisamos, na atualidade.

Entendemos ser necessário (e prioritário) o fortalecimento do que denominamos conhecimento científico poderoso, em um contexto de pluralidade de FEE, em que duas delas precisarão se aliar - a escola do conhecimento e a escola para a vida em sociedade -, assumindo assim uma perspectiva socio histórica. Em outras palavras, o conhecimento científico poderoso não pode ser invisível na escola na atualidade.

Compreendemos a questão do conhecimento em si como parte da historicidade do sujeito. Podemos constatar que isso não está sendo trabalhado adequadamente hoje, quando os jovens-alunos enfatizaram o conhecimento instrumental, funcional, para se chegar à universidade, a um melhor emprego, a uma vida melhor, sem clareza de que eles são sujeitos históricos.

A escola para a vida em sociedade, aliada à escola do conhecimento, poderá fazer com que o jovem-aluno-cidadão - se aproprie não apenas desse conhecimento científico poderoso, mas também se aproprie da possibilidade de contribuir para a construção desse conhecimento.

Se desejamos o conhecimento científico poderoso, capaz de promover a justiça social e a democratização da sociedade, torna-se imprescindível para nossa escola da atualidade continuar investindo na formação dos educadores, com o resgate e o fortalecimento da pedagogia e da didática, com práticas que possibilitem o humanizar

Apontamos a necessidade de um trabalho político-pedagógico que coloque em equilíbrio três protagonismos (protagonismo compreendido como a qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento): o protagonismo dos alunos, o protagonismo do professor e o protagonismo do conhecimento. Entendemos ser esse equilíbrio um caminho para dar visibilidade ao conhecimento científico poderoso que precisamos para a

escola na atualidade, ao mesmo tempo que valoriza o trabalho do professor e o papel do aluno como sujeitos socioculturais históricos. Queremos essa escola para todos!

Principais referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. A. Textos, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FIALA, R. **School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education**. Dordrecht: Springer, 2007.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus: Aarhus University Press, 2005.

LENOIR, Y. *et al.* **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), VII, 2019, Goiânia. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 33-56 (ebook). Disponível em: <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html>. Acesso em 26 nov. 2019.

LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. **Revista European Journal of Curriculum Studies**, Braga, vol. 3, n. 2, p. 444-462, 2016c.

LIBÂNEO, J.C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016b.

LIBÂNEO, J.C. Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil. In: LENOIR, Y. *et al.* **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016a. p. 255-282.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

SOUSA, C.; PLACCO, V. M. N. S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p 23-35, set/dez 2016.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro** - uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

YOUNG, M. F.D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): ANÁLISE INICIAL

Afonso Rangel Luz, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Leila Pio Mororó, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb)

afonso_rangeluz@outlook.com

Introdução

Um marco regulatório decisivo para a formação docente, nas últimas décadas, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996). Ela estabelece que os professores da Educação Básica devem ter a formação em nível superior, em cursos de licenciatura. Essa exigência de qualificação do docente está inserida em uma lógica global, que passa a reger a política educacional no Brasil, ao fim da década de 1980.

Buscando atender essa exigência da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua meta 15, aponta que o Estado brasileiro buscará, por meio de estratégias, assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior.

Da aprovação da LDB para cá, tivemos algumas iniciativas do Estado para promover a formação docente, como o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O Parfor, programa de caráter emergencial, está inserido na Política Nacional de Formação de Professores, estabelecido com o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a partir do regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os estados, municípios o Distrito Federal e as instituições de educação superior (IES). Disposto no artigo 11, inciso III do referido Decreto, o Parfor foi criado e regulamentado por meio da Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 09 de 30 de junho de 2009, com a “finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica.” (BRASIL, 2009).

O nosso objeto de estudo é o Parfor desenvolvido na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tendo por objetivo central analisar a implementação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) na UFRB, com o recorte temporal no período de 2009 a 2013.

Para tanto, consideramos necessário conhecer o que está sendo pesquisado sobre o Parfor e como essas pesquisas tem sido desenvolvidas. Nesse sentido, realizamos um levantamento sobre as produções desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado, com recorte nas investigações sobre a implementação do Parfor em Instituições de Ensino Superior.

Esse levantamento possui relevância, pois a produção do conhecimento não se dá de forma isolada, ainda mais se tratando do conhecimento científico. É, antes de tudo, uma construção coletiva, por isso, a proposição de uma pesquisa exige ao pesquisador a inserção naquilo que já vem sendo trabalhado por outros pesquisados. Alves (1992) aponta que essa inserção do pesquisador é fundamental, pois por meio da análise crítica do estado atual do conhecimento em sua área de interesse, o pesquisador poder comparar e constatar abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliar o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, permitindo assim identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, lançando luz aos pontos que carecem esclarecimento. Ainda segundo Romanowski e Ens (2006, p. 41), “esses estudos possibilitam uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas, bem como suas características e foco”. É nesse sentido que destacamos a importância desse estudo.

A partir de então, apresentaremos o levantamento realizado em bancos digitais, a saber: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Para o levantamento bibliográfico foram analisados os títulos e resumos das teses e dissertações. A busca foi realizada entre os dias 20 de setembro de 2021 e 01 de outubro de 2021.

A constituição da linha do tempo

Como descritores de busca foram utilizados os termos: “Parfor”, “PARFOR” e “Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica”, digitados com essa grafia e entre aspas. Utilizamos o termo booleano *OR* (ou) entre cada termo sendo que a pesquisa se deu de forma simultânea com os três descritores. Tanto no Catálogo da Capes quanto na Biblioteca Digital optamos pela busca simples, tendo apenas a alteração “Todos os campos” para “Assunto”, se tratando da BDTD.

Os resultados iniciais foram todos checados e categorizados, sendo selecionadas as pesquisas que tratavam especificamente sobre a implementação do Parfor em IES, para posterior análise. Sendo a implementação do Parfor, portanto, o critério decisivo para seleção final dos trabalhos que iremos realizar posterior análise.

Na busca inicial, obtivemos um total de 216 trabalhos no Catálogo Capes, sendo 64 teses e 152 dissertações. Quanto à Biblioteca Digital obtivemos um total de 48 trabalhos, sendo que 15 teses e 33 dissertações; desse total de 48 trabalhos, apenas 1 trabalho não se repetia no Catálogo da Capes, resultando no conjunto de 217 produções.

Após a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos encontrados, descartamos 195 trabalhos que não investigam a implementação do Parfor, resultando em um conjunto final para análise de 22 trabalhos, 5 teses e 17 dissertações. As demais temáticas das 195 produções acadêmicas sobre o Parfor que não serão analisadas foram classificadas conforme apresentamos no quadro 1.

Quadro 1 – Temáticas descartadas das produções acadêmicas sobre o Parfor

Tema central	Quantidade de trabalhos
Avaliação de algum curso e/ou currículo	36 trabalhos
Visão dos discentes sobre a formação no Parfor	6 trabalhos
O impacto da formação no Parfor na prática e/ou identidade docente	37 trabalhos
Revisão de literatura sobre o Parfor	1 trabalho
Valorização e formação docente	25 trabalhos

Precarização do trabalho docente	1 trabalho
Temáticas que não possuem nenhum tipo de ligação direta com o Parfor*	89 trabalhos
Total	195

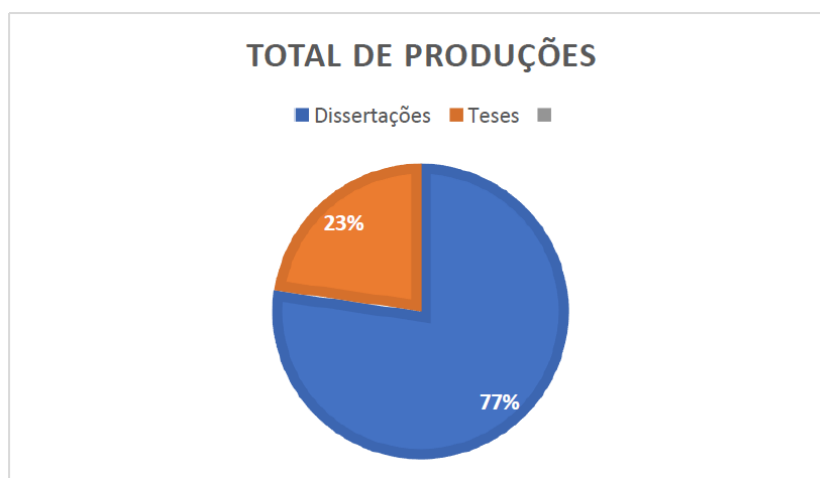
*Os trabalhos com temáticas que não possuíam ligação com o Parfor abordavam sobre: formação digital; IDEB; gestão escolar; educação quilombola; e dentre outras tantas temáticas.

Fonte: Quadro produzido pelo autor, outubro de 2021

Diferente das produções da sétima linha do quadro, que não possui nenhuma relação com o Parfor, as demais dialogam com o Plano, porém, o recorte dado não aborda a implementação, mas sim em temáticas outras, conforme demonstrado no Quadro 1. As 22 produções selecionadas passaram a ser lidas e interpretadas segundo nosso objetivo, nesse caso, o de analisar os trabalhos que avaliam e/ou investigam a implementação do Parfor em Instituições de Ensino Superior. Para isso, foram desenvolvidos alguns critérios para leitura e organização das informações presentes em cada dissertação ou tese, conforme segue:

- Ano de defesa;
- Região do país em que a produção científica foi defendida;
- Instituição em que a produção científica foi defendida;
- Área do conhecimento a que pertencem.

A opção por esses critérios teve como objetivo apresentar um panorama geral das produções científicas sobre a implementação do Parfor em Instituições de Ensino Superior. Dos 22 trabalhos, 17 são dissertações (77%) e 5 são teses (23%); esse quantitativo aparece no gráfico a seguir em porcentagem.

Gráfico 1 – Total de produções acadêmicas que foram analisados

Fonte: Gráfico produzido pelo autor, outubro de 2021

Análise dos trabalhos selecionados

Considerando o ano de defesa dos trabalhos, notamos que todas ocorreram após 2009, ano em que o Parfor foi iniciado. Do conjunto selecionado, o primeiro trabalho defendido foi em 2012, sendo uma dissertação, e os últimos trabalhos datam de 2020, também dissertações.

Quadro 2 – Ano, quantidade e nível acadêmico das produções

Ano de defesa	Quantidade	Tipo
2012	1	Dissertação (1)
2013	1	Dissertação (1)
2014	2	Tese (2)
2015	3	Dissertação (2) / Tese (1)
2016	6	Dissertação (5) / Tese (1)
2017	2	Dissertação (1) / Tese (1)
2018	1	Dissertação (1)

2019	4	Dissertação (4)
2020	2	Dissertação (2)
TOTAL:	22	

Fonte: Tabela produzida pelo autor, outubro de 2021

O Quadro 2 apresenta alguns pontos importantes quanto ao fator ano. Nesse caso, identificamos que os primeiros trabalhos científicos eram do tipo dissertação, e apenas em 2014 as duas primeiras teses foram defendidas, tendo por temática a implementação; além disso, o ano de 2016, foi o que mais teve defesas, com a prevalência de cinco dissertações, e uma tese. Outro fator que chamou a nossa atenção, é que nos últimos três anos presentes na tabela tivemos apenas dissertações. Percebemos que a prevalência de estudos sobre a avaliação e/ou análise da implementação do Parfor varia de quantidade de ano a ano, não havendo uma estabilidade numérica de produções. Considerando os dados do Gráfico 1 e o Quadro 2 podemos pontar outro fator importante nessa reflexão, no caso, a maior parte dos programas de pós-graduação, pelo menos nas ciências humanas e na educação, são em nível de mestrado, havendo então uma necessidade de ampliação dos doutorados, principalmente fora da região Sudeste, que por muito tempo concentrou os programas de pós-Graduação. Outro ponto relevante que procuramos apresentar foi a origem dessas produções, com relação as regiões do Brasil, conforme a Figura 1.

FIGURA 1 – Total de produções por região do Brasil

Fonte: imagem da internet adaptada pelo autor, outubro de 2021

A Figura 1 apresenta um panorama geral sobre as produções científicas por região do Brasil. O primeiro ponto que nos chama a atenção é a prevalência de estudos na região Nordeste do Brasil; sobre isso, supomos que essa atenção dos programas de pós-graduação dessa região para o Parfor se deu devido a importância que o referido Plano teve no Nordeste. Outro ponto importante é a distinção na quantidade de trabalho nas demais regiões do Brasil, em comparação ao Nordeste; havendo o menor número de trabalhos na região Norte, pelo menos no que se refere a implementação do Parfor em Instituições de Ensino Superior – fazemos essa ressalva quanto a região norte, pois identificamos diversos trabalhos que tinham o Parfor com objeto de estudo nas universidades dessa região, porém, fazendo um recorte para outras temáticas, como a avaliação dos currículos de cursos ou sobre a percepção dos estudantes sobre o Parfor.

Além disso, faz-se necessário apresentar quantas teses e dissertações em cada uma dessas regiões, conforme o seu total, conforme a seguir:

Quadro 3 – Quantidade de trabalhos científicos por tipo em cada região do Brasil

Região	Dissertações	Teses
Norte	2	0
Nordeste	9	1
Sudeste	1	2
Centro-Oeste	2	2
Sul	3	0

Fonte: Quadro produzida pelo autor, outubro de 2021

O Quadro 3 apresenta alguns dados que consideramos importantes, e que ratificam aquilo que foi apresentado no FIGURA 1, quanto a prevalência da região Nordeste nas produções sobre a implementação do Parfor; nesse caso, com 09 dissertações. Quanto as demais regiões, notamos uma aproximação quantitativa na produção de dissertações; ao analisarmos esse mesmo fator para as teses, percebemos que também há equivalência numérica em produções no Sudeste e Centro-Oeste. Apenas as regiões Norte e Sul não identificamos nenhuma produção científica do tipo tese.

Assim, após esse breve panorama sobre as produções científicas por regiões do Brasil, apresentaremos o local de produção desses trabalhos, no caso, as universidades. Considerando que as produções científicas aqui são todas teses e dissertações, apresentaremos apenas o nome da instituição, e não o nome do programa de Pós-Graduação que esses trabalhos foram produzidos, conforme a quadro a seguir:

Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior em que os trabalhos científicos foram defendidos

Instituições de Ensino Superior (IES)					
Quantidade, tipo e ano (QTA)					
Federais	QTA	Estaduais	QTA	Privadas	QTA
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2 (teses): 2014 e 2017	Universidade de Estadual de Campinas	1 (tese): 2015	Universidade de Sorocaba	1 (tese): 2016
Universidade Federal da Bahia	1 (tese): 2014	Universidade de Estadual do Sudoeste da Bahia	3 (dissertações): 2015, 2017 e 2020	Universidade do Oeste de Santa Catarina	1 (dissertação): 2015
Universidade Federal do Pará	1 (dissertação): 2012	Universidade de Estadual do Oeste do Paraná	1 (dissertação): 2016	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social (FUVATES)	1 (dissertação): 2019
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1 (dissertação): 2013	Universidade de Estadual do Ceará	1 (dissertação): 2019	Universidade Católica do Salvador	1 (dissertação): 2020

Universidade Federal do Ceará	1 (dissertação): 2016				
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1 (dissertação): 2016				
Universidade Federal do Oeste do Pará	1 (dissertação): 2016				
Universidade Federal do Maranhão	1 (dissertação): 2016				
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1 (dissertação): 2018				
Universidade Federal do Piauí	1 (dissertação): 2019				
Universidade de Brasília	1 (dissertação): 2019				

Fonte: Quadro produzido pelo autor, outubro de 2021

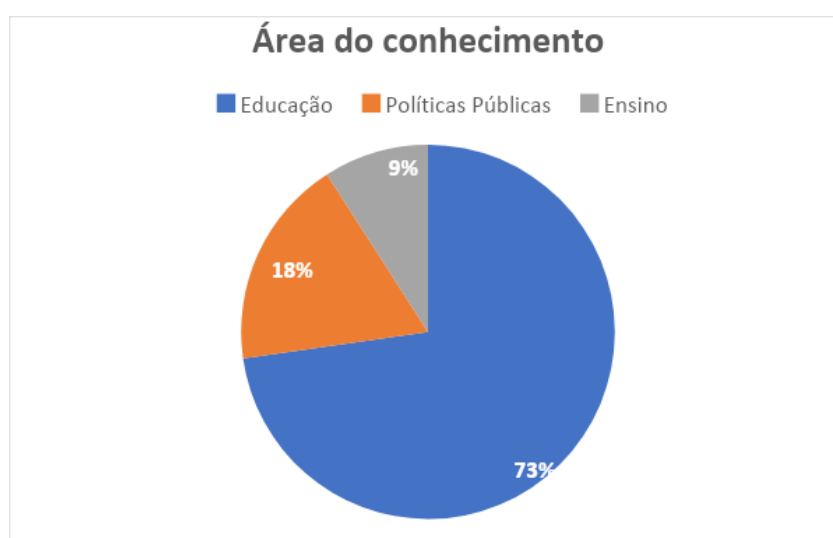
As informações do Quadro 4 são bastante pertinentes para compreendermos em quais instituições há uma prevalência de estudos sobre a implementação do Parfor. O primeiro dado que identificamos no levantamento é que dos 22 trabalhos

selecionados 18 deles foram realizados em Universidade Públicas, sendo 12 em instituições federais e 6 em instituições estaduais. Das produções científicas apenas 4 foram produzidas em instituições privadas, sendo 1 tese e 3 dissertações.

Além disso, identificamos que a instituição que possui maior produção quanto a implementação do Parfor é a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia com 3 dissertações; e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com 2 teses. As demais instituições possuem, cada uma, apenas 1 trabalho.

Quanto a área de conhecimento a que pertencem os trabalhos selecionados, do total de 22 trabalhos científicos, grande parte é da área de Educação, sendo 16 trabalhos (73%); em seguida 4 trabalhos na área da Políticas Públicas (com suas subdivisões) e a área de Ensino, apenas 2 trabalhos. O gráfico a seguir apresenta esses dados em porcentagem.

Gráfico 2 – Área do conhecimento em que os trabalhos científicos se inserem



Fonte: Gráfico produzido pelo autor, outubro de 2021

Análise das produções científicas: pontos centrais

Para a análise epistemológica das produções, elegemos alguns pontos centrais nas pesquisas, conforme a seguir:

- a questão de pesquisa e/ou objetivo geral
- a resposta, isto é os resultados

- método e/ou metodologia

Iniciaremos a análise das teses, que são 5 trabalhos; e posteriormente faremos a análise das dissertações, que são 17 trabalhos. Quanto ao método e a metodologia empregada nas pesquisas, apresentaremos posteriormente uma tabela trazendo os principais instrumentos utilizados nas pesquisas analisadas.

Analisando as teses

O trabalho de autoria de Rafael Angelo Bunhi Pinto, datado de 2016, teve como objetivo analisar a implementação e o desenvolvimento do Parfor em uma Universidade Comunitária (Uniso), localizada no município de Sorocaba/SP. Para isso, o autor apresenta a seguinte questão em sua pesquisa: Quais os impactos e resultados socioeducacionais do Parfor em uma Universidade Comunitária localizada no município de Sorocaba? Os resultados dessa questão apontam que os problemas encontrados na implantação e efetivação do Parfor na Uniso em muito se assemelham àqueles encontrados em âmbito nacional; além disso, o estudo aponta que nos três primeiros anos houve uma forte adesão ao Parfor, dos municípios vizinhos a Sorocaba, porém, a partir de 2012 a participação dos cursistas diminuiu por conta que não tiveram apoio das Secretarias de Educação na validação de sua inscrição. Como consequência direta disso, a Uniso não conseguiu abrir novas turmas do Parfor, após 2012, já que sem a validação das Secretarias os professores não obtinham a licença e/ou diminuição da carga horária para poder realizar o curso ofertado pelo Parfor/Uniso.

A segunda tese em análise é de autoria de Leandro Picoli Nucci, datada de 2017. A questão central da pesquisa questiona como a política educacional, expressa em planos de ação e programas, no caso o PARFOR, por ser executada em regime de colaboração, sofre determinações de ordem institucional advindas da dinâmica federativa mais ampla e, especificamente, da dinâmica federativa na educação? Por meio da análise da implementação do Parfor na Bahia, no Pará, em São Paulo, Paraná e no Mato Grosso, a pesquisa concluiu que quanto maior o nível de autonomia das unidades subnacionais (estaduais) em responder as suas

demandas por formação de professores, menor é o grau de dependência em relação aos programas induzidos pela União, como o Parfor.

O terceiro trabalho analisado aqui é de autoria de Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos, datado de 2015. A pesquisa traz como questão central: como se dá a implementação do Parfor, no novo contexto, que é o regime de colaboração entre a União, o estado e os municípios, no processo de formação de professores nos estados do Amazonas, Pará e Rondônia? Quanto aos resultados, Bastos (2015, p. 184) aponta que:

[...] as estratégias de implementação que foram adotadas e, portanto, a configuração que os Fóruns e as Instituições de Ensino Superior de cada estado assumiram no decorrer dos anos pesquisados, 2009 a 2013, do Parfor, refletiam, de um lado, a capacidade política e operativa dos diferentes sujeitos envolvidos no processo, ou seja, a autoridade, por meio da legitimidade ou competência, para mobilizar e articular os diferentes sujeitos sociais envolvidos; e de outro, o atendimento ao público priorizado, nesse caso, professores sem licenciatura nas redes estaduais e municipais, pelo Parfor.

Além disso, a autora aponta sobre as particularidades de cada realidade local, como as marcas da cultura política local, que influenciaram diretamente a implementação do Parfor nos três estados lócus da pesquisa.

O quarto estudo, de autoria de Jorge Luís D'avila, de 2014, apresenta o objetivo o de avaliar o Parfor, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), no período de 2008 a 2013 como um produto de desenvolvimento do Estado. No que tange as conclusões, D'avila aponta que o Parfor seria a resposta do Estado brasileiro para solucionar a escassez de professores para a educação básica, em caráter emergencial. Nesse sentido, o autor aponta que tal modelo deve ser revisto, pois o Parfor é uma política de caráter compensatório, que não soluciona as causas geradoras dos problemas da formação docente, tal como no estado do Mato Grosso do Sul.

A última tese a ser analisada é de Cristiane Brito Machado, datada de 2014. A questão que norteou a referida pesquisa buscou investigar o seguinte: em que sentido estão sendo viabilizadas as ações e estratégias da Política Nacional de Professores da Educação Básica no Estado da Bahia, realizadas através do PARFOR-Presencial, tendo em vista o arranjo institucional estabelecido para o desenvolvimento dessa política, inspirado no regime de colaboração entre os entes

federados, voltadas à formação de nível superior para professores em exercício das redes públicas de ensino? Os resultados do estudo apontam para a fragilidade na efetivação do regime de colaboração entre os atores institucionais, que resulta na compreensão da demanda real de professores, na oferta de vagas das Instituições de Ensino Superior, nas dificuldades dos professores-cursistas em dar continuidade a formação oferta e na falta de infraestrutura para a realização dos cursos de formação.

Das cinco produções científicas, 3 analisam o regime de colaboração, 1 avalia os impactos regionais e 1 os impactos na instituição. Como ponto em comum percebemos que o regime colaboração é central nas discussões sobre a implementação do Parfor.

Os dados quanto ao método e/ou metodologia identificados nas teses seguem no quadro abaixo.

Quadro 5 – Teses quanto ao autor, método e metodologia

Autor	Método	Metodologia
Rafael Ângelo Bunhi Pinto	Pesquisa avaliativa	Pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo (uso de entrevista e questionário); e estudo de caso.
Leandro Picoli Nucci	Não foi possível identificar	Pesquisa bibliográfica e análise documental
Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos	Não foi possível identificar	Pesquisa bibliográfica; e pesquisa de campo (uso de entrevista).
Jorge Luís D'avila	Não foi possível identificar	Pesquisa bibliográfica e análise documental
Cristiane Brito Machado	Pós-estruturalista	Pesquisa exploratória e análise documental.

Fonte: Quadro produzido pelo autor, outubro de 2021

Sobre as teses percebemos que, por mais que o título ou o resumo apresentem o que será discutido a implementação relacionando este com as Instituições de Ensino Superior (IES), apenas o primeiro trabalho fala diretamente desse assunto; os demais trabalhos apresentam a temática como uma questão que

dialoga com o tema do regime de colaboração entre os entes federados. Com isso não estamos dizendo que não há relevância nessa abordagem do tema, mas que o crivo central da análise não são as IES.

Quanto ao método, não conseguimos identificar na introdução (nem no resumo ou capítulo específico) ou nos resultados usado por três das cinco teses. A primeira produção do Quadro 5 usa o método da pesquisa avaliativa; a última, por sua vez, a autora apresenta que o método utilizado é de caráter pós-estruturalista. No que se refere a metodologia, a prevalência foi de análise documental, revisão bibliográfica e uso de entrevistas. Somente a primeira produção usa como metodologia do estudo de caso, sendo o único trabalho que se valeu dessa metodologia.

Análise das dissertações

A primeira dissertação que iremos analisar é de autoria de Renê Silva, datada de 2015. Nela o autor não apresenta em sua introdução a questão central da pesquisa, mas traz o objetivo do estudo, que seria investigar a implementação do Parfor no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá – estado da Bahia –, a partir do regime de colaboração, analisando os processos e as contradições na materialização dessa ação. Quanto aos resultados, o autor aponta sobre “a importância de fortalecimento dos Forprofs [Fórum Estadual Permanente de Formação Docente], horizontalizando cada vez mais as suas ações e discussões sobre a efetivação da Política de Formação de Professores” (SILVA, 2015, p.103). Além disso, o autor aponta que não há como se discutir a formação docente sem que haja, por parte dos municípios, apoio financeiro, por meio de repasse da União. Nesse sentido, a efetivação do regime de colaboração, para viabilizar a implementação e execução do Parfor.

A segunda dissertação é de autoria de Maria Cristina Xavier Reis Vilas Boas, e data do ano de 2017. A questão central ao qual o trabalho se orientou foi: como se deu a implementação do Parfor, enquanto política pública para a formação de professores, no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e qual a visão de seus membros participantes (coordenadores, docentes e discentes)

sobre o mesmo? Diante dessa problemática, a autora obteve os seguintes resultados: a implementação do Parfor na instituição foi marcada por um processo de indefinições e ajustes que não se restringiram à universidade; além disso, os estados, municípios e a própria UESB não tiveram tempo hábil para analisar, refletir e discutir coletivamente sobre a posposta dada pelo governo federal, apenas coube esses agentes o cumprimento de suas “tarefas”. Dessa forma, Vilas Boas identifica este problema apontado anteriormente gerou dificuldades no processo de implementação do Parfor na Uesb.

A próxima dissertação em análise é de Sibeles Shirley da Silva Moura Nery, defendida em 2020. A questão central trazida pela autora foi: como se dá a efetivação da política de formação de professores em um município de pequeno porte no interior da Bahia e quais seriam os efeitos das ações de formação dela decorrentes sob o ponto de vista da gestora municipal de educação e professores do município? A partir desse questionamento, Nery identificou diversos problemas quanto a formação docente no município investigado, de forma que “as ações desenvolvidas possuem caráter prescritivo e emergencial, o espaço reservando para a formação em serviço é excessivamente limitado para a ação reflexiva e dialógica dos professores.” (NERY, 2020, p.100). Além disso, a pesquisa concluiu que a efetivação de políticas nacionais (como Parfor), em pequenos municípios, reproduzem as deficiências e carências no cenário mais amplo, nesse caso, nacional, considerando as respectivas particularidades. É importante dizermos que Nery não analisa o Parfor propriamente, apenas o usa como exemplo para analisar o seu objeto de estudo.

A quarta dissertação em análise é de Adriana Sernajoto Susin, datada de 2015. Considerando o lócus da pesquisa, nesse caso, a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), a pesquisa se guia na seguinte questão: que pressupostos, contrapontos e desafios encontram-se subjacentes ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica? As respostas para tal questionamento são apresentadas na conclusão do trabalho, no qual a autora apresenta os seguintes pontos: 1) apesar do otimismo inicial, o Parfor ao longo de sua implementação enfrentou diversos desafios e críticas, no que tange as metas de formação docente; 2) foi identificadas diversas dificuldades dos entes federados

assumirem suas responsabilidades; 3) outro aspecto identificado foi o fato da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica está em consonância com as orientações dos organismos multilaterais. Por fim, a autora apresenta que o Parfor, em sendo de caráter emergencial, atendeu parte do que se propunha, apesar das dificuldades encontradas na Unoesc.

O próximo estudo em análise é de autoria de Leandro Picoli Nucci, datada de 2013. A questão proposta nesse estudo é bastante instigante, com se pode notar a seguir: o regime de colaboração, previsto na Constituição Federal de 1988, é capaz de congrega os entes federativos para a articulação e execução de políticas conjuntas, especificamente o PARFOR? Considerando essa questão, o lócus de pesquisa foi a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Com resultado, Nucci aponta que o regime de colaboração mal executado entre o governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, prejudicou a implementação do Parfor, devido a omissão do governo estadual em executar suas respectivas responsabilidades. “Conclui-se que o regime de colaboração carece de regulamentação e com isso não obriga os entes a responsabilizar-se pelos compromissos firmados.” (NUCCI, 2013, p.170).

O sexto trabalho que será analisado é de autoria de Denise de Souza Nascimento, datado de 2012. Como problemática a autora apresenta a seguinte questão central: Que implicações a implantação do PARFOR trouxe para o trabalho docente da UFPA? Desta questão central outras três secundárias foram levantadas para elucidar melhor o que se almejava na pesquisa – não apresentaremos estas por considerarmos que a questão central já abarca aquilo que nosso texto se propõe. Como resultados o estudo aponta que: 1) a criação de novos cursos, trazidos pelo Parfor, gerou sobrecarga ao trabalho docente do quadro da UFPA; 2) os professores da UFPA que ministravam as aulas no Parfor recebiam uma bolsa da CAPES, como forma de aumento de sua renda, no entanto, isso não refletiva diretamente na melhoria de qualidade de vida do docente, devido aos excessos do trabalho; 3) as aulas ministradas em escolas (fora da UFPA) com estruturas precárias, impactava negativamente a formação dos cursistas e o trabalho dos professores.

A próxima dissertação é de Naiara de Araújo Sotero, datada de 2016. A pesquisa traz vários questionamentos, que segundo a autora, parte de uma perspectiva marxista de análise do objeto. Nesse sentido, buscando facilitar nossa análise traremos aqui o objetivo central do estudo, a saber: objetivo geral buscou problematizar acerca dos possíveis reflexos/influxos da pauperização e precarização do trabalho docente na formação de professores da Educação Básica do PARFOR, no âmbito das políticas/reformas educacionais. Como resultados Sotero aponta que “Posso concluir, exprimindo a ideia de que o professor é ao mesmo tempo culpado e redentor das mazelas, quanto a satisfatória ou precária qualidade do ensino; debitam culpa naqueles que não tiveram acesso a uma formação apropriada para tal fim.” (SOTERO, 2016, p.98). Aqui cabe uma observação de discordância sobre o resultado apresentado pela autora, visto que pauperização e precarização do trabalho docente não é “culpa” deste, mas do Estado que não fornece as condições que lhe cabe – com isso não estamos isentando a existência de profissionais que não exercer o seu trabalho com qualidade, mas não se pode fazer disso um espelho de reflita a realidade docente como um todo.

O oitavo trabalho que iremos analisar é de autoria de Valéria Santana de Freitas datado de 2016. O estudo de Freitas não apresenta de forma explícita a problemática que o norteia, mas apresenta o seu objetivo, conforme a seguir: buscou-se compreender o papel da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) na minoração das desigualdades educacionais, através da execução da política nacional de Formação dos Profissionais da educação, em uma experiência inicial através do Programa de Formação de Professores (ProForma) executado em parceria com o Estado da Bahia, entre os anos de 2003 e 2010 e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). É importante apontar que a autora não se restringe ao Parfor, mas trouxe ProForma (Programa de Formação de Professores, em 2003) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como comparativo ao Parfor. Com resultado desse estudo a autora aponta que apesar dos problemas existentes na implementação tanto do ProForma quanto do Parfor, houve melhoria na formação de professores da educação básica da

comunidade ao seu entorno da UEFS, cumprindo assim com o seu compromisso social tanto da universidade quanto das políticas citadas.

O próximo trabalho em análise é de autoria de Francisca de Carvalho Rojo, datado de 2016. Semelhante ao trabalho anterior, este não apresenta de forma explícita uma problemática, mas traz o seu objetivo geral, conforme se segue: descrever o impacto quantitativo do Plano na região de abrangência da UNIOESTE entre os anos 2010 e 2014. Quanto aos resultados, estes apontaram para a necessidade de priorizar políticas educacionais de formação docente que sejam melhor planejadas, com isso, a autora aponta a existência de fragilidades no Parfor; mesmo assim, Rojo considera o Parfor uma ação de relevância para a formação do professor em efetivo exercício na rede pública.

A décima dissertação em análise é de autoria de Railda Lopes da Cruz, datada de 2020. Na introdução a autora apresenta com maior clareza o objetivo geral – não sendo possível identificar a problemática – nesse sentido, a pesquisa buscou analisar a realidade da implantação e operacionalização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR PRESENCIAL no Estado da Bahia para reconhecer as contradições das políticas públicas no campo da formação de professores, considerando uma análise do marco legal no balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* produzida no período de 2013 a 2019. Diante dessa proposição, Cruz encontra os seguintes resultados: 1) quanto a implantação e operacionalização e há contradições de fundo que promovem limites e desafios a serem superados; 2) não há consistente avaliação e diagnósticos que viabilizem com efetividade a indicação de condições objetivas que concretizem com a necessária qualidade a proposta; 3) as múltiplas realidades (família, emprego e questões outras) são empecilhos para a finalização da formação pelos cursistas.

Analisaremos agora a dissertação de Lorena Lins Damasceno, datada de 2019. A questão norteadora deste trabalho buscou compreender como se deu a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no estado do Rio Grande do Norte? Quanto aos resultados obtidos, estes indicaram que o Parfor se desenvolveu a partir da articulação entre a Capes, as IES e a Secretaria de Estado da Educação, com destaque para a atuação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD/RN) que a autora

identifica como instância com potencial para materializar o regime de colaboração. Além disso, a autora aponta que não houve engajamento e nem apoio por parte das redes municipais, o que levou as instituições formadoras a assumirem atribuições além daquelas definidas no desenho inicial.

O décimo segundo trabalho em análise é de Francisco da Silva Paiva, datado de 2019. O referido estudo buscou investigar a implementação dessa política no Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, localizado na cidade de Codó. Como resultado Paiva aponta que o Parfor necessita de rearranjos, já que a infraestrutura laboratorial, a organização dos Planos de Cursos e o formato dos horários para oferta das aulas propiciam a fragilização do Plano.

O próximo trabalho é de autoria de Eliane Gracy Lemos Barreto, datado de 2016. Quanto a problemática a autora traz o seguinte questionamento: como o Parfor vem sendo desenvolvido na Ufopa (Campus Monte Alegre) e quais suas contribuições para modificar/melhorar a realidade educacional? Como resultados Barreto expõe: 1) o Parfor esteve presente em mais de 50% dos municípios do Estado do Pará; 2) o Parfor na Ufopa apresentou diversas fragilidades, tal como a falta de organização do calendário letivo, a precarização da estrutura e falta de internet. Além disso, a autora elucida alguns dados quanto ao quantitativo de docentes formados, conforme se segue.

Esta pesquisa nos possibilitou o conhecimento de que, em média, 74% dos professores contemplados/formados faziam parte do quadro de funcionários efetivos, menos de 5% dos professores formados eram funcionários temporários e menos de 2% já havia se aposentado de suas atividades laborativas. No entanto, 20% dos professores formados e que faziam parte do quadro de funcionários temporários, estavam desempregados. (BARRETO, 2016, p.132-133).

A décima quarta dissertação é de autoria de Aldenora Resende dos Santos Neta, datada de 2016. O presente trabalho possui três questões que direcionam a pesquisa, nesse sentido, para facilitar nossa análise, apresentaremos o objetivo central do estudo, conforme segue: analisar as condições objetivas para o desenvolvimento dos cursos do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os resultados deste estudo revelaram limites e lacunas na implementação do Parfor,

sobretudo no que diz que respeito às condições físicas, materiais, humanas e culturais, o que, conforme sustenta a autora, pode ter influenciado na aprendizagem dos professores-alunos matriculados. Nesse sentido, a autora chama a atenção para as responsabilidades exercida pela Universidade, Secretaria Estadual e secretaria municipais, bem como a União no que concerne à implementação de programas emergenciais como o Parfor.

A próxima dissertação em análise é de autoria de Sueli Andrade dos Santos, datada de 2019. Semelhante ao trabalho anterior, este possui duas questões norteadoras, nesse sentido, iremos apresentar o objetivo geral, que teve o intuito de avaliar e explicar a implantação, criação e funcionamento do PARFOR na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no período de 2010 a 2014, assim como buscou apresentar os resultados do programa a partir da identificação do quantitativo de alunos atendidos. Quanto aos resultados Santos aponta que as ações de implantação e funcionamento e efetividade do programa PARFOR, são bastante positivas, conforme o quantitativo de ingressos e egressos. Além disso, o autor aponta o quantitativo de alunos formados, no qual o mesmo aponta como algo positivo. Não percebemos, porém, nenhuma crítica sobre as dificuldades na implementação do Parfor na UNIFAP.

A penúltima dissertação em análise é de autoria de Fabiano Hector Lira Muller, datada de 2019. O estudo teve por objetivo fazer uma análise da implantação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, com destaque para o município de Itaituba/PA. Quanto aos resultados Muller aponta que o PARFOR na UFOPA alcançou resultados expressivos mesmo tendo enfrentado dificuldades principalmente de infraestrutura para funcionamento das turmas nos municípios polo. O autor aponta que em Itaituba/PA ingressaram 374 (trezentos e setenta e quatro) professores/alunos dos quais 236 (duzentos e trinta e seis) concluíram os cursos de licenciatura ofertadas, demonstrando assim um número considerável de concluintes.

A última dissertação em análise é de autoria de Elisangela Menezes Soares, datada de 2018. O objetivo deste estudo foi analisar o processo de implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia/PARFOR na UFRRJ, no campus de Nova

Iguaçu. Para compreender a implementação, Soares fez um recorte para o curso de Pedagogia. Como resultados a autora aponta: 1) a ressignificação da docência para os egressos do curso; 2) falta de divulgação sobre o Parfor, bem como falta de apoio das secretarias municipais no Rio de Janeiro, na implementação do Parfor.

Tabela 6 – Dissertações quanto ao autor, método e metodologia

Autor	Método	Metodologia
Renê Silva	Materialismo Histórico-Dialético	Revisão bibliográfica, análise documental, entrevista e aplicação de questionários.
Maria Cristina Xavier Reis Vilas Boas	Materialismo Histórico-Dialético	Revisão bibliográfica, análise documental, entrevista e aplicação de questionários.
Sibele Shirley da Silva Moura Nery	Materialismo Histórico-Dialético	Revisão bibliográfica, análise documental, entrevista e aplicação de questionários.
Adriana Sernajoto Susin	Pesquisa do tipo qualitativo-exploratória	Revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários e entrevista.
Leandro Picoli Nucci	Materialismo Histórico-Dialético	Revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários e entrevista.
Denise de Souza Nascimento	Dialético Obs: o autor não identifica se a dialética é o MHD	Revisão bibliográfica, análise documental e entrevista.
Naiara de Araújo Sotero	Materialismo Histórico-Dialético	Revisão bibliográfica, análise documental, pesquisa autobiográfica e entrevista.
Valéria Santana de Freitas	Não foi possível identificar	Revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionários e entrevista.
Francisca de Carvalho Rojo	Caráter exploratório	Revisão bibliográfica e análise documental

Railda Lopes da Cruz	Análise de Conteúdo	Revisão bibliográfica e análise documental.
Lorena Lins Damasceno	Não foi possível identificar	Revisão bibliográfica, análise documental e entrevista.
Francisco da Silva Paiva	Investigação do tipo processual	Revisão bibliográfica, análise documental e entrevista.
Eliane Gracy Lemos Barreto	Não foi possível identificar	Revisão bibliográfica, análise documental e entrevista.
Aldenora Resende dos Santos Neta	Não foi possível identificar	Revisão bibliográfica, análise documental e entrevista.
Sueli Andrade dos Santos	Pesquisa Quantitativa	Revisão bibliográfica e análise documental.
Fabiano Hector Lira Muller	Pesquisa Quantitativa	Revisão bibliográfica e entrevista.
Elisangela Menezes Soares	Pesquisa Qualitativa	Revisão bibliográfica e entrevista.

Fonte: Quadro produzido pelo autor, outubro de 2021

No que se refere ao método, não conseguimos identificar na introdução (nem no resumo ou capítulo específico) ou nos resultados usado em quatro das dezessete dissertações; mas percebemos que há número significativo de trabalhos que usam o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) de Karl Marx. Além do MHD, quatro produções usa o método qualitativo, sendo que desses, um apresenta o termo “qualitativo-exploratório”. Quatro outras produções não foram possíveis identificar o método, ao lermos o resumo, introdução e resultados. Além disso, identificamos uma produção que usava a investigação do tipo processual; outra análise de conteúdo de Laurence Bardin; e outras duas, sendo uma de caráter exploratório e dialético, porém, a autora não identifica qual tipo de dialética. No que se refere a metodologia, percebemos a a prevalência da revisão bibliográfica, análise documental, uso de questionários e entrevistas; praticamente todas as dissertações analisadas usaram mais de uma das metodologias apontadas, conforme o Quadro 6.

Considerações Finais

O levantamento realizado aqui possui relevância, pois nos permitiu compreender o panorama de estudos que se debruçam sobre a implementação do Parfor em Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, essa revisão contribuirá para compreendermos melhor de que forma o Parfor foi implementado, já que nossa pesquisa visa investigar a implementação do Plano na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), entre 2009 e 2013.

Além disso, esse levantamento bibliográfico apresenta informações relevantes no que diz respeito às produções brasileiras que investigam esse Plano. Por exemplo, com os anos em que foi possível identificar maior quantidade de trabalhos, bem como as regiões brasileiras em que a implementação do Parfor desperta maior atenção da comunidade acadêmica. Outro aspecto diz respeito a área do conhecimento em que os estudos analisados aqui se encaixam, ou seja, a prevalência 73% (16 trabalhos) dos 22 trabalhos analisado se concentrarem na área da educação.

Assim, consideramos que levantamento feito aqui, apesar de suas limitações, nos possibilitou compreender em que pé anda as discussões científicas sobre o Parfor, principalmente no que se refere a sua implementação. Por fim, esse levantamento, além de cumprir uma das etapas da nossa pesquisa de mestrado, na disciplina de Seminário de Dissertação II, será de grande valia para produção de parte importante da nossa dissertação, futuramente. Além disso, esse texto inicial nos possibilitará submetê-lo a eventos acadêmicos que investigam a formação de professores e as pesquisas sobre a temática, permitindo assim dialogar sobre a temática e buscar aperfeiçoa-lo.

Referências

ALVES, Alda Judith. **A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis.** In: Cad. Pesq. São Paulo, n.81, p.53-60, maio 1992.

BASTOS, Ana Fanny Benzi de Oliveira. **Análise da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica em estados da região norte do Brasil.** Campinas, SP: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009.** In: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

NERY, Sibele Shirley da Silva Moura. **A efetivação da Política Nacional de Formação de Professores em um Município de pequeno porte e seus efeitos.** / Sibele Shirley da Silva Moura Nery. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

NUCCI, Leandro Picoli. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): desafios na implementação do regime de colaboração em Mato Grosso do Sul.** / Leandro Picoli Nucci. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2013.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação.** Diálogo Educacional, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI Joana Paulin; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas.** In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

SILVA, Renê. **Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia** / Renê Silva. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória da Conquista – BA: 2015.

SOTERO, Naiara de Araújo. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): as contradições da profissionalização em tempos de pauperização e precarização do trabalho docente** / Naiara de Araújo Sotero. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

“ÀS VEZES TENHO SONHOS, PLANOS, MAS ALGUNS SE PERDEM PELO CAMINHO”: NARRATIVA E CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA

Alberto Albuquerque GOMES, FCT/UNESP

Vera Luísa de SOUSA, CPTL/UFMS

Sílvia Adriana RODRIGUES, CPTL/UFMS

Leandro Aparecido de SOUZA, FCT/UNESP

Eixo 1

O trabalho contou com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

alberto.gomes@unesp.br

1. Introdução

Quem disse que eu me mudei?
Não importa que a tenham demolido:
A gente continua morando na velha casa
em que nasceu. (QUINTANA, 2006, p. 760).

A provocação quintaniana nos leva a afirmação de que somos sempre fruto daquilo que vivemos; de uma maneira ou de outra nossa trajetória diz muito (ou quase tudo) sobre quem somos hoje. De posse dessa premissa, entre outras, é que nos aventuramos, desde o ano de 2018, a realizar um estudo coletivo com uso de narrativas de professora(e)s.

Isso porque alcançamos o entendimento de que a narrativa é fundamental para nossa constituição como seres e para a construção de nossas identidades, além de nos situar no mundo. Nossas experiências arquivadas na memória são socializadas em formatos de histórias com enredos historiados (CLANDININ; CONELLY, 2015).

Nesse mesmo sentido, rememoramos a assertiva de Delory-Momberger (2011, p. 341) ao expressar que “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”. Assim, quando narramos contamos nossa vida, construímos nossa história, tornamos algo que é latente, patente, pois a narrativa é construída a partir da memória do narrador, que recupera os acontecimentos e as vivências do passado e, a partir de um processo reflexivo, tem a possibilidade de transformá-los em experiência e “materializá-los” através da linguagem.

Narrativa e experiência são, a partir dessa perspectiva, conceitos basilares sobre os quais erigimos nosso estudo. Nesse aspecto, concordamos com Clandinin e Conelly (2015, p. 48), quando, ao dizerem que a “[...] narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência”. Em outras palavras, a materialidade da experiência docente no processo de construção de sua identidade é engendrada por intermédio da linguagem.

Assim, nosso estudo, ainda em fase de tratamento e interpretação dos dados, tem como objetivo primeiro:

[...] compreender as características constituintes da identidade e profissionalidade docente ao longo da carreira, envolvendo aspectos da formação e do desenvolvimento profissional em diferentes níveis, modalidades de ensino e contextos. (RODRIGUES; GOMES, 2018, p. 124).

Desse modo, a investigação utilizou a carta como instrumento para coletar narrativas de docentes sobre seus percursos profissionais que, obviamente, não se separam de suas histórias pessoais. Temos então um cenário de vinte e nove (29) profissionais docentes da educação básica e do ensino superior que responderam ao convite-carta que lhes enviamos. As cartas-respostas vêm sendo lidas e discutidas nas reuniões do nosso grupo de pesquisa, buscando evidenciar particularidades e complexidades de cada narrativa, levando em consideração a realidade concreta de cada sujeito-autor(a), bem como se pautando nos sentidos que emergem de cada uma das narrativas analisadas¹. Esclarecemos ainda que, pautados nos preceitos trazidos por Clandinin e Conelly (2015),

[...] consideramos ser necessário evidenciar as distintas vozes presentes numa pesquisa narrativa: a do narrador - sujeito da pesquisa – informante e protagonista da história narrada; e, a do pesquisador – ouvinte – interlocutor e também narrador, sem que, na apresentação dos achados do estudo, uma não sobrepuje ou subvalorize a(s) outra(s) (RODRIGUES; PINTO, 2020, p. 338).

O processo empreendido para as análises das narrativas se principia por sete eixos norteadores, previamente discutidos e estabelecidos pelos membros do grupo, sendo eles: dados pessoais; trajetória de formação (formal e não formal); trajetória/experiência profissional; motivação/ingresso na profissão; identificação com a profissão; imagens da profissão; e memórias significativas. Vale salientar que os eixos são direcionadores das análises, ou seja, nós os empregamos como orientadores, mas com o entendimento de que cada relato possui sua singularidade e particularidades, do

¹ Consideramos oportuno esclarecer que adotamos o procedimento de fazer pequenos ajustes (ortográficos e/ou gramaticais) nas escritas das narrativas recebidas no sentido de preservar a imagem de nossa(o)s protagonistas. São acertos que não alteram os sentidos dos “ditos”. Maneirismos, expressões típicas da oralidade e/ou deslizes de flexão gramatical foram suprimidos, dando apenas “polimento” à escrita.

que decorre outros elementos serem destacados e refletidos nas narrativas que se apresentam. Assim, não buscamos regularidades entre as cartas ou entre as trajetórias, mas nos voltamos àquilo que é peculiar ao processo de construção identitária e profissionalidade docente de cada profissional.

Feita a contextualização necessária, cabe apontar que, neste texto, apresentamos as impressões coletadas com uma participante da pesquisa em pauta, aqui nomeada Paula, que nos permitiu refletir sobre as vicissitudes da carreira docente, os seus altos e baixos, o confronto entre a idealização e a realidade, as conquistas e as angústias da profissão, assim como os caminhos, por vezes tortuosos, que são trilhados até a estabilização profissional, conforme fica evidente em sua narrativa e que exploramos a seguir.

2. Os sonhos e o caminho que os foram desfazendo

O título principal deste texto foi retirado da carta de Paula, professora da Educação Infantil nos municípios de Corumbá e Ladário, situados no estado de Mato Grosso do Sul. A frase: “*Às vezes tenho sonhos, planos, mas alguns se perdem pelo caminho*”², está inserida no contexto da descrição de sua experiência com o “choque de realidade” identificado por Garcia (1999, p. 28) como “[...] o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional” que, em alguns professores e professoras iniciantes, produz um mix de sentimentos que o(a)s confundem. Confusão, por vezes, tornada desilusão com sonhos e planos sendo abandonados frente a condições objetivas tão distantes daquelas idealizadas no caminho formativo.

A história narrada por nossa interlocutora nos permite identificar uma espécie de “montanha russa” na qual vivencia momentos alternados entre as expectativas positivas sobre a docência e as dificuldades e vicissitudes inerentes à vida de uma jovem professora-trabalhadora de origem humilde. A utilização da metáfora da “montanha russa” busca registrar, além dos solavancos de sua trajetória, a adrenalina desencadeada pelas fortes emoções da descida em queda livre que Paula tem experimentado como docente da rede pública de ensino.

No exercício de retomar sua história como estudante, vinculando-a ao próprio percurso profissional, a professora nos revela que quase não guarda recordações do início de sua trajetória escolar iniciada em escola pública. As lembranças mais doces são

² Tomamos a liberdade de subverter as normas da ABNT para uso do itálico em palavras não estrangeiras para dar destaque aos dados brutos, as “palavras” originais da participante/colaboradora do nosso estudo.

do seu período na creche que, segundo ela, “[...] *marcou muito mais do que a própria pré-escola*”. Da primeira série nada ficou registrado em sua memória, somente a partir da alfabetização, ocorrida na segunda série, que as recordações vão ficando mais vívidas:

Da minha primeira série não lembro nada, nem nome da minha professora. Mas o momento que realmente marcou minha vida e que me fez começar admirar a docência, que me fez escrever nas paredes e brincar de escolinha foi na minha segunda série, com a professora Dorotéia, na escola Júlia Gonçalves Passarinho. Professora que me alfabetizou, que me deu valor, que me olhava nos olhos, que teve paciência comigo [...] (Excerto da carta de Paula)

Esse excerto nos permite inferir que Paula anuncia aqui que as primeiras influências que despertaram seu interesse pela docência ocorreram na fase inicial de sua escolarização. O que confirma a tese de Carlos Marcelo Garcia sobre a docência ser a profissão na qual passamos mais tempo exposto(a)s ao processo formativo “[p]odemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia” (GARCIA, 2010, p. 12).

Antes de ser “*escolhida pela Pedagogia*”, conforme afirma Paula, e cuja assertiva vamos explorar posteriormente, num ato falho, diz que teve uma vida escolar tranquila, quando os fatos narrados apontam em outra direção. Não houve tranquilidade alguma para a pequena Paula que precisou contar com a ajuda dos filhos da patroa de sua mãe para dar conta das atividades escolares e, depois, do avô – ele próprio às voltas com uma escolarização precária. Uma criança que passou invisível pela primeira série, ao menos é assim que sua memória anotou, e que na adolescência enfrentou a entrada precoce no mercado de trabalho.

[No] Ensino Médio também tive que dividir entre estudos e trabalho, meu primeiro emprego foi aos 14 anos de idade, era muito cansativo, mas alguns professores entendiam meu baixo rendimento (quando esse ocorria) me ajudavam solicitando trabalhos para que eu alcançasse a média, assim fiquei de exame no primeiro e terceiro ano de Ensino Médio. (Excerto da carta de Paula).

As dificuldades estão aí, mas nossa interlocutora permanece no movimento oscilante da montanha russa, pois não dá sinais de que perceba a ambiguidade dos sentimentos nela despertados pelas situações pretéritas de sua vida escolar. Assim, mudou-se para a capital do estado porque imaginou que pudesse “[...] tentar algo, um curso, emprego, pois acreditava que [...] pudesse fazer faculdade lá”. Tentou, sem sucesso, o vestibular para Educação Física. Voltou para Corumbá e foi trabalhar numa empresa de cobranças. Novo vestibular, mas desta vez, exitoso. Porém, apesar de sua felicidade com o resultado começava ali “[...] uma dura jornada, entre trabalho e estudos”.

Uma repetição da experiência difícil da dupla jornada durante o Ensino Médio:

Com o tempo fui me desmotivando, na verdade fui ficando com medo de não dar conta. Eu perdia praticamente todos os dias as primeiras aulas, o que me prejudicou muito, com relação a notas, foi aí que no segundo semestre não voltei mais e acabei desistindo no caminho. (Excerto da carta de Paula)

Novamente a realidade, sem filtros ou maquiagem, se apresentava à Paula e como ela mesma diz:

Me dediquei apenas ao trabalho, eu precisava muito do emprego. Passou um tempo, eu estava cansada do meu antigo serviço e busquei novas oportunidades, foi exatamente numa entrevista de emprego que me abriram os olhos, então decidi encarar novamente o Enem e o vestibular da UFMS. (Excerto da carta de Paula).

Assim, o mercado de trabalho abriu seus olhos para a necessidade de uma formação e a descoberta de um novo caminho profissional:

[...] pra minha felicidade, passei em 14º lugar, e desse curso que escolhi hoje tenho minha profissão. Hoje pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAN, turma de 2010, tive o prazer de ter tido ótimos professores, e [...] levo, um pouco de cada um, pra minha carreira enquanto professora [...]. (Excerto da carta de Paula).

Supostamente os tempos difíceis haviam ficado para trás, mas eis que é contratada pela rede de dois municípios, Corumbá e Ladário, e as tais dificuldades como estudante passam a ser as da professora, que às vezes pensava estar vivendo “[...] o verdadeiro retrocesso da Educação”. Contudo, já como efetiva nas duas redes, com uma turma de 3 a 4 anos e outra de 4 a 5 anos, Paula afirma “[...] tenho me esforçado para me adaptar, acho que me incomodo muito fácil com certas realidades, mas tento me adequar, e procuro fazer o meu trabalho e sempre da melhor forma”. Adaptação que está cobrando um preço alto:

Quando assumi o concurso de Ladário tive muita insegurança, porque vivi uma realidade fora do comum, eu estava numa escola que tem Educação Infantil, mas não tem, é complicado explicar, como se não existíssemos, mas estamos lá, ocupamos um espaço, hoje até que um pouco melhor (espaço adaptado, pois não tem um espaço adequado para receber o público de educação infantil) ao menos não divido mais o mesmo espaço com o pré II. Em 2017 quando assumi, as duas turmas dividiam o mesmo espaço. Eram 50 crianças num mesmo espaço e tempo, separadas apenas por armário de livros. Eu me perguntava: Como essas crianças vão aprender, muito barulho, quando a outra professora dava sua aula eu praticamente não conseguia trabalhar. Foi muito frustrante. Aos poucos foram adaptando novos espaços, mas longe de ser adequados. (Excerto da carta de Paula).

O relato soa melancólico e expõe a dureza dos enfrentamentos cotidianos de Paula que, sabemos, é replicado à exaustão em inúmeras outras experiências docentes

país afora. Como indica o título que abre esta seção, os sonhos foram sendo deixados às margens do caminho que, por sua aridez, vai exaurindo a resistência da professora Paula. Não, os sonhos não devem ser a matéria principal da ação docente. Porém, não podem ser negligenciados por orçamentos insuficientes, gestões precárias e descaso político da forma ostensiva como temos presenciado nos últimos anos.

Compartilhamos a trajetória de uma professora nascida e formada no interior longínquo de um país que vira as costas para a educação e que muito pouco, ou nada tem feito, para preservar sonhos e estimular planos de aspirantes ao magistério público, açoitado em praça pública como um delinquente. Não é correto, não é justo, ao contrário, é imoral o desprezo experimentado pelos profissionais da educação que têm visto seus esforços naufragarem na correnteza do desmonte.

Toda essa pressão, possivelmente, faz com que professoras e professores país afora experimentem a mesma ambiguidade revelada por Paula com relação à profissão: ora um sentimento de conquista, ora um sentimento de angústia pelo retrocesso e pelos sonhos esquecidos e desfeitos ao longo do caminho, escancarando a percepção da desvalorização profissional à qual está submetida:

Os dois municípios só querem cobrar, exigir, nas elaborações de projetos, mas não sabem que quando você tem 40 horas é muito complicado investir em projetos impecáveis. E fazer por fazer não me faz sentir bem. Eu lembro de quando eu era professora contratada, sofria chantagem para participar desses eventos como o 'professor por excelência', diziam que se não fizéssemos algum projeto, no outro ano não seríamos recontratados, eu não fazia, mas lembro que uma vez a coordenadora chegou com um projetinho 'meia boca', já tinha enviado e um dia antes das apresentações me fez apresentar, foi muito ruim, pois eu não fazia ideia do que era aquele projeto, é como se eu estivesse falando do 'jiló' sem nunca ter experimentado. Uma experiência desagradável, muita pressão, autonomia mascarada. (Excerto da carta de Paula)

Esse mesmo excerto, além de evidenciar a existência de diferentes realidades no exercício da docência – no trato com o professor contratado e com aquele que é efetivo, estratificando, de certa forma, uma mesma categoria profissional –, possui um tom de denúncia sobre situações vividas por ela enquanto ainda era professora contratada. O relato explicita uma experiência profissional negativa, revelando práticas que ocorrem no interior das escolas, que pressionam o professor a se “doar” para o seu trabalho, reforçando ainda mais a metáfora da montanha russa, sobre os altos – as conquistas – e baixos – as angústias – da docência.

3. O “incabamento”: a constituição da prática profissional

Na narrativa de nossa interlocutora outras duas questões nos “saltam aos olhos”, uma se relaciona ao ingresso/motivação na profissão e a outra à postura profissional que assume. Paula ao falar sobre a forma pela qual chegou à profissão atribui essa escolha à Pedagogia e não a uma decisão consciente e autônoma sua, ou seja, ela imputa a motivação para o ingresso na profissão a elementos exteriores. Esse ponto é evidenciado quando ela, em um tom claramente benfazejo, afirma em sua carta “[...] *costumo dizer que não escolhi ser pedagoga, a Pedagogia que me escolheu*”. Essa falta de autonomia em relação ao destino profissional é algo que se reitera nas narrativas que temos analisado sobre a graduação em cursos de licenciatura, para as camadas mais pobres da população, ser aquela com maior possibilidade de concretização.

No que concerne à segunda questão, ainda que tenha se deparado com realidades discrepantes às suas idealizações dos tempos da formação inicial, conforme excerto a seguir, nossa narradora expressa uma postura profissional de responsabilidade e comprometimento:

Ainda tenho muito a aprender com minhas experiências, tenho angústias, pois me deparei com realidades bem adversas e não muito idealizadas por nós professores; me frustrei muito, pensei em desistir, tive medo, mas com o tempo e muita paciência fui driblando os obstáculos, eu buscava força em profissionais de outras cidades, os quais conheço apenas por histórias, por entrevistas na TV, que viviam situações piores na educação e venciam e ainda conseguiam se destacar. (Excerto da carta de Paula).

É possível perceber, por meio desse pequeno excerto de seu relato, a imagem que tem de si mesma, ao admitir seu “inacabamento” profissional, reconhecendo a continuidade do processo de aprendizagem que a experiência lhe proporciona, reconhecendo que sempre há algo a ser aprendido.

Essa perspectiva de “inacabamento” e comprometimento é explicitada em outros momentos de sua narrativa: “*E fazer por fazer não me faz sentir bem*”; “*Busco sempre por atividades lúdicas, e que envolva o faz de conta, procuro fazer o melhor sempre. Aprendo com eles, e com os outros colegas de profissão*”; “[...] *pelas minhas crianças procuro sempre fazer o melhor*”. (Excertos da carta de Paula). Paula, ao declarar seu incômodo com o “fazer por fazer”, mesmo que não descreva ou exemplifique suas práticas escolares, evidencia, ainda que no nível do discurso, seu comprometimento e preocupação em realizar práticas que sejam significativas e contextualizadas. Embora não descreva quais são as atividades que desenvolve com os alunos, afirma buscar por aquelas que estejam conectadas à ludicidade.

Outra questão na qual podemos identificar a compreensão sobre o seu inacabamento profissional é quando ela se mostra aberta e receptiva não somente para

aprender com os alunos, mas também com os colegas de profissão. Assim, seu relato nos indica que sua postura profissional está em constante construção, desconstrução e reconstrução. Considera não somente os colegas de profissão como seus interlocutores, mas também os alunos.

Parece-nos que o resgate das memórias por nossa interlocutora nos permite visualizar algumas singularidades da sua vida que podem ser associadas às trajetórias de inúmeras professoras e professores para além daquela(e)s que convidamos para uma interlocução, ou seja, a descoberta de si vai sendo concretizada concomitantemente ao resgate das histórias de vida que promove um reencontro com a(o) estudante que não sabia, mas já estava experimentando a germinação das futuras profissão e profissionalidade, cuja fonte, ainda que de modo inconsciente, encontra-se naquelas experiências que, pouco a pouco, vão se reorganizando e materializando o ser professor(a).

Por outro lado, não podemos deixar de destacar ainda no trecho da narrativa trazido, no movimento de “sobe e desce” de nossa interlocutora, a naturalização do sofrimento e a internalização da meritocracia quando ela acena que tem superado os obstáculos com paciência, pois admira as histórias que retratam a superação de dificuldades maiores que as vividas por ela. Parece-nos que ela entende que o sofrimento é necessário, ao estilo do pensamento de que “aquilo que não nos mata fortalece”...; bem como que o problema pode estar em si mesma, quando afirma que “[...] *acho que me incomodo muito fácil com certas realidades, mas tento me adequar e procuro fazer o meu trabalho sempre da melhor forma*”. (Excerto da carta de Paula). Há ainda uma resignação impregnada que entendemos que pode também ser observada na frase que selecionamos para dar título ao texto.

4. Da descoberta de si à constituição profissional: à guisa de conclusão

Não há conhecimento exterior à nossa interrogação, ao exercício pessoal através do qual damos sentido às nossas vidas. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos. (NÓVOA, 2014, p. 9).

Trabalhar com narrativas a fim compreender as características constituintes da identidade e profissionalidade docente é adentrar nas singularidades e particularidades das histórias, que são individuais, mas também múltiplas uma vez que abarcam as dimensões profissional e pessoal do docente. Este empreendimento evidencia, a cada análise realizada, como as trajetórias possuem especificidades, como os sujeitos constroem, desconstroem e reconstroem suas histórias, identidades e profissionalidades;

e, ainda que os caminhos se mostrem insólitos e inusitados, as experiências formativas mostram-se densas.

Assim é a carta da professora Paula, marcada por aspectos singulares que evidenciam uma trajetória, como a de uma montanha russa, cheia de altos e baixos - sua origem humilde, as primeiras experiências na escolarização primária, figuras representativas da docência, as experiências profissionais na condição de professora contratada e, finalmente, efetiva. Embora atribua a escolha da profissão à própria Pedagogia, seu relato nos indica que possa ser o olhar diferenciado da professora Dorotéia, no contexto das primeiras letras, o momento em que nossa narradora começa a admirar a docência. Dessa forma, os solavancos do caminho, as expectativas *versus* a dura realidade, os enfrentamentos pessoais e profissionais, a percepção de seu inacabamento, o reconhecimento de diferentes interlocutores – docentes e estudantes –, são elementos que expressam a construção e constituição de sua identidade docente.

A riqueza da trajetória de Paula como professora pode ser vislumbrada no movimento de uma narrativa que, de certo modo, espelha a dialética hegeliana quando anuncia infância e vida escolar tranquilas (tese); depois percebe-se como alguém que “[...] sempre t[e]ve que [s]e esforçar na escola para não ficar pelo caminho” e enfrentou o “[...] primeiro emprego [...] aos 14 anos de idade [...]” afetando seu processo de aprendizagem (antítese); para, finalmente, defrontar-se com questões postas pela crueza de uma realidade educacional que não é tranquila, mas desigual e, dia a dia, tornada menos visível para as políticas públicas, emergindo daí uma consciência (síntese) que pode ser expressa na frase “[u]ma experiência desagradável, muita pressão, autonomia mascarada”. (Excertos da carta de Paula).

O trabalho coletivo que temos empenhado para a leitura das muitas histórias de vida, que nos foram generosamente ofertadas, permite-nos entender que “[c]onhecer é reconhecer, é reconstruir sentidos. Num adulto, a formação faz-se sempre com base numa reflexão sobre a experiência, sobre as histórias que nos constituem como pessoas” (NOVOA, 2014, p. 11). Ler o relato de outras trajetórias pessoais e profissionais tem nos mobilizado para o movimento de reconstrução de nós mesma(o)s como pesquisadora(e)s, como professora(e)s e como formadora(e)s de outro(a)s professore(a)s.

Ainda que no original o conceito se refira ao contexto da prática pedagógica, é oportuno aqui retomar o movimento definido por Schön (1992, p. 83) de “reflexão-na-ação”, entendido como dinâmica que tem diferentes dimensões, que em nossa prática investigativa tem se configurado em um processo que permite a/os

narradora/es, professora/es e pesquisadora/es envolvidos “[...] pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos”.

Seguindo essa tônica, concluímos a presente escrita, inspirada(os) pelo momento histórico que temos vivido, bem como pela trajetória de nossa interlocutora, com dizeres freireanos para que a inspiração para prosseguir não cesse e que os sonhos e planos não se percam no caminho...

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2000, p. 53-54).

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (ILEEL/UFU). Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v27n01/v27n01a15.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. O professor inciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira sobre formação docente**, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 de out. 2021.

NÓVOA, A. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos. In: VICENTINI, A. A. F.; EVANGELISTA, F. (org.). **Um baú de histórias**: narrativas e formação. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 9-11.

QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguiar, 2006.

RODRIGUES, S. A.; GOMES, A.; sobre formação, identidade, profissionalização e histórias de vida de professores. VII SITRE - Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade. **Anais...** Belo Horizonte, 2018.

RODRIGUES, S. A.; PINTO, A. G. Vivendo e narrando o “ser professora” da Educação Infantil: incursões de Francisca. **Coloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 336-349, jan./dez. 2020. Disponível em:

<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3718/3130>. Acesso em: 20 de out. 2021.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CARACTERIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOS MICRODADOS DO CENSO ESCOLAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS.

Marcela Fernandes da SILVA, Universidade Federal de Alfenas
Cláudia GOMES, Universidade Federal de Alfenas
Agradecemos o apoio e financiamento Cnpq/Fapemig
Marcela.f.s.pedagogia@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Lançar análises sobre os processos e condições de esvaziamento no âmbito da formação e atuação docente, é para nós um desafio de desvelamento das condições materiais, sociais e relacionais que impactam sobremaneira a constituição do campo da Educação como meio e fonte do processo de humanização.

E também uma ação de resistência as formas e vivências capitalistas que não têm proporcionado, ou melhor, tem privado que uma parcela significativa da sociedade tenha acesso ao pleno desenvolvimento, aumento sua capacidade de existir, entendimento este que norteia a análise do processo e condições de esvaziamento.

Privação de acesso que para nós se constitui como base para a significação da realidade por meio de forma fragmentada e superficial, das quais os comportamentos ficam, em grande medida, automatizados, apenas respondendo a estímulos. Para Spinoza (2007), os indivíduos, nesse estado, agem na escravidão dos afetos, pois agem conforme são afetados, o que os leva a não conseguirem estabelecer relação entre os atos, fatos e objetos, e passam a incorporar aquilo que lhes afetam como sendo a realidade, para Saviani (2007), é um agir pelas impressões imediatas, que é “um todo caótico, uma visão confusa que se tem a partir da análise desse todo, seria o objeto como se apresenta à primeira vista” (p. 9).

Assim, postula-se que essas condições de esvaziamento forjadas em nossa sociedade têm forte ligação com o desmonte da educação, com essa busca incessante do ter em detrimento do ser, que se estrutura nessa perspectiva de sociedade capitalista, da qual transforma os direitos em serviços. A educação passa a ser relegada a um serviço profissionalizante à sociedade. Para tanto, torna-se latente refletir, se realmente esses espaços de formação, com suas condições precárias, condições de esvaziamento conseguem potencializar aumento da potência de existir para aqueles que os concebem como único em seu processo de desenvolvimento. Pois essa condição de esvaziamento induz “à ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade

humana. Tem-se como resultado como retrato não o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal” (ANTUNES, 2006, p.127).

Não é o intuito atribuir culpabilidade a um único fato, eximindo as reais implicações. Pois essa análise sobre a realidade recairia a concepção sincrética, pelo contrário, sabe-se que a problemática da educação não se respalda unicamente à formação, é um problema estrutural da qual implicam diversos fatores. Mas, compreendendo a educação pela perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, o professor é central nesse processo de potencialização das máximas capacidades psíquicas. Visto que, “o trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2007, p.9).

Contudo, compreende-se que à escola/universidade, por meio de seus processos pedagógico, pode vir a transformar “a razão instrumental em razão emancipatória” (SEVERINO, 2006, p. 632). Desde que invista em uma formação que esteja para além dos conformes capitalistas. O autor nos informa que a educação para que tenha uma formação fecunda e efetiva, requer que sua ação seja pautada em um “exercício da auto-reflexão crítica. Trata-se, para a educação, de produzir uma consciência verdadeira” (p. 632).

Compreendemos que o ato pedagógico, não se dá por mera apropriação de conhecimentos com fim imediato, mas é um processo árduo, é um exercício que potencializa a autorreflexão crítica (SEVERINO, 2006). Por isso, um ato dialético, mas não como processo de exclusão e sim por incorporação daquilo que foi identificado como avanços e da superação de seus limites (SAVIANI, 2007), por isso, são ações que sempre partem do contraditório. Não é superposição de conhecimento, que negligencia as vivências e experiências dos indivíduos, ao contrário disso, é uma práxis proveniente de uma reflexão crítica que permita ampliar a capacidade desse indivíduo de ser e estar em sociedade, amplie sua capacidade de pensar e agir na sociedade de forma ativa. Visto que, o ponto de chegada e de partida do fazer pedagógico é sempre a prática social (SAVIANI, 2007).

Mediante ao exposto, essa pesquisa lança como objetivo analisar os microdados do censo escolar do INEP do Estado de Minas Gerais, dos anos de 2010 a 2020, em relação a caracterização dos docentes na educação básica, visando problematizar como as dimensões políticas, sociais, teóricas e relacionais constituem-se como facetas no processo de esvaziamento profissional.

2. Fundamentação teórica

A grande questão que se impõe aqui, refere-se às instâncias de formação dos sujeitos, que têm deixado de exercer a função de bem público, (DIAS SOBRINHO, 2013) e passam a exercer a função de prestadora de serviço à sociedade. A formação deixa de ser em prol de um pensar crítico, que leve o sujeito a refletir e agir na vida, a compreender as forças que agem e induzem sua forma de ser no mundo, para apenas, buscar a se enquadrar, tomar a forma daquilo que melhor lhe ajudará a ser introduzido no mercado de trabalho.

Para que um indivíduo seja inserido no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, ele precisa, agora, de um currículo que lhe garanta o mínimo de formação exigida por aquele que lhe emprega. Assim, é imprescindível para a permanência do empregado que ele esteja em constante processo de aprendizagem, ou conforme é divulgado nas mídias, reciclagem. A aprendizagem é vista, por essa perspectiva capitalista, como mera formação para o mercado de trabalho. A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, passa a servir, em sua totalidade,

[...]ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Aprende-se para se atingir um determinado fim com utilidade imediata, como no processo de produção das indústrias, só que, o produto da educação se materializa na conquista do diploma, que tem na avaliação das provas a confirmação de que houve aprendizagem. A busca pelo conhecimento está atrelada a um ganho que é de ordem pragmática. A qual sustenta o discurso de que é necessárias boas notas para que se consiga bons estágios. Assim, o ato de estudar atrelado às condições de esvaziamento, corrobora para que seja destituído de significações produzidas pelo próprio sujeito, pois esse processo de significação, via de regra, passa a ser imposto pela exterioridade, da qual ele –sujeito– apenas se apropria dessas significações que lhe são produzidas externamente. Isso desencadeia, segundo Frigotto (1998), a busca por “firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas” (p.14).

Além disso, com uma formação nesses parâmetros, os indivíduos se desapropriam do processo de construção da significação inerente à força de trabalho para, em contrapartida, atuarem de forma mecânica, utilitarista, subordinados a ditames que os desumanizam, pois, “se o homem é roubado no seu próprio trabalho, é roubado de si mesmo, perde-se quando deveria se identificar, desconhece a si mesmo quando deveria se reconhecer, destrói-se quando deveria estar se construindo” (CODO, 1999, p.31). É o aniquilamento do sujeito, assujeitamento do ser às formas de vida alienantes da contemporaneidade.

Isso, leva-nos à indagação de como fica, para o aluno, o processo do pensar, da construção do conhecimento, frente a essa forma de educação que só vê números/matrículas? Pois, se na formação estão aprendendo a responder coordenadas postas como ditames a serem seguidos, mecanicamente, sem participação no processo, sem autonomia e sem um pensar crítico, isso, leva-nos a refletir que o agir no mundo do trabalho, terá forte propensão, de ser uma prática alienada por um sujeito alienado de sua atuação no mundo, e de como o mundo age sobre o seu ser. Porque, nessa perspectiva, a educação está a contribuir no processo de distanciamento do sujeito da sua produção de significação da forças do trabalho, pois para Duarte (2019) a realidade social, nesse caso, se apresenta aos indivíduos “na forma de forças incompreensíveis, imprevisíveis que conduzem suas vidas” (p.168).

E, portanto, compreendemos, assim como Dias Sobrinho (2010), que “um sistema educativo que reforça os preconceitos e amplia a marginalidade social não pode ser de qualidade, do ponto de vista dos princípios de bem público e equidade”. Além disso, um desenvolvimento pleno dos indivíduos jamais acontecerá em sociedades em que o acúmulo do capital passa a ser seu único objetivo, pois “uma sociedade que nega a oferta de educação de qualidade para todos é uma sociedade injusta e democraticamente pouco desenvolvida”. Assim, também, denunciemos que reservar para uma pequena parcela elitizada da sociedade a educação de qualidade, pode interessar “a alguns aspectos do mercado mais exigente e que requer tecnologias de ponta e conhecimentos de refinado desenvolvimento, mas não ajuda a promover a justiça social” (p.1231).

Concebemos, por conseguinte, bem como Dias Sobrinho (2010), que o princípio de uma sociedade democrática se pauta pela premissa ética da equidade, portanto, “uma educação precária jamais poderá ser considerada satisfatória”. Mas, contudo, faz-se necessário compreender que mesmo com uma educação que não se estruture pelos princípios da qualidade, “mesmo que seja insatisfatória, ainda é melhor que nenhuma,

pois, de alguma forma, colabora para elevar o patrimônio coletivo de conhecimentos e competências profissionais de uma nação”. Ainda de acordo com o autor, contida de valor e que possa de alguma forma colaborar para a melhoria “de indicadores sociais, a educação de baixa qualidade está longe de poder resolver os problemas de justiça social”.

Portanto, a defesa que levantamos por meio dessa pesquisa, é em prol de uma universidade como instituição social, voltada para o bem-público, no combate ao individualismo, tão nefasto em nosso tempo, e a busca em atingir os objetivos impostos pelo mercado de trabalho. Uma universidade como instituição pública, a formação tem como princípio despertar nos alunos a consciência da realidade a qual ele está inserido, em prol de produzir uma práxis que vise o coletivo, que tem como direcionamento uma perspectiva abrangente e não fragmentada, como visa a lógica capitalista. Ao conceber a universidade como bem-público a sociedade passa a ser “seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (CHAUÍ, 2003, p. 69). Pois só assim, a universidade deixará de ser vista e compreendida como um privilégio para poucos e passará a ser, de fato e em ato, um direito.

Defendemos uma educação básica de qualidade, que se paute nos princípios da democracia, muito mais que equitativa, seja justa e possibilite a inclusão social de forma que todos os alunos, sem distinção e seletividade tenham acesso a essa educação, mas que, acima de tudo, seja promulgado uma aprendizagem que se efetive, que possibilite que os alunos reflitam e compreendam a realidade a qual estão inseridos e se vejam como co-participantes nesse processo de cidadania. Mas, essa educação não acontece e muito menos acontecerá sem uma formação de professores que potencialize o processo de humanização desses docentes, pois “precisamos de professores que assumam esse compromisso em sua atuação na escola básica tendo condições formativas para leva-los adiante” (GATTI, 2017, p. 733).

Essa qualificação do professor não pode ser compreendida, única e exclusivamente, como meio para angariar técnicas a serem aplicadas em sala de aula, sendo que, para atingir a esse fim, limita-se a universidade a instância legítima para se obter tais técnicas e os professores como meros reprodutores. Pimenta (2005), argumenta contrário a isso, considerando que deva ser uma formação que possibilite “educa-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (p. 31).

Ao evidenciarmos a importância do saber pedagógico na prática docente e como processo de formação, não estamos desvalorizando ou muito menos diminuindo a

importância dos conhecimentos pedagógicos, produzido por pesquisadores e estudiosos da educação, muito menos construindo uma separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam o ensino e a educação (AZZI, 2005). Inversamente a isso, “pretendemos é justamente mostrar que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino”. Para tanto, ao concebermos o professor como ser que reflete e pensa sobre sua prática, isso “reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua” (p.44).

3. Delineamento da pesquisa

Este estudo tem como objeto de pesquisa os indicadores sociais do Estado de Minas Gerais providos pelos microdados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa – INEP, correspondente aos anos de 2010 a 2020, referente às etapas de ensino educação infantil-creche, educação infantil-pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. Para esse fim, tornou-se imprescindível para a concretude dessa pesquisa, a estatística descritiva, assim como o uso da ferramenta Software (aplicativo) Statistical Package for the Social Sciences - pacote estatístico para as ciências sociais – SPSS, como recurso.

Nessa perspectiva, compreendemos, assim como, Gatti (2012) que ao buscarmos realizar essa pesquisa, buscamos contribuir com a construção científica da ciência, ao entender que, ao tentarmos desenvolver um agrupamento sistematizado de “conhecimentos que nos permite compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica” (GATTI, 2012, p.10).

Para tanto, dada a extensão dos dados adquiridos por meio do levantamento, este arquivo terá como base de discussão, a indicação de aspectos relevantes no que se refere aos indicadores da caracterização pessoal, da formação inicial e formação continuada, que em conjunto apontam para uma análise sobre o desvelamento das condições de esvaziamento.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

A leitura dos microdados do censo escolar, para essa pesquisa, foi estruturada em três etapas consubstanciadas, das quais compõem as variáveis escolhidas no âmbito do Estado de Minas Gerais, nas etapas de ensino que vão até os anos iniciais do fundamental, dos profissionais que atuam na rede pública de ensino. Para tanto, a

seleção dos indicadores nos possibilitou uma construção “*Quem são os professores de Minas Gerais, da formação inicial à atuação profissional?*”, como descrito no quadro síntese a seguir.

Indicadores de caracterização pessoal
Em 2010, 80% dos professores tinham 31 anos ou mais
Em 2020, 89,45% dos professores tinham 31 anos ou mais
Em 2010, 13,4% dos professores eram do sexo masculino
Em 2020, 15,7% dos professores eram do sexo masculino
Em 2010, 8,5% dos professores se autodeclararam pretos
Em 2020, 7,4% dos professores se autodeclararam pretos
Indicadores de caracterização da formação
Em 2010, 79,3% dos professores tinham curso superior
Em 2020, 87,4% dos professores tinham curso superior
Em 2010, 34,5% dos professores tinham especialização
Em 2020, 48,9% dos professores tinham especialização
Em 2010, 35,19% dos professores foram formados nas universidades públicas
Em 2020, 29,4% dos professores foram formados nas universidades públicas
Em 2010, 64,8% dos professores foram formados nas universidades privadas
Em 2020, 70,5% dos professores foram formados nas universidades privadas
Indicadores da caracterização da atuação docente
Em 2010, 95,3% dos professores atuavam na docência
Em 2020, 88,4% dos professores atuavam na docência
Em 2010, 51,6% dos professores atuavam em instituições municipais
Em 2020, 64,5% dos professores atuavam em instituições municipais
Em 2010, 92,4% dos professores trabalhavam em áreas urbanas
Em 2020, 94% dos professores trabalhavam em áreas urbanas
Em 2010, 31% eram profissionais contratados
Em 2020, 34,8% eram profissionais contratados

Fonte: Microdados do Censo Escolar de 2010 a 2020-MEC/Inep. Tabela elaborada pelas autoras.

O que podemos perceber ao analisar os dados do Censo Escolar referente a caracterização pessoal, levam-nos a refletir como as condições históricas de acesso, permanência e desenvolvimento no campo da formação e atuação profissional qualificada no contexto da Educação, que tomam forma nos desafios impostos pela desigualdades que assolam nosso país, a partir dos inúmeros recortes abordados como

por exemplo, a partir da caracterização das categorias de gênero, de idade, de raça, de cor, impactam e definem a efetivação de um campo profissional (seja no âmbito da formação inicial, da formação continuada ou ainda da atuação docente), que pouco favorece um processo pleno de desenvolvimento e expansão dos profissionais, mas sim, podem constituir e fortalecer processos de esvaziamento de sentidos, sobre a escolha, sobre o percurso e acima de tudo, sobre a definição com ação da vida profissional.

Sendo, pois, uma formação e atuação docente que está a serviço do capital, em sanar as necessidades impostas pelo mercado, traz em seu bojo uma ação operacional, que não possibilita uma ação significada, mas mera execução de atividades (CODO, 1999), o que dá margem para que situações como essas, cursos de pedagogia ou licenciaturas serem tidos como trampolins para o mercado, com a ilusão de ascensão em sociedade. Essas situações instauram a alienação, das quais se apresentam “sob a forma de objetos sensíveis, estranhos e úteis, sob forma de alienação, as forças essenciais objetivadas do homem” (MARX, 1978, p.13).

Já quanto a formação inicial, percebemos que os professores que atuam em Minas Gerais com curso superior, os dados se mostram positivos, pois são maioria e nos mostram uma porcentagem crescente. Essas mudanças atreladas a formação do professor, mantem certa relação com o avanço de políticas públicas voltadas à formação docente, que se acentuaram após a promulgação da LDB-1996. Mesmo mantida a aceitação de formação em ensino médio/magistério para a atuação nas etapas iniciais de educação, a formação nesses cursos foi extinta nos estados nacionais, o que deu espaço para a expansão dos cursos superiores, normal superior e de pedagogia (PINTO, 2002).

A formação em nível superior, traz a concepção de que não basta ter acesso a informação, não basta ter acesso apenas a como ensinar e o que ensinar, é preciso que o futuro professor compreenda a dimensão da produção do conhecimento. “ Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2005, p. 22). Sendo, pois, uma formação para professores em nível médio, não comportaria uma dimensão mais ampla do processo de ensino, que está para além da mera execução de atividades.

Mediante esse contexto, vemos que há na área de formação de professores, políticas públicas que incentivam e reforçam a importância do ensino superior como instância de formação para os futuros docentes. Como, por exemplo, podemos citar Constituição de 88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996); Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº 09/2001; Res. nº 01/2002); (BRASIL/CNE/CP nº 2/2015); (BRASIL/CNE/CP nº 2/2019); além da referência que essas novas Políticas devem ter para com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Isso, se confirma nos dados apresentados nessa pesquisa quanto ao aumento da porcentagem de professores com formação em nível superior. Porém, as Políticas Públicas que são desenvolvidas para a formação de professores, inclusive a Nova Política Nacional de Formação de professores (BRASIL, 2017) em grande medida, trazem um olhar mais amplificado para o acesso a formação, seja ela inicial ou continuada sem dimensionar as especificidades para um acesso que seja de fato garantia de uma formação significada, de qualidade; pouco ou quase nada é mencionado sobre os saberes docentes e esses como instâncias de formação e autoformação intraescolar/extraescolar e entre os professores. Vemos o incentivo para a formação cognitiva, como se essa fosse a única problemática vivenciada no campo da profissão docente.

Contudo, reafirmamos a importância de políticas públicas para o avanço da educação, porém, compreendemos que ainda há lacunas tanto no que é defendido (seu viés político), como em sua concretização, pois a melhoria da educação perpassa diversos âmbitos e não somente o campo da formação, além disso, não basta discutir formação de professores sem discutir formas concretas de efetivação das Metas 17 e 18 do PNE, e as reais condições de trabalho docente, dos quais, muitas vezes, são negligenciadas nas discussões ou mesmo ganham espaços irrisórios, sem o devido valor.

Quando alinhamos as demandas da formação as exigências limitadas das exigências políticas, corremos o risco de perpetuar uma formação, que traz em seu bojo um tecnicismo, com viés utilitarista, que negligencia uma formação de professores omnilateral, em detrimento da formação unilateral, pois não explicita de forma clara e concisa, as vias de fato para a realização de uma educação que leve em consideração as particularidade e diferenças.

A formação de professores é de suma importância para que seja concretizada uma educação democrática, uma educação para o bem público, pois configura como “fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente” (AZZIS, 2005, p. 57). Sendo, pois, na realidade deflagrada pelos dados levantados por essa pesquisa, conjuntamente com as análises que trouxeram em voga as políticas públicas de formação, demonstram o oposto, pois é

pensado a formação como forma de sanar um problema que se justifica no acesso ao ensino superior.

Quanto a atuação docente, destacamos que mais da metade dos profissionais que atual nas series que vão da Educação Infantil-Creche até os anos Iniciais do Ensino Fundamental-I são efetivos. Porém, observamos que o percentual de contratados vem aumentando ao longo dos anos. Ao analisarmos esses dados, percebemos que ainda estamos distantes de cumprir o que foi previsto na Meta 18, do PNE, que rege sobre os planos de carreira dos profissionais da educação, da qual enfatiza como principais estratégias “estruturar as redes públicas de educação básica, de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90%, no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério (...)sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo” (BRASIL, 2014, p.57).

Além de estarmos longe de cumprir essa meta, conforme já discutido, as caracterizações descritas nessa pesquisa, desvelam que os profissionais são em maioria, mais velhos, com curso superior na área, porém com uma formação precarizada, pois muitas vezes o curso não é uma escolha, mas sim uma forma de adaptação e acesso ao mercado; outrossim vemos crescer o número de profissionais contratados na educação. O que demonstra que há certa distância entre o que é proposto nas políticas públicas educacionais e o que de fato tem se apresentado na realidade. O que deflagra que ainda não conseguimos avançar para além dos discursos, metas e estratégias propostas para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Com esse cenário, configura-se como uma das facetas mais urgentes e drásticas das condições de esvaziamento, pois os educadores, professores passam a ser concebidos como meros trabalhadores profissionais, que podem ser descartados ou mesmo substituídos facilmente, inclusive, esses profissionais são identificados como *professor substituto*. A grande problemática atrelada a essa forma de lidar com o professor, que educa as gerações futuras, é quanto ao tempo do trabalho. O professor passa a exercer tantas funções, a ter de cumprir tantas metas, para não perder sua vaga, que não lhe resta tempo para estudar, para ler, para refletir, para pesquisar.

O trabalho pedagógico quando passa a seguir os ditames do mercado, torna-se uma tarefa enfadonha. O que faz dela uma prática tão cansativa como era a produção da era industrial, por conta disso, com frequência ainda se ouve “de pedagogos, educadores e professores reclamarem que dar aula é um “saco”, que não agüentam mais corrigir provas”, etc. (BEZERRA & SILVA, 2006, p.6).

Para que de fato ocorra uma educação democrática, é necessário que o professor seja antes valorizado, não apenas com palavras nas políticas públicas, mas em

ato, com uma formação significativa, com bons salários e com um atrativo plano de carreira na atuação, pois o contrário, da margem para que continuemos a presenciar o incentivo à contratação de profissional temporário, terceirizado em detrimento do efetivo. O que deflagra a precarização da educação, pois na sociedade “aumentam os índices de escolaridade, mas se agravam as desigualdades sociais de acesso ao saber”, visto que, “à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa, buscamos analisar os microdados do censo escolar do Estado de Minas Gerais, dos anos de 2010 a 2020, em relação a caracterização dos docentes na educação básica, visando problematizar como as dimensões políticas, sociais, teóricas e relacionais constituem-se como facetas no processo de esvaziamento profissional. O que nos possibilitou compreender a realidade docência e suas caracterizações (pessoal, formação inicial e atuação docente) para além das impressões imediatas.

Com base nas análises traçadas, segundo a caracterização pessoal compreendemos que defender uma escola na perspectiva democrática, perpassa a defesa por uma escola que seja em sua estrutura profissional, também democrática. Quanto a caracterização da formação, reafirmamos a importância de políticas públicas para a formação docente, porém, compreendemos que ainda há lacunas tanto no que é defendido (seu viés político), como em sua concretização, pois a melhoria da educação perpassa diversos âmbitos e não somente o campo da formação, além disso, não basta discutir formação de professores sem discutir formas concretas de efetivação das Metas 17 e 18 do PNE, e as reais condições de trabalho docente, dos quais, muitas vezes, são negligenciadas nas discussões ou mesmo ganham espaços irrisórios, sem o devido valor. Quanto a caracterização da atuação, percebemos que ainda estamos distantes de cumprir o que foi previsto na Meta 18, do PNE, que rege sobre os planos de carreira dos profissionais da educação.

Para avançarmos a uma educação que de fato se constitua como democrática, de qualidade e pública, é necessária, dentre outras coisas, uma formação de professores, tanto no âmbito da formação inicial, continuada e a formação em exercício, com ações que possam mobilizar a tomada de consciência, para que as lutas travadas, em sociedade, em prol da educação não se restrinjam a suprir necessidades e interesses

próprios de ordem capitalistas, mas sim, através de um coletivo organizado que ao defender a educação pública, enfatize a contribuição da educação para uma sociedade que consiga atuar de forma mais coletiva e consciente. É necessária, se não urgente, uma luta em denunciar a barbárie e a precarização a qual, governo atrás de governo, buscam transformar a educação em mercadoria, pois, “não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los” (CHAUÍ, 2001, p.52).

O que nos leva a reafirmar a importância de uma formação e atuação docente para o enfrentamento das condições de esvaziamento que inviabilizam o pleno desenvolvimento tanto dos professores como estudantes, e acima de tudo, da margem para que a educação não seja concebida em sua função social.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. IN: Saberes pedagógicos e atividade docente /Selma Garrido Pimenta (organização) – 4.ed. - São Paulo: Cortez, 2005. p.35-60.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. **Seminário da redestrado: Regulação Educacional e Trabalho Docente**, v. 6, 2006.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação** / CP n. 6/2014. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CODO, Wanderley. **O que é alienação**. Brasiliense, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245. 2010. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>

DIAS SOBRINHO, José. **Educação superior: bem público, equidade e democratização**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2013, vol.18, n.1, pp.107-126. ISSN 1414-4077. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica 1 1 Normalização, preparação e revisão textual: Leda Farah - farahledamaria@gmail.com . Pro-Posições [online]. 2019

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: _____ (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos culturais em educação).

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012. 96p. ISBN: 978-85-98843-46-9.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica. Microdados 2010 a 2020. Brasília, DF: MEC/INEP. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: março de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

MARX, Karl. Prefácio de Para a crítica da economia política. In: MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).

MESZÁROS, Istvan. Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: Saberes pedagógicos e atividade docente /Selma Garrido Pimenta (organização) – 4.ed. - São Paulo: Cortez, 2005. p.15-34.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-198.

SAVIANI, Dermeval, Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações. – 9ª ed. Campinas SP: Autores associados, 2007

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

COMPETÊNCIA MORAL DE GRADUANDOS(AS) EM PEDAGOGIA: O CASO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO ¹

Matheus Estevão Ferreira da SILVA
Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília
Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
Financiamento: FAPESP
matheus.estevao2@hotmail.com

1. Introdução

Este texto aborda resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado em andamento intitulada *Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia*². Essa pesquisa foi proposta como continuidade de uma pesquisa anterior realizada entre os anos de 2017 e 2018 na modalidade de Iniciação Científica (IC) no contexto da formação inicial universitária pública paulista em Pedagogia³ (SILVA, 2018).

Dentre outros objetivos, nela investigou-se a formação ética de graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLBERG, 1992; REST et al., 1999). Posto que em seus resultados se inferiu não haver qualidade ética satisfatória proporcionada durante a formação no curso de Pedagogia, e que isso apresentou forte relação com a variável religiosidade, na pesquisa seguinte de Mestrado tem-se buscado o aprofundamento destes e de outros resultados encontrados.

Assim, para atestá-los, bem como aprofundá-los para um diagnóstico mais preciso sobre o estado da formação inicial em Pedagogia oferecida no contexto da Educação

¹ Uma versão deste texto foi publicada como capítulo na coletânea *A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação*, organizada por Matheus Estevão Ferreira da Silva e Raul Aragão Martins.

² Essa pesquisa contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo processo de n.º 131735/2020-9, no período de 01/03/2020 a 31/10/2020, e atualmente conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo processo de n.º 2020/05099-9, com previsão de vigência de 01/11/2020 a 31/01/2022, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

³ Essa pesquisa anterior intitulou-se *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, e foi financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Alessandra de Moraes.

Superior, viu-se a necessidade de novas aplicações, no caso, de verificar se esses resultados condizem com outras realidades e ambientes universitários de formação, assim como com outras licenciaturas e cursos de graduação, ou se são fruto de condicionantes próprios da amostra e do ambiente anterior investigado.

Então nessa pesquisa atual, sua amostra participante consistiu em quatro cursos universitários, dois cursos de Pedagogia e dois cursos de Psicologia, sendo cada curso proveniente de uma diferente Instituição de Ensino Superior (IES) pública do estado de São Paulo. Logo, teve-se como foco a formação inicial do(a) psicólogo(a) junto à formação inicial do(a) pedagogo(a). Para a avaliação da formação ética dos(as) graduandos(as), utilizou-se o constructo de competência moral, mediante o *Moral Competence Test extended* (MCT_xt), instrumento quantitativo fechado e validado que mensura a competência moral.

A competência moral é um conceito anunciado pelo psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1992) no âmbito de sua teoria sobre o desenvolvimento moral. O psicólogo alemão Georg Lind (2019), em estudos que realizou nos últimos quarenta anos, retomou, desenvolveu e operacionalizou esse conceito de competência moral anunciado por Kohlberg (1992). Como afirma o próprio autor, a “definição de Kohlberg para a competência moral era a ‘capacidade de tomar decisões e emitir juízos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos’” (KOHLBERG, 1964, p. 425 apud LIND, 2019, p. 52, tradução minha).

Dessa forma, “Kohlberg e Piaget costumavam usar o termo juízo para descrever o raciocínio moral verbal”, sendo esse (o raciocínio) um fenômeno interno, mas externamente observável por intermédio do juízo emitido verbalmente, “enquanto a competência moral é um processo inconsciente do qual as pessoas podem não estar cientes e não revelam em suas reflexões éticas” (LIND, 2019, p. 52, tradução minha), ou seja, que não pode ser coletado mediante os métodos usuais para mensuração do juízo moral.

No caso dos(as) profissionais de Pedagogia, desde os(as) que atuam no nível da Educação Infantil, esses(as) enfrentam cotidianamente dilemas morais e temas éticos relacionados, que demandam capacidade reflexiva suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico devidamente fundamentado e baseado em princípios. Assim, o desenvolvimento da competência moral é requerido no sentido de serem capazes de desempenhar adequadamente essa demanda de trabalho, de fazê-lo de acordo com a responsabilidade legal e social de sua profissão.

Assim, se pedagogos(as) terão que julgar e intervir nessas situações que se depararão ao longo de sua atuação profissional, aqueles(as) competentes moralmente

serão capazes de sobrepor às suas opiniões, posições ou atitudes à consideração e avaliação da perspectiva do outro. Sem necessariamente abrir mão de suas perspectivas, serão capazes de coordenar perspectivas e de tomar decisões verdadeiramente democráticas. Entretanto, um considerável quadro de pesquisas recentes (SHIMIZU et al., 2010; LEPRE et al., 2014; BATAGLIA et al., 2016), constituído inclusive pela pesquisa anterior de IC (SILVA, 2018), tem demonstrado que a licenciatura em Pedagogia e os cursos da Educação Superior não têm possibilitado essa formação, que não contemplam o desenvolvimento do juízo e da competência moral na formação de seu alunado.

Dada a impossibilidade de se produzir uma discussão que abrangesse todos os resultados encontrados com a aplicação do MCT_xt nos quatro cursos participantes, bem como de abordar os resultados encontrados com outros instrumentos utilizados nesta pesquisa⁴, tivemos de aplicar algum tipo de recorte. Dessa forma, neste texto, temos como objetivo apresentar a avaliação da competência moral na formação em Pedagogia de uma Universidade pública paulista, referente a um dos quatro cursos participantes da pesquisa, e relacioná-la às variáveis curriculares desse curso escolhido.

2. Metodologia

Como mencionado, Lind (2019) é o autor do *Moral Competence Test* (MCT), desenvolvido com base na teoria de Kohlberg (1992). Originalmente, o MCT é composto por dois dilemas morais, o primeiro relacionado a uma situação trabalhista em que operários roubam documentos para denunciar a empresa em que trabalham, o dilema do operário (*Workers' Dilemma*), e o segundo dilema relacionado à eutanásia, o dilema do médico (*Doctor's Dilemma*). Assim, o(a) responde do instrumento é confrontado com a decisão tomada pelo personagem de cada dilema. Após a leitura dos dilemas, o(a) respondente é questionado numa escala Likert de extensão 7 (de -3 a +3) se concorda ou discorda com a atitude do protagonista do dilema. Em seguida, o(a) respondente deve avaliar algumas alternativas, distribuídas em uma escala Likert de extensão 9 (de -4 a +4), referentes a argumentos a favor e contra sua própria opinião e que carregam diversas qualidades morais, baseadas nos estágios kohlberguianos, para resolução dos dilemas.

⁴ O objetivo da atual pesquisa de Mestrado foi o de investigar a relação entre competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e adesão à religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia de quatro cursos distintos, com e sem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares. Assim, outros constructos foram seu objeto de investigação. Para avaliação das concepções dos(as) graduandos(as) sobre gênero e sexualidade, utilizou-se de um questionário elaborado durante a pesquisa, e avaliação da adesão à religiosidade, utilizou-se da *Post-Critical Belief Scale* (PCBS).

A tarefa de apreciar e reconhecer a qualidade de argumentos a favor e contra à própria opinião requer uma capacidade que envolve a estrutura cognitiva e exige uma postura não dogmática em relação a sua própria opinião, sendo essa capacidade o que o MCT se propõe mensurar: a competência moral. Com isso, é possível analisar o grau de coerência com que o(a) respondente diferencia e integra princípios morais e os aplica nas suas decisões perante problemas morais.

Na versão brasileira do instrumento, contudo, identificou-se a ocorrência de um fenômeno que ficou conhecido como *segmentação moral*, que se refere à diminuição da qualidade moral na resolução dos dilemas que compõem o MCT quando esses apresentam conteúdo específico relacionado a um tema que afeta o respondente. Assim, uma versão estendida do MCT foi desenvolvida, chamada de *Moral Competence Test extended* (MCT_xt), visando melhor compreensão do fenômeno da segmentação. Nessa versão, manteve-se os dois dilemas originais e acrescentou-se um dilema chamado “dilema do juiz” (*Judge’s Dilemma*), cujo tema é a tortura de uma prisioneira em prol de possivelmente salvar a vida de 200 pessoas ameaçadas por um grupo terrorista. O MCT_xt foi validado e passou-se a sugerir aos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) que usem essa versão estendida do instrumento, com três dilemas.

O seu principal índice é chamado de *C-Score*, cuja variação é de 0 a 100 pontos (amplitude = 100, mínima = 0, máxima = 100), sendo considerado um escore baixo de 0 a 9, médio de 10 a 29, alto de 30 a 49 e muito alto acima de 50. Mediante um cálculo semelhante a uma análise multivariada, analisa-se “[...] a capacidade de um participante de classificar argumentos a favor e contra uma certa decisão moral em relação à qualidade moral dos argumentos, em vez de em relação à concordância de sua opinião, em suma: sua competência moral” (LIND, 2018, p. 1, tradução minha).

Em função da pandemia de COVID-19, a aplicação do MCT_xt foi realizada de modo remoto. A aplicação se deu de duas formas: primeiro se encontrou em contato com a IES participante para que pudesse compartilhar um *link* que dava acesso ao instrumento via e-mail institucional dos(as) estudantes. Contudo, sem alta adesão por parte dos(as) respondentes, entrou-se em contato com os(as) professores(as) do curso e aplicou-se o instrumento com os(as) estudantes ao final de uma de suas aulas.

A amostra participante consistiu em graduandos(as) matriculados(as) em todos os anos do curso, que se selecionou por meio da amostragem de etapas (GIL, 2008), visando identificar se há progresso da competência moral ao longo da formação no curso, de ano a ano.

Caracterizada a metodologia, prosseguiremos agora para a exposição das análises e resultados obtidos.

3. Desenvolvimento

Como mencionado, de todos os índices do MCT_xt, consideramos o principal deles, que mensura a competência moral, chamado de *C-Score*. O *C-Score*, por sua vez, organiza-se em quatro índices, representativos aos dilemas que compõem o instrumento: o *C-score* do dilema dos operários (C_W), o *C-score* do dilema do médico (C_D), o *C-score* do dilema do juiz (C_J) e o *C-score* de todos os dilemas (C_TOT). Calcularam-se as médias das pontuações em cada um desses índices do MCT_xt e se procurou cruzá-las com as variáveis anunciadas da amostra.

Além do cálculo da estatística descritiva, também se realizou uma análise de variância de uma via (ANOVA-*One Way*) com o objetivo de avaliar se havia diferenças estatisticamente significantes nas pontuações de competência moral em variáveis que dividiam a amostra em mais de dois grupos (por exemplo, a variável ano de matrícula, dividindo-a entre estudantes desde o ano inicial ao ano final do curso). A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Quando o ANOVA demonstrou diferenças significantes, para se saber entre qual(is) grupo(s) houve significância, a análise *post-hoc* foi providenciada pela técnica de Tukey HSD (*honestly significant difference*). No caso das variáveis que dividiram a amostra em apenas dois grupos (por exemplo, a variável nível de formação, dividindo-a entre estudantes em sua primeira graduação e estudantes já com uma graduação anterior), a avaliação foi realizada mediante o teste *t de Student*, considerando-se *p* menor ou igual ($< \text{ou } =$) a 0,05 (PASQUALI, 2016). Assim, feitas essas considerações, prosseguimos com a descrição das análises.

Cabe salientar que da amostra total participante (N=105), responderam ao MCT_xt apenas 72 graduandos(as) (n=72). Por se tratar de um instrumento fechado, caso alguma questão do MCT_xt estivesse em branco, isso invalidaria o instrumento. Assim, além daqueles(as) que optaram por não responder ao MCT_xt, também foram descartados os dados de quem não respondeu o instrumento devidamente, que se considerou *missing*, restando os dados de 72 sujeitos para a análise.

A tabela disposta a seguir retrata as médias das pontuações desses sujeitos no *C-score* de todos os dilemas (C_TOT) segundo as variáveis da amostra.

Tabela 1 – Médias referentes ao índice C-Score de todos os dilemas (C_TOT) do MCT_xt segundo as variáveis da amostra

Variável	N. de sujeitos	C-Score Total (C_TOT)	Desvio padrão
Ano de matrícula			
Primeiro ano	12	9,88	6,65
Segundo ano	28	12,35	10,12
Terceiro ano	15	10,21	9,26
Quarto ano	17	16,65	10,14
Nível de formação			
En. Sup. Inco.	62	12,46	9,37
En. Sup. Com.	10	12,83	11,53

Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Tabela 2, na variável *ano de matrícula* no curso de Pedagogia, apesar de, em geral, parecer ter havido uma progressão do primeiro ano (n=12) ao quarto ano (n=17) segundo as médias no índice C-Score Total (C_TOT) (M1=9,88; M2=12,35; M3=10,21; M4=16,65)⁵, não foi encontrada significância estatística pelo ANOVA. A pontuação média nesse índice variou de 9,88 (baixa competência, de 0 a 9) a 16,65 (competência moral média), sendo o primeiro ano com a média mais baixa e o quarto ano com a média mais alta.

Na variável *nível de formação*, as médias de quem tinha o curso de Pedagogia em andamento como sua primeira graduação foram maiores do que quem já tinha outra graduação, porém, não houve significância estatística nas diferenças dessas médias pelo ANOVA. A pontuação média nesse índice, com pouca diferença entre os grupos, manteve-se como baixa competência moral.

Para saber o desempenho dos(as) graduandos(as) em cada dilema do MCT_xt em separado, dispõe-se a tabela a seguir.

Tabela 2 – Médias referentes aos índices C-score do dilema dos operários (C_W), o C-score do dilema do médico (C_D) e o C-score do dilema do juiz (C_J) do MCT_xt segundo as variáveis da amostra

Variável	N. de sujeitos	Dilema do operário (C_W)	Desvio padrão	Dilema do médico (C_D)	Desvio padrão	Dilema do juiz (C_J)	Desvio padrão
Ano de matrícula							
Primeiro ano	12	22,01	21,80	21,20	14,65	27,74	26,85
Segundo ano	28	33,74	24,16	17,50	18,00	34,66	24,17
Terceiro ano	15	27,11	18,33	20,25	15,52	21,44	22,07

⁵ Para referimento das médias do primeiro grupo utilizaremos da abreviação M1 (com “M” abreviando “Média”) enquanto a abreviação M2 se referirá ao segundo grupo, assim como em mais de dois grupos, como M3, M4 e etc.

Quarto ano	17	31,76	23,42	37,46	21,79	29,70	14,99
Nível de formação							
En. Sup. Inco.	62	31,26	21,97	21,95	18,08	31,05	23,42
En. Sup. Com.	10	21,72	24,91	32,39	25,25	20,49	12,70

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da Tabela 3, na variável *ano de matrícula*, pareceu ter havido uma progressão do primeiro ano (n=12) ao quarto ano (n=17) nesse índices específicos aos dilemas, todavia, isso não acontece em todos os dilemas e, não obstante, os(as) graduandos(as) do segundo ano (n=28) apresentaram as maiores médias, como é caso dos índices do dilema do operário (M2=33,74) e do dilema do juiz (M2=34,66). Questiona-se, portanto, se há uma intervenção contínua no curso que afete a competência moral de seu alunado, o que só parece haver nas médias do dilema do médico (M1=21,20; M2=17,50; M3=20,25; M4=37,46), que sugere uma tendência de aumento nas pontuações.

Os resultados da ANOVA demonstraram que houve diferenças entre os grupos no dilema do médico [$F(3,68) = 4,66$; $p < 0,05$]. O teste *post-hoc* de Tukey HSD demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) do segundo e quarto anos ($p=0,003$) e entre os(as) do terceiro quarto ano anos ($p=0,043$), assim como entre o primeiro e quarto anos com resultado próximo de significativo ($p=0,088$). Desse modo, é possível inferir que, sendo as médias do segundo e terceiro anos mais baixas que do quarto ano, esses dois primeiros grupos tiveram um desempenho pior na competência moral em relação ao grupo de graduandos(as) concluintes. As pontuações variaram entre 17,50 (competência moral média) e 37,46 (alta competência moral).

Na variável *nível de formação*, as médias quem tinha o curso de Pedagogia como primeira graduação foram maiores no dilema do operário (M1=31,26) e no dilema do juiz (M1=31,05) e menor no dilema do médico (M1=21,95) em relação a quem já possuía uma graduação anterior (M2=21,72; M2=20,40; M2=32,39, respectivamente). A partir do t de *Student*, os resultados foram estatisticamente significantes nas diferenças no dilema do juiz ($p=0,047$), inferindo-se que esses(as) graduandos(as) com Ensino Superior Completo de fato tiveram um desempenho pior que os(as) com Ensino Superior Incompleto ($t(20,68) = 2,11$; $p < 0,05$). As pontuações do C-Score nos dilemas variaram entre 20,49 (competência moral média) e 32,39 (alta competência moral).

4. Conclusões

Neste texto, tivemos como objetivo apresentar a avaliação da competência moral na formação em Pedagogia de um dos cursos que constituíram nossa amostra participante. No que se refere às variáveis curriculares, aqui o nosso foco, de ano matrícula de nível de formação, os resultados obtidos foram desanimadores. Respaldados por pesquisas anteriores, também realizadas no contexto da formação inicial em Pedagogia (SHIMIZU et al., 2010; LEPRE et al., 2014; BATAGLIA et al., 2016) e que obtiveram resultados semelhantes, eles indicaram que a formação moral, no aspecto da competência moral, não tem sido contemplada nesse processo formativo investigado.

Embora no índice do dilema do médico (C_D) tenha sido encontrada uma diferença significativa estatisticamente entre as média dos(as) graduandos(as) do segundo e terceiro anos em relação às médias dos(as) graduandos(as) do quarto ano, isto é, com os concluintes do curso obtendo um desempenho melhor em relação aos anos anteriores, isso não se repetiu nos demais índices. No caso da variável nível de formação, no dilema do juiz (C_J) os(as) graduandos(as) que já tinham Ensino Superior Completo tiveram um desempenho pior que os(as) graduandos(as) com Ensino Superior Incompleto, sendo esse resultado também atestado por significância estatística.

Isso nos chama atenção no seguinte sentido: aqueles(as) que deveriam dispor de uma formação moral melhor, visto que já passaram por uma formação de nível Superior em uma graduação anterior, na verdade detêm uma formação aquém se comparados aos seus e suas colegas que estão cursando sua primeira graduação. Dessa forma, esse resultado ampara a inferência sobre o quão prejudicial tem sido a formação universitária em relação ao desenvolvimento moral, que não só deixa de formar seu alunado como, de alguma forma, afeta-o negativamente. Essa inferência foi tirada desde a pesquisa anterior (SILVA, 2018), no aspecto do juízo moral, e tem sido compartilhada pelas referidas outras pesquisas que investigaram a formação em Pedagogia nos aspectos do juízo e da competência moral (SHIMIZU et al., 2010; LEPRE et al., 2014; BATAGLIA et al., 2016).

Em pesquisas brasileiras que também investigaram a competência moral, mas aplicaram o MCT_xt em outros cursos de graduação, como na formação inicial em Psicologia (BERETA, 2018), em Enfermagem (ENDERLE, 2017), em Medicina (CASTRO, 2019), em Administração (SOUZA, 2018), entre outros cursos e contextos educacionais, todas têm encontrado, em geral, esse mesmo resultado: de que os cursos de graduação “não estão proporcionando, de forma adequada e muito menos suficiente, em termos de conteúdo, estratégias e tipo de ambiente, o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, a formação ética de seus alunos” (LEPRE et al., 2014, p. 132). Ou seja, um quadro de investigações que evidenciam que essa não parecer ser uma problemática específica à

formação inicial em Pedagogia, mas que se estende a outros contextos de formação e, portanto, de que é uma problemática da Educação Superior em geral.

Como consideram Clark e Yinger (1979, p. 267, tradução nossa), a formação do(a) educador(a) também contempla a ética – que na abordagem cognitivo-evolutiva de tradição kohlberguiana entendemos como sendo a moralidade autônoma (pós-convencional) –, pois é um(a) profissional “[...] reflexivo, racional que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional”. Um pedagogo(a) autônomo, capaz de emitir juízos principados, e, não obstante, com alta competência moral, capaz de agir de acordo com tais juízos, considerar e avaliar a perspectiva do outro, certamente estará contemplando a dimensão ética que sua profissão lhe exige.

Na profissão docente, tanto em Pedagogia como demais licenciaturas, a formação ética é exigida como preceito basilar, orientada para si e para quem o(a) docente formará em sua atuação profissional na escola.

Em suma, esses resultados, endossados pela literatura com resultados semelhantes, revelam a urgência para propostas de mudança na formação de professores(as), aqui em relação à dimensão ética da profissão. Caso contrário, continuaremos a nos deparar com dados que indicam uma formação nula ou, até, prejudicial ao desenvolvimento moral dos(as) graduandos(as), futuros(as) educadores(as).

Na atual pesquisa de Mestrado, são contemplados outros cursos de graduação, de Pedagogia e Psicologia, buscando, em outras realidades e ambientes universitários, a confirmação da hipótese erigida com base nos resultados da pesquisa anterior de IC, de que não é propiciada uma formação ética satisfatória durante a passagem pelos cursos de graduação, e de que isso apresenta forte relação com a variável religiosidade. Porém, com os resultados parciais aqui expostos, já se indica uma tendência em se aceitar essa hipótese, embora mais aprofundamentos sejam necessários.

5. Referências

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; MORAIS, Alessandra de; REGO, Sergio Tavares de Almeida; LEPRE, Rita Melissa. **Estudo sobre a influência da religiosidade na competência do juízo moral**. Relatório de Pesquisa FAPESP /Auxílio à Pesquisa – Regular /Processo n.º 2014/10842-1. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para a FAPESP, Marília, 2016.

BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva. **A formação do psicólogo do ponto de vista ético: um estudo a respeito do ambiente acadêmico e das oportunidades de construção da competência moral**. 345 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

CASTRO, Márcio Rodrigues de. **Avaliação da competência moral de estudantes de Medicina**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) – Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS), Belo Horizonte, 2019.

CLARK, C. M.; YINGER, R. Teachers' thinking. In: PETERSON, Penelope; WALBERT, Herbert. (Orgs.). **Research on teaching**. Berkeley: McCutchan, 1979. p. 231-263.

ENDERLE, Cleci de Fátima. **O desenvolvimento da competência moral em estudantes de graduação em Enfermagem**. 2017. 119 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, 1992.

LEPRE, Rita Melissa; MORAIS-SHIMIZU, Alessandra de; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; OLIVEIRA, Jaqueline Barbosa. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014.

LIND, Georg. **Reporting the C-score**. Last revision: June 16, 2018. 2018. Impresso.

LIND, Georg. **How to teach moral competence**. Berlin: Logos-Publisher, 2019.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2016.

PUIG, Josep Maria. Aprender a viver. In Araújo, U. F., PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Arantes (Orgs.) **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

REST, James R.; NARVAEZ, Darcia; BEBEAU, Muriel J; THOMA, Stephen J. **Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes et al. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia: uma comparação entre o moral Judgement Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2)**. Relatório de Pesquisa chamada MCTI/CNPq nº 014/2008 – Universal. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq. Marília, 2010.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo**. 2019. 750 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

SOUZA, Everton Silveira de. **A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de estudantes em administração pública**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018.

CONCEPÇÕES DE PROFESSOR PESQUISADOR E SUA IMPORTÂNCIA EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Nathalia Formenton da SILVA

Daniela Oliveira FERNANDES

Brenda Geani GUEDES

Rosana Louro Ferreira SILVA

Instituto de Biociências da USP

Programa Interunidades em Ensino de Ciências

Eixo 01 - Políticas e Práticas de formação inicial de professores de educação básica

rosanas@usp.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivos: investigar as concepções iniciais dos alunos da disciplina sobre o conceito de professor pesquisador; entender a importância e as expectativas quanto ao estágio supervisionado no período de transição pela qual passam as escolas e a própria universidade; e contribuir no aprimoramento do conhecimento sobre a produção deste em situações de estágio supervisionado da licenciatura. Para tanto, analisamos um questionário prévio aplicado no início da disciplina para o levantamento dos dados. Foram contabilizadas 64 respostas ao questionário, sendo a maioria de alunos no fim de sua graduação. Quando consideramos as respostas sobre o conceito de professor pesquisador, encontramos as seguintes categorias emergentes: 1) Reflete sobre a prática; 2) Leciona e pesquisa na área da educação; 3) Realiza processos investigativos na prática escolar; 4) Leciona e pesquisa no ensino superior; 5) Não respondeu à pergunta/Não sei. Concluímos, portanto, que a maioria das respostas contemplam que o professor pesquisador leciona e pesquisa na área de educação. Acerca da importância do estágio, a maioria dos estudantes (44%) responderam que o estágio permite a aproximação com a prática. E a partir das análises das expectativas dos estudantes quanto à realização do estágio, obtivemos que 37% dos alunos não se sentiam seguros para realizar o estágio presencial, este resultado se traduz numa maior porcentagem de grupos (56,5%) realizando o estágio remotamente. Por fim, ressaltamos a importância do estágio supervisionado no processo de graduação dos nossos alunos, mesmo que remoto, permitindo que estes tenham contato com o ambiente educacional, além de condições de refletir quanto à sua docência através da pesquisa na área de educação.

1. Introdução

Na pesquisa educacional, não é recente a discussão da necessidade da superação, em processos de formação inicial de professores, das dicotomias entre ensino e pesquisa, teoria e prática, conteúdo-forma, escola-universidade e o *locus* do estágio supervisionada acaba sendo um espaço privilegiado para se fomentar essas articulações. No entanto, no contexto atual, os impactos da pandemia nos estágios supervisionados das licenciaturas foram muito significativos e a busca da articulação entre universidade e

escola e entre pesquisa e ensino ganhou novos contornos..

Os dados apresentados e discutidos neste trabalho foram coletados junto à disciplina “Estágio com Pesquisa em Ensino de Biologia”, ministrada no núcleo avançado de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública no ano de 2021, no contexto do ensino remoto, mas com as escolas da educação básica em transição para o ensino presencial ou híbrido.

A disciplina tem como objetivos: Subsidiar o aluno na reflexão sobre as necessidades, a complexidade e os desafios da realidade escolar, aproximando-o de referenciais teóricos sobre tal temática. Oportunizar experiências de estágio supervisionado em instituições da educação básica, preferencialmente públicas. Possibilitar a imersão no cotidiano escolar, para o aluno ser capaz de investigar e problematizar: a) a prática docente; b) as modalidades didáticas utilizadas e as novas possibilidades; c) as interações discursivas na sala de aula; d) a situação da escola no contexto das avaliações externas. Desenvolver a postura do professor pesquisador, minimizando a dicotomia entre ensino e pesquisa. Espera-se que a disciplina contribua na construção da autonomia docente para planejar e executar intervenções educacionais que abordem conteúdos do escopo da Biologia, utilizando estratégias pedagógicas inovadoras, centradas no papel ativo dos alunos, e considerando a inserção de novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) no cotidiano escolar e para a pesquisa docente. Paralelo a esse processo de construção da prática docente, a disciplina se propõe a desenvolver a postura do professor pesquisador, a partir da discussão e aplicação de estratégias investigativas no contexto escolar.

A disciplina possui 72 horas de carga didática, além de 50 horas de estágio e deve ser cursada, preferencialmente, no 8º semestre do período Integral e no 12º semestre do período Noturno, após a realização das demais 350 horas de estágio obrigatório da licenciatura, ou seja, o estudante já chega na disciplina com experiências de estágio e, ao final dela, geralmente já finaliza o curso. Nesse contexto, torna-se importante investigar as concepções de professor pesquisador, eixo de articulação da disciplina, bem como entender a importância atribuída ao estágio nesse momento final do curso, bem como as expectativas dos estudantes para novos aprendizados.

2. Professor pesquisador como eixo de formação

Nossa postura e estudos em relação à disciplina é a de considerar o estágio como eixo central e articulador nos cursos de formação, sendo indispensável à construção de identidades, saberes e posturas do profissional docente.

A origem do conceito de professor-pesquisador aconteceu entre as décadas de 60 e 70 em um contexto de reforma curricular do sistema inglês de ensino a partir do trabalho de Stenhouse (1991), o qual combatia fortemente a racionalidade técnica e via

na perspectiva da formação de professores pesquisadores e reflexivos uma maneira de superar os limites do tecnicismo e do ensino tradicional (GHEDIN, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2015). A partir dessa década, esse conceito passou a ser objeto de estudos de diversos autores nos mais variados países e contextos.

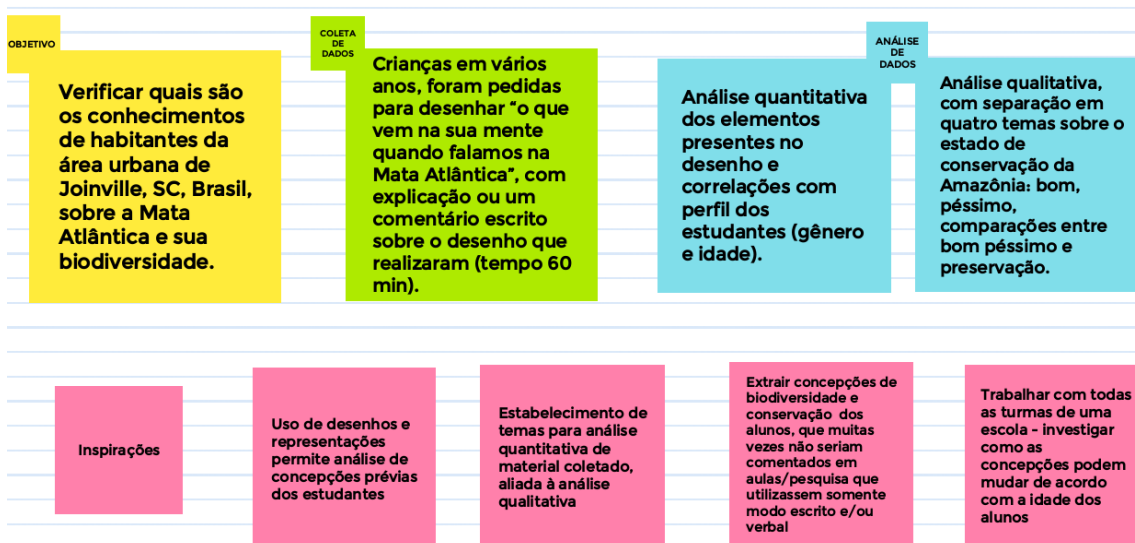
Paulo Freire já afirmava que ensinar exige pesquisa, destacando sua importância:

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Freire, 2004, p. 30 e 31).

Conforme propõem Pimenta & Lima (2010), buscamos trabalhar o estágio curricular como momento de *práxis*, ou seja, "como atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade" (p. 45). Tratamos como um espaço coletivo, integrado por professores da universidade, estudantes de licenciatura, monitores da disciplina, e professores da educação básica, voltado à apropriação, análise e questionamento da realidade, à luz de discussões e referenciais teóricos. Inúmeros exemplos de pesquisas em ensino de ciências desenvolvidas em sala de aula são apresentadas aos estudantes para que possam se apropriar com processos de coleta de dados nas realidades escolares (ex. FRANCO-PATROCÍNIO et al., 2017; SANTOS et al., 2017). Nessa apresentação, os grupos foram desafiados a analisar processos de coleta e análise de dados em sala de aula e pensar em inspirações para sua prática no estágio com pesquisa. Cada grupo recebeu um artigo diferente (foram 22 grupos e 22 artigos) e os grupos sistematizaram suas compreensões em um slide do Jamboard (ferramenta do google para trabalho colaborativo) para que todos pudessem ter acesso à pesquisa. Uma das sistematizações pode ser vista na figura 1.

Figura 1 - Representação de um grupo sobre a análise de uma pesquisa em sala de aula e suas inspirações a partir de um artigo

Grupo 14 REPRESENTAÇÕES DA MATA ATLÂNTICA E DE SUA BIODIVERSIDADE POR MEIO DOS DESENHOS INFANTIS



Tendo como base o estudo de referenciais teóricos como Ludke (2001); Pimenta & Lima (2010); Carvalho (2012), entre outros, trabalhamos na disciplina *Estágio com Pesquisa no Ensino de Biologia* a visão de Estágio como campo de produção de conhecimento e a pesquisa como um método de formação, buscando desenvolver no estagiário a postura e habilidade do pesquisador a partir de situações reais de sala de aula vivenciadas no estágio e buscar um novo conhecimento na relação entre explicações existentes (teoria) e os dados novos da realidade (prática), que são percebidos a partir de uma postura investigativa (Prestes; Silva; Scarpa, 2017; Silva, *et al.*, 2018). Tais perspectivas vão ao encontro do reconhecimento do professor como um intelectual, produtor de conhecimento, e não apenas um receptor e técnico.

O que tem se observado em anos anteriores é que muitos de nossos alunos chegam à disciplina, no último ano de formação, com a visão de que “**ou** eu faço pesquisa na área biológica **ou** eu ensino”, com uma dicotomia entre pesquisa e prática ainda muito forte. Concordando com Ludke (2001) que a “atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, envolvendo um componente crítico na formação, em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável” essas discussões são problematizadas e vivenciadas ao longo do curso.

Nas discussões também buscamos focalizar nossa área de pesquisa em ensino de Ciências, buscando trabalhar as influências da perspectiva sócio cultural nesse campo e as mudanças de foco, que inicialmente investigava separadamente o professor, o aluno ou o currículo e que, atualmente, passa a considerar também o foco na interação professor-aluno e nos significados que são desenvolvidos no contexto social da sala de aula (MORTIMER & SCOTT, 2002; ABREU & SILVA, 2013).

Uma vez que a disciplina estava imbuída da atividade docente enquanto professor

pesquisador, a equipe da disciplina buscou vivenciar esse processo junto com os alunos, também propondo questões de pesquisa a partir da realidade concreta das ações e reflexões da disciplina. Para tanto, neste trabalho apresentamos os resultados das concepções iniciais sobre o conceito de “professor pesquisador” e suas conexões com a importância atribuída ao estágio pelos licenciandos, bem como suas expectativas no contexto do ensino remoto e híbrido.

3. Objetivos

Os seguintes objetivos orientaram este trabalho:

- Investigar as concepções iniciais dos alunos da disciplina sobre o conceito de professor pesquisador;
- Entender a importância e as expectativas sobre o estágio supervisionado no período de transição pelo qual passam as escolas e a própria universidade;
- Contribuir para aprimorar o conhecimento sobre a produção de conhecimentos em situações de estágio supervisionado da licenciatura.

4. Perspectiva teórico-metodológica

A presente pesquisa foi delineada em uma perspectiva qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador na pesquisa qualitativa pretende compreender com mais profundidade a situação que está sendo investigada e, buscando entender a descrição e interpretação de significados atribuídos pelos indivíduos. Nesse sentido, procurando compreender a concepção de 64 estudantes do Curso de Ciências Biológicas participantes de duas turmas (integral e noturno) da disciplina “Estágio com pesquisa em Ensino de Biologia”, no segundo semestre de 2021, sobre o processo de estágio com pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado no primeiro dia de aula, em agosto de 2021.

Para analisar o corpus da pesquisa, utilizamos contribuições da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), sendo que as categorias foram definidas *a posteriori*, ou seja, a partir dos dados, mas com contribuições da literatura.

5. Resultados e discussão

Com o objetivo de compreender a percepção dos estudantes participantes sobre o desenvolvimento do estágio com pesquisa, organizamos nossas análises em três etapas, sendo a primeira referente ao perfil dos estudantes e suas experiências e perspectivas; o segundo sobre o conceito inicial de professor-pesquisador, e, por fim, o conjunto de dados referentes à importância atribuída ao estágio e às expectativas pesquisa durante período de transição remoto-híbrido-presencial das escolas-campo naquele momento.

5.1. Perfil dos(as) estudantes participantes da pesquisa

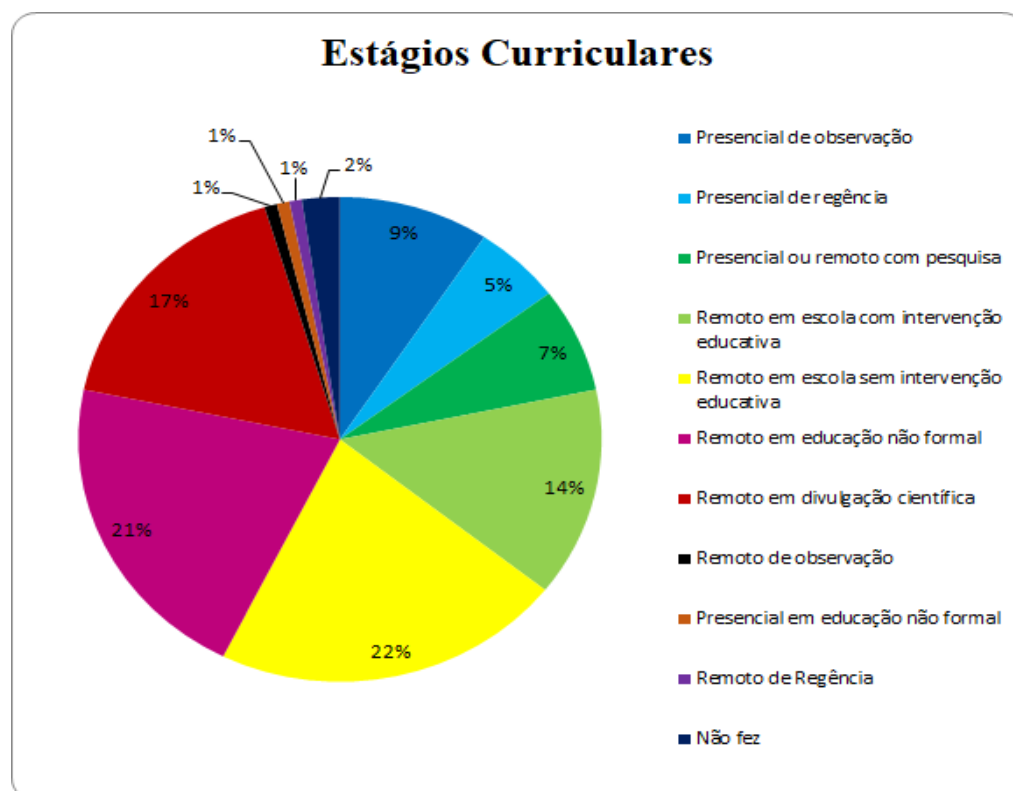
A fim de conhecer melhor o perfil dos alunos matriculados na disciplina *Estágio com Pesquisa em Ensino de Biologia* no ano de 2021 e compreender quais suas concepções acerca da pesquisa na área de educação e da atuação de um professor pesquisador, foi aplicado um questionário com 17 perguntas. Dentre os 86 alunos matriculados, 64 responderam ao questionário, contabilizando a participação de 74 % da turma.

Quanto à educação básica dos estudantes que participaram da pesquisa, 72,6% fizeram seu Ensino Fundamental completo ou a maior parte deste na rede particular de ensino e 63,6% fizeram seu Ensino Médio completo ou a maior parte dele em escolas particulares. Com a adesão da universidade ao sistema de cotas para os ingressantes nos últimos anos essa porcentagem deve ser alterada nas próximas turmas.

Quando questionados sobre o que os levou a cursar a Licenciatura, 50% dos alunos responderam que querem aproveitar a oportunidade de dupla graduação na universidade para garantir a docência como uma segunda opção de trabalho, 43,7% afirmaram querer contribuir para a sociedade como futuros professores e 6,3% não responderam. Ao todo, 57,8% dos alunos não pretendem fazer pós-graduação ou formação continuada na área da educação, 21,8% afirmam que pretendem continuar os estudos na área e 20,4% não possuem opinião formada a respeito.

Dado que a maioria dos alunos estão no fim de sua graduação como licenciados em biologia, estes já cursaram a maioria das matérias obrigatórias da licenciatura e portanto já realizaram outras atividades de estágio curricular obrigatório, como representado no Figura 1 abaixo.

Figura 1 - Relação de estágio curriculares obrigatórios já realizados pelos alunos. Fonte: dados da pesquisa



Analizando estas informações podemos destacar que apenas 2,3% dos alunos ainda não realizou nenhuma atividade de estágio curricular obrigatório e concluir, portanto, que esta porcentagem iniciou recentemente a sua licenciatura, e que as atividades de estágio com maior frequência são as atividades remotas em escola sem intervenção educativa (21,7%), remotas de educação não-formal (20,9%), remotas em divulgação científica (17,1%) e remotas em escola com intervenção educativa. Nota-se também que as atividades presenciais aparecem com menor frequência, nos levando a concluir que os alunos iniciaram a sua licenciatura no período de ensino remoto emergencial. Além disso, é importante notar que apenas 7% dos alunos já realizaram estágio com pesquisa em educação.

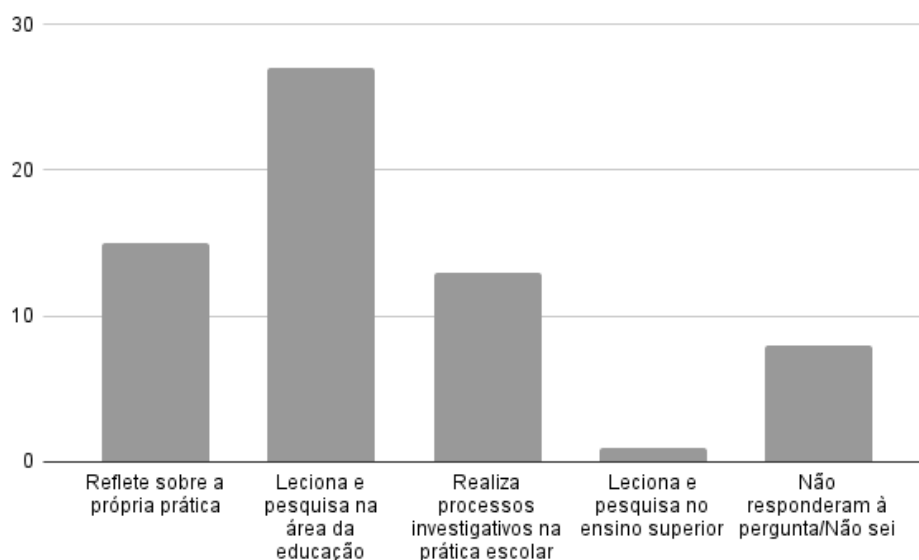
Além das experiências com estágio curricular obrigatório, os alunos em sua maioria já atuaram na área de educação, como monitores de graduação (22,9%), educação-não formal (19%), aulas de reforço (11,8%), aulas particulares (10,5%) e na regência (8,5%).

Quanto à opinião dos alunos em relação à importância do estágio na formação do professor, a maioria enxerga como uma experiência positiva e essencial para ganhar experiência ao se familiarizar com o ambiente escolar, além de uma oportunidade de aplicação da teoria aprendida durante a graduação. Os estudantes relatam, ainda, que as experiências de estágio que eles tiveram durante a licenciatura mudam a forma de pensar o ensino, enxergando o contexto de sala de aula e de aplicação de conteúdo de forma diferente.

5.2. Afinal, o que é um professor-pesquisador? Concepções iniciais de estudantes do Curso de Ciências Biológicas

Dentre as indagações presentes no questionário, foi realizada a pergunta “Para você, o que significa ser um professor pesquisador?”. Para a análise desses dados, utilizamos as quatro categorias formuladas por SILVA et al (2016), sendo elas: 1) Reflete sobre a prática, referente ao professor que analisa e faz uma reflexão sobre sua própria prática; 2) Leciona e pesquisa na área da educação, que traz menção ao processo de ensino e aprendizagem de uma área específica e que envolve a compreensão desses processos a partir da pesquisa acadêmica (pós graduação); 3) Realiza processos investigativos na prática escolar, caracterizado pelo professor que usa aspectos da metodologia científica na prática escolar, como fazer perguntas, coletar e analisar dados; 4) Leciona e pesquisa no ensino superior, que associa a existência de professor-pesquisador somente em um contexto de ensino superior. Além de uma quinta categoria para “Não respondeu à pergunta/Não sei”. Na Figura 2 apresentamos a distribuição dessas categorias:

Figura 2 - Categorias emergentes sobre o conceito de professor-pesquisador apresentado pelos estudantes participantes da pesquisa. Fonte: Dados da pesquisa



A categoria *Reflete sobre a própria prática* apareceu em menor proporção se comparada à pesquisa realizada por SILVA et al (2016), o que demonstra uma mudança na percepção dos estudantes de 2021. Um exemplo dessa categoria é expresso abaixo: “Um professor pesquisador seria, para mim, alguém que pensa as práticas em sala de forma a refletir sobre os processos de aprendizado e sistematizar o retorno dos alunos, buscando compreender as particularidades do efeito das estratégias utilizadas em sala de aula.”

Leciona e pesquisa na área da educação foi a categoria mais relatada pelos

estudantes participantes., ou seja, um professor que é também um estudante de pós-graduação: “Aquele que além de transmitir seu conhecimento para os alunos, também contribui com a sociedade a partir de trabalhos acadêmicos.”

Considerando o contexto pandêmico, no qual falou-se com frequência na importância dos divulgadores científicos na fomentação da sensibilização, valores e popularização do conhecimento (MENDES et al, 2020), é possível que o vínculo entre lecionar e pesquisar para definir um professor pesquisador surja da consciência atual a respeito da importância de uma atualização constante por parte do docente, mas também da relação em que só é possível fazer pesquisa se estiver inserido no campo acadêmico. Em SILVA *et al* (2016), o estágio com divulgação científica não estava em pauta, enquanto no presente trabalho 17,1% dos alunos já o realizaram de forma remota. Bartelmebs *et al* (2021) defendeu a Pós-Graduação em Educação em Ciências como construtora de profissionais que contribuem com a prática em situações desafiadoras que surgem diante das *fake news* e negacionismos científicos, muito circulante entre alunos. Entretanto, alguns participantes da pesquisa não associam a docência com a pesquisa na área da educação: “Significa ser um professor que atua na produção de conhecimento, investigando processos relacionados à sua área, que podem ou não estarem relacionados a contextos educativos.”

Pouco mais de 10 alunos apresentaram respostas que foram classificadas na categoria *Realiza processos investigativos na prática escolar*, mais articulada com os conceitos atuais de professor pesquisador que procuramos explorar na disciplina, como no exemplo: “Ser um professor pesquisador é estar sempre atento aos seus alunos e observar como estão aprendendo e se relacionando com o conteúdo que você está passando. Além disso, é em alguns momentos fazer perguntas mais estruturadas e coletar dados em sala para responder perguntas mais complexas com dados mais robustos.”

Apenas um estudante se referiu à categoria *Leciona e pesquisa no ensino superior*, enquanto oito responderam com “Não sei” ou fugiram da pergunta proposta.

Os dados demonstraram respostas significativas que foram problematizadas ao longo do curso e que permitiram desmistificar a relação entre o professor e a pesquisa.

5.3. Importância do estágio e as expectativas em situação de transição remoto-presencial

Em relação à opinião dos estudantes acerca da importância do estágio na formação do professor, 23% dos participantes ressaltam que ele permite o contato com as relações do ambiente escolar, como por exemplo, no trecho “*Aprendizado prático do cotidiano dos alunos e professores*”. *Aprendizado sobre as questões político-administrativas da escola, assim como vivências dos contextos sociais dos alunos e professores. E vivência da estrutura escolar em si.*”

Outro ponto importante foi o que 11% dos estudantes destacaram sobre o estágio contribuir para a vivência e reflexão sobre a prática docente, como no trecho *“Durante o estágio muitos alunos têm a oportunidade de estar do outro lado de uma sala de aula. Ser professor é muito diferente de ser aluno, então ter a oportunidade de regenciar aulas antes de assumir um cargo como professor é muito importante para preparar o aluno para o cotidiano escolar.”*

Além disso, 12% das respostas contemplaram que o estágio permite relacionar a teoria com a prática, como exemplificado no trecho de um participante: *“Creio que o mais importante é ter a experiência “no chão da sala” e entender como utilizar o conhecimento teórico na prática - e entender que isso nem sempre sai como planejado.”* Outras respostas foram apresentadas de forma mais genérica (20%) citando que o estágio é *“muito importante”, “essencial”,* ou ainda *“É extremamente importante para sair um pouco do panorama teórico e idealizado que criamos durante a licenciatura da função de professores.”*.

Observamos na análise das respostas que a maioria dos estudantes (44%) ressaltou que o estágio permite a aproximação com a prática, como destacado no trecho: *“É excepcional. Nós só conseguimos entender as dificuldades e pensar sobre elas quando nos separamos com a prática. Minhas melhores experiências foram com os desafios na atuação como professora ou estagiária.”*

Pimenta e Lima (2010) apontam que o processo educativo é muito complexo visto que envolve diferenças propostas pelos alunos, pelo contexto social, político e econômico da sociedade. Assim, as autoras defendem que os estágios sejam compreendidos partindo-se da articulação entre teoria e prática, de modo que o conhecimento científico possibilite ao docente a construção de saberes necessários para lidar com as diversas situações que ocorrem no dia-a-dia.

Além de compreendermos a importância dos estágios para os professores em formação, perguntamos também *“Quais as expectativas de realização do estágio supervisionado para este semestre, considerando o momento de transição pelo qual passam as escolas e a própria universidade?”*. A partir das análises, cinco categorias surgiram: i) Que seja remoto; ii) Que seja presencial; iii) Não sabe o que esperar; iv) Remoto ou presencial; v) Outros.

A maioria das respostas contemplam a categoria de espera que o estágio fosse remoto (37%), como exemplificado nos seguintes trechos: *“Infelizmente, acho que ainda é difícil voltarmos aos estágios presenciais este semestre, acredito que não seria prudente. Mas tenho certeza que será possível desenvolver projetos muito interessantes mesmo que de forma remota. Comparado com o início da pandemia, as escolas estão sabendo lidar e se organizar melhor nesse cenário. Acho que seria interessante utilizar esse momento como tema para potenciais projetos na disciplina.”* e *“Sobre estágio eu me sinto muito*

insegura, pois ainda estamos em pandemia e novas variantes surgem e põem em dúvida a eficiência real das vacinas que temos até então. Eu me sentiria mais segura se os estágios pudessem ser remotos nesse momento de transição.”.

Em contrapartida, 8% dos participantes esperam que o estágio seja realizado de forma presencial e 7% relataram ser indiferente, ou seja, que pode ser presencial ou remoto. A categoria denominada *Não sabe o que esperar* apareceu com 22% das respostas, o que corrobora com os tempos incertos que estamos vivendo, como por exemplo, o que aparece no trecho de uma resposta: *“Honestamente, tendo em vista as incertezas do momento presente, eu não sei o que esperar do estágio.”.* Além disso, ressaltamos o grande número de respostas (28%) na categoria Outros, na qual as respostas foram diversas, como por exemplo nos trechos a seguir: *“Vai ser um momento bem interessante e desafiador.”; “Espero que o estágio possa ser enriquecedor, assim como os demais.”; “imagino que será um desafio e uma experiência única testemunhar esse momento de transição.”.*

No momento da escrita deste trabalho, os estudantes já iniciaram o estágio junto às escolas e, a maioria dos estudantes (56,5%) realiza o estágio em formato remoto, ao passo que 43,5% está em modo presencial. Tais dados vão de encontro às expectativas dos estudantes no início da disciplina, quando 37% relataram preferir realizar o estágio em formato remoto.

6. Considerações finais

A disciplina *Estágio com Pesquisa no Ensino de Biologia* tem como principais objetivos fornecer, dentro do estágio curricular, um ambiente para produção de conhecimento e de pesquisa, a fim de formar profissionais aptos e autônomos, assim como Ludke destaca em seu texto “A complexa relação entre o professor e a pesquisa: “O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo contexto no qual ela se insere, o que levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável” (p. 51).

Dentre algumas dificuldades encontradas durante este processo, podemos ressaltar a indisponibilidade das escolas neste momento de pandemia e os desafios da presença dos estagiários nesse momento de transição. Por outro lado, muitos dos alunos que iniciaram a sua licenciatura durante este período e, portanto, ainda não tiveram experiências presenciais, estavam muito ansiosos para acompanhar e contribuir com esse momento, aprendendo e investigando o contexto escolar real. Por fim, conclui-se que a disciplina está cumprindo, apesar dos desafios, com seu objetivo de contribuir para a formação de professores envolvidos com o processo de pesquisa dentro de sua própria sala de aula, podendo assim aprimorar seus métodos a partir de situações reais de sala de aula e do cotidiano escolar.

Referências

- ABREU, R. C. S. M.; SILVA, R. L. F. A produção de conhecimentos a partir de uma regência no contexto do PIBID Biologia. In: *Anais do II Congresso Nacional de formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2014. v. 1.
- BARDIN, L., *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa, 1977.
- CARVALHO, A. M. P. *Os estágios nos Cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CHIESA BARTELMEBS, R.; VENTURI, T.; DE SOUSA, R. Pandemia, negacionismo científico, pós-verdade: contribuições da Pós-graduação em Educação em Ciências na Formação de Professores. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 4, n. 5, p. 64-85, 20 ago. 2021.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In. DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FRANCO-PATROCÍNIO, S.; FERNANDES, J; FREITAS-REIS, I. "Um modelo tátil da tabela periódica: o ensino de química para alunos cegos num contexto inclusivo." *XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências—Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências-XI ENPEC*. Universidade Federal de Santa Catarina/Florianópolis (2017).
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. *Estágio com pesquisa*. São Paulo – Cortez, 2015.
- LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: André, m. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papyrus, 2001.
- MENDES, A. O.; SILVA, A. P.; SILVA, C. E. S.; BARBOSA, L. M. V.; MATOS, G. I.. Letramento científico e COVID-19: a utilização da divulgação científica no enfrentamento de emergências sanitárias, *Spatium Scientiarum*, v. 1, p. 44-45, 21 out. 2020.
- MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações no Ensino de Ciências*, 7 (3): 283-306, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PRESTES, M. E. B.; SILVA, R. L. F.; SCARPA, D. L. (2017) A Supervisão de Estágio da Licenciatura no IB-USP: Ensino por Investigação e Pesquisa. *Revista de Graduação USP*, v. 2, p. 137-141.
- SILVA, R. L. F.; PRESTES, M. E. B.; OLIVEIRA, B. H.; CERQUEIRA, B. R. S.; JANCZUR, C.; SILVA, G. M.; FAUSTINO, M. T. (2018) A pesquisa na ação docente do professor de Biologia em formação. In: *Anais do IV CNFP e do XIV CEPFE*. São Paulo: UNESP.

SILVA, R.L.F.; PRESTES, M. E. B.; BELAUNDE, C.; SILLES, B.; AZEVEDO, C. A pesquisa como eixo articulador no estágio supervisionado do curso de licenciatura em ciências biológicas. *Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo: UNESP/Prograd, 2016.

SANTOS, F. A.; TEIXEIRA, L. N. Percepção ambiental e análise de desenhos: prática em curso de extensão universitária. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 12, n. 2, p. 156-177, 2017.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1991, 319p.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (1980- 2020)

Pedro Leonardo de ALMEIDA, UNESP\Presidente Prudente

Vanda Moreira Machado LIMA, UNESP\Presidente Prudente

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

pedro.leonardo@unesp.br

1. Introdução

Esse artigo se fundamenta da conclusão da primeira fase da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo objetivo geral é analisar as possibilidades de atuação crítica do coordenador pedagógico, a partir desses profissionais que atuam na escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para esse artigo nosso objetivo é refletir sobre a temática da coordenação pedagógica a partir da produção acadêmica no período de 1980 a 2020, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

2. Seções do trabalho

O trabalho se estrutura em três partes. Inicialmente apresentamos a fundamentação teórica sobre a pesquisa bibliográfica e o percurso metodológico desenvolvido. Posteriormente, abordamos os dados gerais das produções acadêmicas encontradas. Finalizamos com a análise dessas produções e uma reflexão sobre a temática de estudo.

3. Desenvolvimento

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa bibliográfica se constitui um momento rico para o desenvolvimento de todas as pesquisas acadêmicas, pois permite refletir o que está sendo pesquisado sobre o tema em um determinado contexto histórico, social e político.

Para Lima e Mioto (2007) faz-se fundamental a delimitação de alguns parâmetros para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, como: definição do idioma das obras, definição das fontes de buscas e estudos, ou seja, livros, teses, dissertações, bancos

eletrônicos de teses e dissertações etc., e qual o período cronológico ao tema a ser estudado pelo pesquisador.

Considerando que o objetivo do estudo de mestrado é analisar as possibilidades de atuação crítica do coordenador pedagógico, a partir desses profissionais que atuam na escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida no idioma Língua Portuguesa, tendo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como banco de dados, cujo descritor na busca foi “coordenação pedagógica”. Em relação ao período, delimitamos de 1980 até 2020, devido à data de origem da nomenclatura “coordenador pedagógico”

A partir desses parâmetros, iniciamos o levantamento bibliográfico subsidiados por Salvador (1986 apud LIMA, MIOTO, 2007) que apresenta diversas fases de leituras, conforme citação a seguir.

- a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico- consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizados para localização de obras relacionadas ao tema.
- b) Leitura exploratória- também se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo [...]. Momento da leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos.
- c) Leitura seletiva- procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos de pesquisa.
- d) Leitura reflexiva ou crítica: [...] tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações contidas [...] busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações.
- e) Leitura interpretativa: tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema pra o qual se busca resposta. (LIMA, MIOTO, 2007, p. 41)

No primeiro momento utilizamos a leitura de reconhecimento, a leitura exploratória e a leitura seletiva. Encontramos inicialmente 313 produções, as quais 268 foram descartadas, pois priorizavam o trabalho do coordenador pedagógico em diversos espaços e contextos como: escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e, também na Educação Superior, em estabelecimentos de ensino público, privado e espaços não escolares. Nesta primeira análise, selecionamos 45 produções que abordavam nossa temática: “coordenação pedagógica” inserida no espaço da escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ALGUNS DADOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Dentre as 45 pesquisas selecionadas, verificamos que cinco são produções de doutorado e quarenta dissertações de mestrado. Em relação ao ano de defesa, nota-se concentração entre o ano de 2010, 2018 e 2019 com seis produções respectivamente cada. Verifica-se que todas as autoras são do gênero feminino. Quanto aos orientadores observa-se que trinta e nove são do gênero feminino e seis são do gênero masculino, além disso, outro dado relevante é o fato do trabalho mais antigo ter sido defendido em 2006.

Nota-se que dentro das produções selecionadas doze trabalhos foram desenvolvidos na Universidade de Brasília, sendo dez produções na Faculdade de Educação, uma no Instituto de Ciências Biológicas e outra no Instituto de Letras. Encontramos cinco produções oriundas da Universidade Estadual Paulista- UNESP sendo duas defendidas em São José do Rio Preto, duas no Instituto de Biociências de Rio Claro e uma em Presidente- Prudente. Outros cinco trabalhos foram elaborados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Quatro produções foram construídas na Universidade de São Paulo-USP, concentrando três na Faculdade de Educação e um no campus de Ribeirão Preto no Departamento de Psicologia e Educação. As universidades como a Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Estadual de Campinas, Universidade do Oeste Paulista e a Universidade Católica de Santos aglutinam dois trabalhos respectivamente cada. As Universidade de Juiz de Fora, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Pernambuco, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de São Carlos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Sergipe, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal da Grande Dourados apresentam um trabalho respectivamente cada.

Em síntese a maioria das produções são dissertações de mestrado (89%), defendidas entre 2010 e 2019. Predominância dos pesquisadores são do gênero feminino, todas as autoras e 86% orientadoras. As produções estão concentradas nas universidades públicas (73,3%) e apenas 26,7% nas privadas. Dentre as instituições destacamos a Universidade de Brasília (27%), UNESP (11%) e PUC-SP (11%).

3.3 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Para o processo de análise das produções acadêmicas, selecionamos para esse artigo as categorias: objetivos, metodologia e resultados.

Em relação aos objetivos constatamos 23 produções que discutem o papel da coordenação pedagógica no processo de formação continuada junto aos professores na unidade escolar, enfatizando diferentes temáticas, como: prática docente, o Ensino de Ciências, o Ensino de Matemática, a Educação inclusiva, a Alfabetização, a Leitura, o Letramento, o PNAIC, o HTPC, as escolas de tempo integral, as Escolas rurais, os Conselho de Classe, Prova Brasil e metodologias ativas de comunicação e informação.

Onze pesquisas analisam a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico, seu processo formativo, suas condições de trabalho, seus desafios e articulação com outros profissionais na escola.

Cinco produções priorizam o trabalho docente e sua prática pedagógica, sobre a ótica do professor e coordenador pedagógico, ressaltando instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Duas produções apresentam os resultados das avaliações externas, como SAEB e Prova Brasil, e suas influências na educação básica e a prática dos coordenadores pedagógicos.

Duas pesquisas abordaram as ações dos coordenadores pedagógicos a partir das narrativas docentes.

A pesquisa de Cain (2009) examinou a implantação e os frutos da colaboração entre o público-privado aprovado entre a administração pública e o setor privado. E Santos (2006) propõe compreender a educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental na concepção e ação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de Santa Maria-RS.

Quando analisamos as questões da metodologia, observamos que algumas produções não apresentam com clareza a metodologia utilizada. Identificamos que seis pesquisas utilizaram o estudo de caso e também o estudo etnográfico (2), pesquisa participante (1), pesquisa narrativa (1), pesquisa-ação (1), abordagem crítica colaborativa (1) e as demais pesquisas não identificaram.

Em relação aos instrumentos metodológicos a entrevista foi mais utilizada nas produções. Encontramos 27, dentre as quais temos a entrevista semiestruturada (12), entrevista coletiva (1), entrevista narrativa (1), entrevista reflexiva (1), entrevista estruturada (1) e dez produções que mencionaram apenas o uso de entrevista.

O questionário também merece destaque, foi utilizado em 18 pesquisas, seguida pela observação com 14, sendo 4 observação participante. Identificamos outros instrumentos como: grupo focal (5), complemento de frases filmagem (3), grupo de discussão (1), roda interação(1), dinâmica em grupo (1), própria narração(1),

audiograções (1), análise linguística enunciativa(1), filmagem(1), diário reflexivo (1), filmagem(1), grupo dialogal (1), caderno de memórias (1), indutores escritos e simbólicos (1), observações do caderno do coordenador pedagógico e docentes (1), diário de bordo (1), memorial reflexivo (1), fóruns de discussões (1) e cartas.

Sobre os sujeitos que participaram das pesquisas identificamos a predominância dos coordenadores pedagógicos (24). Mas também a presença de outros sujeitos nas pesquisas como: professores (15), diretores das escolas (8), representantes das secretárias municipais (3), funcionários da escola(2), comunidade (1) e equipe gestora (1).

Os dados sobre os resultados das pesquisas fundamentaram a escrita do próximo tópico. Constatamos que o coordenador pedagógico necessita desenvolver práticas na formação continuada para auxiliar o trabalho pedagógico do docente em diferentes temáticas, desde o ensino de determinadas disciplinas, como temas mais gerais presentes na análise dos objetivos das produções selecionadas. Outro resultado relevante aborda a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico. Nota-se também que os resultados dos estudos mencionam os desafios no exercício na coordenação pedagógica, ou seja, condições de trabalho, valorização profissional, reconhecimento salarial e políticas públicas de formação para este profissional que tem a função de coordenar o trabalho pedagógico coletivo na escola pública do ensino fundamental, anos iniciais.

Enfim, das pesquisas analisadas em relação aos seus respectivos objetivos verificamos que 51,1% evidenciam a reflexão sobre o papel da coordenação pedagógica no processo de formação continuada em serviço junto aos professores e 24,4% a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico. Quanto a metodologia observamos a predominância nos estudos de caso (13%). Em relação aos instrumentos de coleta de dados apresentados nas produções ressaltamos a entrevista (27), questionário (18), observação (14). Os sujeitos participantes das pesquisas analisadas são os próprios coordenadores pedagógicos (24).

3.4 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ORIGEM, PAPEL, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em meados do século XVIII por consequência do declínio da igreja católica impulsionada pela expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal em 1759, o Estado assume a responsabilidade com a escola, criando o cargo de inspetor público.

No entanto, Domingues (2014) evidencia que a educação vai ser regulamentada em decorrência da função do inspetor público no Estado de São Paulo, o que caracterizará o surgimento, em meados do século XIX, do Conselho Superior e do cargo de inspetor escolar, que no ano seguinte é suprimida, sendo elaborada a Inspetoria-Geral na capital mantendo na sua organicidade os inspetores escolares. Garcia (2018, p, 46) afirma que o coordenador pedagógico encontra suas origens na figura do inspetor, que inicialmente exercia funções de prefeito geral de estudos e comissário e, ao exercer a fiscalização do trabalho do professor, passou a ser o supervisor escolar.

Placco (2012) salienta que no século XX a habilitação do curso de Pedagogia em supervisão escolar foi ofertada em dois níveis, o primeiro em nível de sistema, ou seja, um profissional habilitado em torno dos aspectos administrativos e o segundo em nível de unidade preocupado em formar o profissional capaz de lidar com aspectos pedagógicos no ambiente escolar.

O discurso em meio ao colapso financeiro e o fracasso escolar eram à necessidade de formar profissionais capacitados ao mercado de trabalho em menos tempo, propiciando uma formação aligeirada e técnica aos profissionais da educação (professores, supervisores e inspetores), sem a fundamentação teórica e prática necessárias para a compreensão e atuação crítica desses profissionais para a complexidade da realidade das unidades escolares e, também, dos desafios gerais referentes a política educacional brasileira.

Foi a partir da redemocratização da sociedade brasileira, com a Constituição Federal de 1988 e a luta dos movimentos progressistas pela democratização da educação pública de qualidade como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 1996 (LDB/96), que passou a se questionar sobre o papel social da escola e a necessidade de uma formação qualificada e crítica para os profissionais da educação que atuavam na gestão escolar.

Por isto constata-se a importância do coordenador pedagógico nos processos democráticos da escola e sua função no que diz respeito à formação continuada dos professores que promovam a reflexão acerca da sua prática pedagógica tendo como objetivo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da escola pública. (ARRIBAS, 2008, p, 39) destaca que este “novo profissional deve, portanto, assumir um papel de articulador, crítico, em constante diálogo com seus pares”[...].

Quanto ao papel desse profissional as pesquisas evidenciam o papel de preparar, planejar e organizar os recursos e condições de trabalho docente para que o objetivo social da escola seja alcançado, conhecer a realidade da escola que atua, inserir na

rotina dos professores e estudantes com a intencionalidade de auxiliar e mediar o processo de ensino/aprendizagem, organizar os docentes para acumular força social para lutar cada vez mais por melhores condições de trabalho e a efetivação de políticas públicas educacionais para atingir o processo de ensino aprendizagem efetivo e relevante, compreendendo que são processos complexos e contraditórios.

A coordenação pedagógica deve assumir características críticas de desvelamento da realidade imediata, de busca por novas formas de organização do espaço escolar, de construção coletiva de um projeto político-pedagógico (PPP) que considere as desigualdades sociais, o crescimento desenfreado do capitalismo, o contexto no qual se está inserido profissionalmente e os sujeitos envolvidos (DOMINGUES, 2014, p. 28).

Portanto, é consenso dentre os trabalhos que os coordenadores pedagógicos da escola pública dos anos iniciais, são os profissionais que viabilizam, mediam e articulam as condições dos docentes para desenvolver suas aulas, propiciam processos formativos conjuntamente com sua equipe, articulada a sua realidade, desafios e anseios dos professores a fim de que o processo educativo seja efetivo e relevante.

As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos (LIBÂNEO 2013, p. 181).

No entanto, os desafios para atuação do coordenador pedagógico são diversos. Dentre as pesquisas analisadas podemos destacar como desafio central a fragilidade na formação inicial desse profissional que ocorre geralmente nos cursos de Pedagogia. Esses cursos se mostram com uma proposta de formação generalista ao pedagogo com diversas formações como docente (educação infantil e anos iniciais do Ensino fundamental), como pedagogo em espaço escolares (supervisor, diretor e coordenador), e em espaços não escolares. Dado que fragiliza a formação inicial do coordenador pedagógico.

Outros desafio são as condições de trabalho e a progressão na carreira. Encontramos diversas possibilidades de ingresso desse profissional no espaço da escola pública, ora eleição entre seus pares, ora indicação da direção escolar ou do próprio sistema de ensino municipal ou estadual. Geralmente, os coordenadores pedagógicos são professores efetivos que se interessam em assumir essa função. Ou seja, não há progressão de carreira. No cotidiano das escolas “apagar” incêndios é uma das ações mais desenvolvidas pelo coordenador.

[...] Faz-se necessário um investimento cada vez maior na formação inicial e contínua dos profissionais que desenvolvem o trabalho educativo

escolar, a fim de que se criem condições para o desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva e crítica, que leve à ponderação sobre a prática dos educadores e sobre os conhecimentos pedagógicos elaborados (DOMINGUES, 2014, p. 60).

Nessa complexidade da escola necessitamos de profissionais da educação qualificados, inclusive o coordenador pedagógico. No entanto, nota-se que o Estado se desresponsabilizar por essa formação e transfere a busca por formação continuada para o próprio profissional, que deve buscar investimento para a sua própria formação, geralmente de modo individual e solitário.

Outro aspecto de extrema importância é que essa função de coordenador pedagógico em diversas instituições é ocupada por profissionais de diferentes áreas, portanto, sem habilitação específica, ou seja, não são formados em pedagogia, portanto não tem o conhecimento específico do processo ensino- aprendizagem, com isso dificultando seu planejamento de criar momentos formativos com sua equipe docente.

Todavia, Mundim (2011) revela possibilidades de atuação do coordenador pedagógico a partir da gestão democrática, envolvendo docentes, discentes e a comunidade na tomadas de decisões, descentralizando o poder, oferecendo as devidas condições de trabalho para os professores, efetivando o pleno desenvolvimento de crianças, jovens e adultos que estão na escola pública dentro de uma prática crítica e reflexiva.

Conclusões

Concluimos neste artigo que a temática da coordenação pedagógica é um objeto de estudo ainda em construção dado o histórico das suas atribuições que nasce em um viés controlador do trabalho docente. Com isso notamos o avanço da função do coordenador pedagógico, a partir, da redemocratização do país e com abertura do regime democrático.

Além disso, a partir das análises dos trabalhos produzidos verificamos que mesmo após os avanços democráticos é pertinente a discussão e a reflexão da função social, político-econômica do trabalho do coordenador pedagógico desenvolvida na escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que os trabalhos demonstram a falta da clareza dos coordenadores pedagógicos em relação às atribuições do seu exercício, falta de investimento para sua formação profissional e a diminuição cada vez mais do Estado em investir na formação desses profissionais.

Nessa primeira etapa concluída da pesquisa contatamos a pertinência da temática, pois vivemos em um contexto de avanços e retrocessos no âmbito educacional que exige um profissional da educação com formação qualificada, ou seja, um coordenador pedagógico que tenha condições de atuar na perspectiva crítica e reflexiva na complexidade das escolas construindo possibilidades de transformação da escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5. Referências

ARRIBAS, N, C, A, L, de. **A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife**. 2008.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: <

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal1pl.html#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina,do%20ensino%2C%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20pr%C3%B3prias.> >. Acesso em: 09 dez. 2020

CAIN, A. A. O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de sistema de ensino. 2009. 271 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009.

DOMINGUES, I, A. coordenação pedagógica, uma trajetória profissional em construção. In: DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo, Cortez, 2014, p. 21-61.

GARCIA, V, G. **Coordenação pedagógica: um estudo em representações sociais**.

2018. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jatáí, 2018.

LIMA, T, C, S, de; MIOTO, R, C, T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: . acesso em: 09 Dec. 2020.

LIBÂNEO, J. C. As atividades de direção e coordenação. In: LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. Goiânia: Alternativa, 2013. p.175-184.

MUNDIM, E, D, A. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012, São Paulo, 2012.

SANTOS, L. M. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares**. 2006. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

CULPABILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE COMPARATIVA DA APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE QUÍMICA

João Victor Callera PEDROSO
(Universidade Estadual Paulista/SP)
E-mail: callera.pedroso@unesp.br

Rafael Pedroso de MORAIS
(Universidade Estadual Paulista/SP)
E-mail: rp.morais@unesp.br

Prof. Dr. Amadeu Moura BEGO
(Universidade Estadual Paulista/SP)
E-mail: amadeu.bego@unesp.br

Eixo Temático 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação
básica

Resumo

O presente trabalho parte do contexto de culpabilização dos professores por conta de políticas de avaliação de larga escala e da consequente responsabilização pelos resultados como fator unívoco, desconsiderando, desse modo, os diversos condicionantes que interatuam no trabalho docente. Diante disso, objetivou-se identificar, através de um estudo comparativo de casos, os condicionantes que atuaram sobre as propriedades de contexto e continuidade do Modelo Topológico de Ensino durante a aplicação de Sequências Didáticas por professores de química em formação inicial em duas escolas do Estado de São Paulo. Para atingir os objetivos propostos, os dados foram coletados através do mapeamento de dois estudos de casos no âmbito do PIBID, segmentando vídeos produzidos, cronometrando as atividades, e coletando relatos dos diários de classe produzidos pelos bolsistas de iniciação à docência. O estudo comparativo de casos acabou identificando dois fatores chaves que interferiram no desenvolvimento dos contextos e na continuidade da ação educativa, sendo eles: a) contexto institucional e b) público-alvo. Os respectivos fatores resultaram em quebras consecutivas dos contextos e por conseguinte da continuidade, gerando um abandono das propriedades do MTE por parte dos bolsistas de iniciação à docência para uma instituição. Para a outra escola, houve um bom desenvolvimento dessas propriedades. Tais fatores influenciaram no processo de ensino e aprendizagem, sendo detectados por meio da consecução dos objetivos propostos. Este trabalho pode auxiliar na conscientização de docentes e de gestores educacionais acerca da multidimensionalidade do trabalho escolar e dos condicionantes que interatuam no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: trabalho docente; modelo topológico de ensino; formação de professores.

1. Introdução

No campo educacional é muito comum se deparar com alguns discursos de setores da gestão escolar que reduzem o trabalho docente estritamente às funções de sala de aula. Essas concepções reduzidas do trabalho do professor apontam para uma responsabilização do docente (em inglês: *accountability*) pelos resultados de desempenho da escola.

A literatura científica aponta que muitos países, mesmo que gradualmente, vêm adotando como políticas públicas (BROOKE, 2006) avaliações externas direcionadas a bonificar escolas e profissionais diante dos resultados obtidos. O Brasil as incorporou através das chamadas avaliações de larga escala (ALE) (BONAMINO; SOUZA, 2012). A interpretação dos resultados dessas avaliações pretende apontar para o fato de que o desempenho dos alunos é equivocadamente considerado uma consequência unívoca da performance individual do professor em sala de aula (BEGO *et al.*, 2014).

Bonamino e Souza (2012) listam as três principais gerações dessas ALE que atuam com grande influência no sistema educacional brasileiro: i) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); ii) prova Brasil; iii) Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). As responsabilizações mais acentuadas são as provas de segunda e terceira geração, ou seja, a Prova Brasil e o SARESP, que atuam sobre seus resultados e acabam delimitando objetivos e remunerando escolas e professores por meio dos denominados bônus.

As ALE que atuam no contexto brasileiro não consideram que o trabalho escolar e docente estão inseridos em um contexto social, político, histórico e cultural e que acabam direcionando os resultados apresentados. Esses fatores têm forte influência sobre a atuação docente, estruturando-a e condicionando-a de diversas formas.

Rockwell (1995) discute as dimensões que acabam condicionando o trabalho escolar. A autora lista cinco aspectos que estão correlacionados com questões de natureza organizacional e de cunho político-ideológico. Dentro do primeiro parâmetro, trabalha-se com os aspectos da estrutura da experiência e do conhecimento escolar; no segundo caso, existem aspectos da transmissão de concepção de mundo, as tradições escolares, como se dão as organizações e regimes de trabalho, utilização dos tempos *etc.* Outrossim, Santos (2011) destaca três outros condicionantes, quais sejam: (1) políticas governamentais educacionais que refletem na organização escolar; (2) os contratos de trabalho; (3) tradições organizacionais para o próprio desenvolvimento do trabalho escolar.

Como destacado, o contexto em que o professor está inserido é multifacetado e condicionado pelos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e históricos que impõem limites e possibilidades à sua atuação. Entretanto, as ALE ao analisarem os resultados obtidos não consideram tamanha pluralidade de fatores que interatuam no contexto escolar e acabam apenas responsabilizando os professores pelo desempenho da instituição escolar.

Nessa direção, o objetivo dessa investigação é identificar através de um estudo comparativo de casos, os condicionantes que atuaram sobre as propriedades de contexto e continuidade do Modelo Topológico de Ensino (MTE) durante a aplicação de Sequências Didáticas (SD) por professores de química em formação inicial em duas escolas do Estado de São Paulo (SP) no âmbito do PIBID.

2. Fundamentação teórica

A presente pesquisa utiliza a aplicação de SD fundamentada no Modelo Topológico de Ensino (MTE). O MTE é um modelo de organização do ensino pautado em uma abordagem sociocultural, tendo a atividade de ensino como núcleo fundamental de construção, organização e articulação do processo de ensino e aprendizagem. Visa fundamentar teórica e metodologicamente o planejamento de ensino reificado em SD.

Fundamentado na Teoria da Ação Mediada (TAM) de Wertsch (1998), o MTE entende que a construção de significados e a internalização de conceitos não se dá de modo isolado entre indivíduo e ambiente, mas sim por meio de um processo interativo na qual o sujeito toma emprestado de seu grupo social ferramentas com funções específicas. Segundo Giordan (2008, p. 87), “esta significação reflete, portanto, a situacionalidade cultural daquilo que o sujeito procura compreender, não existindo possibilidade de destilá-la, de eximi-la dos condicionantes institucionais, como o lugar social ocupado pelo sujeito, e dos condicionantes históricos da situação”.

Nesse sentido, o MTE entende que todas as ações em sala de aula possuem caráter mediado, nas quais os indivíduos agem por meio de ferramentas culturais emprestadas de seu grupo social. Portanto, a TAM e, por consequência, o MTE, tomam como unidade fundamental de análise da ação humana a tensão irreduzível “agentes-agindo-com-ferramentas-culturais”.

O MTE possui três propriedades organizadoras sendo elas: conceitos, agentes e atividades. Durante o ensino escolar, os agentes (professor e aluno) trabalham com atividades bem estruturadas, para a internalização das ferramentas culturais. A finalidade, no âmbito do ensino de ciências então, é a ampliação da visão de mundo do alunado

com os conceitos construídos pelo homem durante sua evolução científica e histórico-cultural para entendimento dos fenômenos da natureza (GIORDAN, 2008).

É por meio da construção de SD que o professor irá organizar os meios e os processos pelos quais os alunos irão agir com as ferramentas culturais para a aprendizagem dos conteúdos científicos. Segundo Guimarães e Giordan (2012, p. 2), as SD são: “[...] instrumentos desencadeadores das ações e operações da prática docente em sala de aula [...] determinarão a forma e os meios com os quais os alunos vão interagir com os elementos da cultura e consequentemente quais serão os processos de apropriação dos conhecimentos”. A Figura 1 apresenta um esquema representativo dos elementos constitutivos da SD e suas etapas de construção.

Cursista:			
Título:			
Público Alvo			
Caracterização dos Alunos		Caracterização da Escola	Caracterização da Comunidade Escolar
Problematização:			
Objetivo Geral:			
Metodologia de Ensino			
Aulas	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmica das Atividades
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
Avaliação:			
Bibliografia		Referencial Teórico:	
		Material Utilizado:	

Figura 1: Elementos de elaboração da SD representados em forma de tabela.

Fonte: GIORDAN; GUIMARÃES, 2013, p. 4.

O MTE possui algumas propriedades intrínsecas, que auxiliam na construção das SD, quais sejam: *contexto e continuidade, historicidade e narrativa e materialidade e mediação*. Devido ao limite de páginas e dos objetivos propostos, discute-se neste texto apenas as propriedades de *contexto e continuidade*.

Segundo Giordan (2008), o contexto é comumente utilizado para se referir, exclusivamente, à concretude do cotidiano direto dos alunos, ou seja, às situações de vida dos alunos em uma tentativa de articular os conteúdos científicos às suas experiências concretas. Para o autor, tal compreensão limitada do termo inviabilizaria o ensino de fenômenos fora desse contexto direto dos alunos, como, por exemplo, fenômenos quânticos e temas atuais presentes nos meios de comunicação. O autor propõe, então, uma noção ampliada do termo, pautada em sua origem epistemológica. Contexto deriva do Latim, *contextus*, que significa o encadeamento das ideias de um discurso. Como decorrência disso, o autor destaca três facetas para o conceito de contexto: situacional, mental e comunicacional.

O que se inicia em um contexto situacional de uma atividade conjunta, mais tarde se torna contexto mental compartilhado de uma experiência,

permitindo que professor e alunos continuem o processo de elaboração de ideias por meio da fala, da escrita ou de outras linguagens. Neste movimento da sala de aula, a atividade e o discurso do passado tornam-se contexto mental compartilhado no presente (GIORDAN, 2008, p.292).

Através de um esforço contínuo do professor por meio da linguagem e da utilização de materiais didáticos diversos e estratégias variadas é possível fazer a transposição de temas diversos e distantes da realidade direta dos alunos para a sala de aula (situação compartilhada). Isso gera um compartilhamento conjunto, entre professor e alunos, de um determinado tema e os conceitos a ele relacionados.

Por conseguinte, esse contexto mental compartilhado é retomado nas aulas seguintes por meio da fala e outras linguagens e é possível ir ampliando os significados compartilhados. Esse movimento de resgate dos contextos mentais e comunicacionais que se deu em uma determinada situação em sala de aula e ampliação desses contextos é o que gera, segundo a TAM, a construção dos significados. Segundo Giordan e Guimarães (2012, p. 04):

[...] contexto e continuidade são duas propriedades importantes do Modelo Topológico de Ensino que circunstanciam as atividades de ensino, tendo em vista a potencialidade de compartilhamento de contextos e de seus deslocamentos no tempo, entre professor e alunos. Deve-se considerar para além do cotidiano e da concretude, ou seja, a situacionalidade, o fato de o contexto ser constitutivo de aspectos comunicacional e mental. Assim, o processo de elaboração de significados será condicionado também pela capacidade de o professor compartilhar, nesse sentido negociar, com seus alunos e entre eles, contextos por meio de situações, linguagens e formas de pensamento que os aproximem das práticas e atividades das ciências.

Assim, é evidente que o processo de ensino e aprendizagem é multifacetado, permeado por diversos condicionantes que influenciam a dinâmica dos acontecimentos. É fulcral que tais condicionantes sejam considerados e interpretados ao se avaliar o trabalho Escolar e docente, contrapondo-se à perspectiva das ALE que, ao desconsiderar esses diversos fatores, acabam responsabilizando o professor e transferindo a ele a culpa pelos fracos desempenhos dos alunos.

3. Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa e a coleta dos dados se deram no âmbito do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (PIBID), em 2016. Naquele ano o programa era composto por: 1 Coordenador de Área (CA), 2 Professores Supervisores (PrS) e 24 Bolsistas de Iniciação à Docência (BID), além de alguns licenciados voluntários.

A dinâmica de funcionamento se deu por meio do processo de Elaboração, Aplicação e Reelaboração (EAR) de SDs fundamentadas no MTE, sendo que a coleta dos dados ocorreu concomitante a essas etapas. Os instrumentos de coleta utilizados foram

planejados e elaborados por dois alunos de mestrado que faziam suas pesquisas no âmbito do PIBID, e os dados aqui apresentados provêm dessas investigações.

Inicialmente, os BID passaram por um curso de formação acerca dos compromissos teórico-metodológicos do MTE e de como construir SDs. Posteriormente, os bolsistas iniciaram o processo de elaboração (etapa E) das SDs, sendo auxiliados pelo CA e pelos PrS. Finalizada toda essa etapa de elaboração, as SDs passaram por avaliações por pares a fim de garantir sua efetividade e sua adequação aos princípios do MTE.

Findada a etapa de elaboração, os BID passaram a etapa de aplicação (etapa A) das SDs em sala de aula segundo o cronograma de cada escola parceira. Durante todo o processo de aplicação, a coleta de dados se deu por meio de filmagens das aulas, de construção de diários individuais (ZABALZA, 2004) e áudios de discussões coletivas em rodas de conversa (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011). Salienta-se que todas as gravações audiovisuais tiveram a devida autorização das coordenações das escolas e da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis legais dos alunos e parecer positivo da Comissão de Ética da Instituição de Ensino Superior na qual se deram as pesquisas anteriormente citadas.

Por fim, diante de todas as experiências vivenciadas nas etapas anteriores, os BID passaram para a reelaboração (etapa R) das SDs, resultando no último documento coletado para as análises aqui realizadas.

Diante das 6 SDs produzidas, a amostragem e escolha de 2 SDs se deu por alguns fatores. Um primeiro é o tempo de pesquisa limitado, o que, por sua vez, limitou a quantidade de documentos que poderiam ser analisados mantendo em vista a qualidade das discussões. Outro fator está relacionado com a importância da propriedade de contexto e continuidade para a produção de significados, conforme discutido. Assim, entendeu-se que casos singulares nos quais se observou, *a priori*, um bom funcionamento da SD em uma escola e em outra uma inadequação dessas propriedades, atendessem aos objetivos desta pesquisa e o desenho de investigação adotado.

Para consecução dos objetivos, foram traçados dois mapeamentos documentais dos registros audiovisuais coletados. O mapeamento permitiu além de decompor as SD em episódios, representar: a) quais são os planos em ação (cada contexto mental, comunicacional e situacional); b) como os sujeitos ocupam tempo e espaço nesse plano; c) eventos gerais e específicos; d) organização dos eventos em sequências temporais e categóricas; e) identificação dos movimentos de retomada de contexto (SGARBOSA, 2018).

Os dados do mapeamento foram triangulados com os relatos dos BID nos diários e nas rodas de conversa a fim de fornecer maior confiabilidade e precisão às análises.

A partir dos mapeamentos realizados e tendo em vista a propriedade de contexto e continuidade, que leva em conta que a internalização das ferramentas culturais da ciência só irá ocorrer se não houver rupturas significativas no processo de ensino e aprendizagem, comparou-se quais são as aproximações e os afastamentos entre as atividades propostas (etapa E) e o que foi efetivamente realizado em sala de aula (etapa A). Nesse sentido, analisou-se os tempos de aula proposto e o tempo utilizado no resgate dos contextos; o público-alvo, o contexto escolar e dados socioeconômicos; e o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem segundo o cronograma pré-estabelecido. Diante disso, comparou-se as experiências transcorridas nas duas escolas.

Em vista do contexto de pesquisa e da natureza dos dados apresentados, optou-se por uma abordagem qualiquantitativa e a utilização de um estudo comparativo de casos como desenho de pesquisa (FLICK, 2009).

4. Resultados e Discussão

Conforme detalhado na seção anterior, foram escolhidas duas SDs aplicadas nos terceiros anos para condução dos estudos de caso. As SDs aplicadas possuem questões sociocientíficas e conteúdos químicos diferentes. A SD aplicada na EA relaciona-se com o conteúdo de química orgânica e possui o tema principal de aditivos alimentares na nossa sociedade. Já para EB, o conteúdo está relacionado com equilíbrio químico tratando do tema da utilização dos fertilizantes na agricultura.

Cada SD apresentava uma descrição da escola e do público-alvo. Destaca-se que a EA se localizava em um bairro periférico da cidade, e a EB estava no centro urbano. Outro ponto importante é que para a EB, era necessário a realização de uma prova classificatória para conseguir a vaga, diferente da EA que não possuía prova. Além disso, os BID utilizaram-se de questionários socioeconômicos (com autorização da escola e dos responsáveis), apresentados na Tabela 1.

Caracterização	Perfil do Estudante	EA	EB	
Repetência		Percentual (%)	Percentual (%)	
	Não respondeu	0	1,4	
	Sim	16,1	4,3	
	Não	83,9	95,7	
Trabalha	Sim	85,8	17,4	
	Não	14,2	82,6	
Nível de Escolaridade dos Pais		Pai e Mãe	Pai	Mãe
	Analfabetos/Fundamental I incompleto	0	1,4	0
	Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	26	7,2	7,2
	Fundamental II completo/ Ensino Médio incompleto	22	24,6	23,2
	Ensino Médio completo / Superior Incompleto	39	46,4	46,4
	Ensino Superior completo	0	11,6	14,5
	Não responderam	13	8,7	
Renda Familiar	Até 2 salários-mínimos	45,1	18,8	
	De 2 a 4 salários-mínimos	40,3	52,2	

	De 4 a 10 SM	0	20,3
	De 10 a 20 SM	0	2,9
	Acima de 20 SM	0	0
	Não responderam	14,6	5,8

Tabela 1: Caracterização do público-alvo da EA e EB.

Fonte: Os autores.

A partir da Tabela 1, destaca-se que a EA apresenta, em sua maioria, um público-alvo com renda familiar de até 4 Salários-mínimos (SM) e com pais que possuem, em média, formação até o Ensino Médio completo. Para a EB, os pais já possuem uma renda entre 4 e 10 SM e formação máxima até o Ensino Superior completo. A análise dos questionários socioeconômicos evidenciou ainda que na EB, 82,6% dos alunos não trabalhavam. Em contrapartida, para a EA, 85,8% dos discentes estavam no mercado de trabalho.

Para a análise do processo de ensino e aprendizagem e sua relação com a propriedade de contexto e continuidade, foi analisado o cronograma de aula em cada escola segundo os dias letivos nas quais ocorreriam as aulas de química. Destaca-se que o processo de aplicação se deu entre agosto e novembro de 2016. Segundo o cronograma – Figura 2, para a EA, as aulas de química ocorriam às terças e quintas-feiras (1 aula a cada dia). Os BID planejaram um total de 11 aulas para essa escola, sendo que no dia 22 de novembro, devido aos atrasos na aplicação, foram aplicadas mais 3 aulas no mesmo dia. Para a EB, as aulas eram às quarta-feira (aulas duplas) e os BID planejaram um total de 10 aulas.



Figura 2: Os cronogramas de cada escola e os dias de aplicação, sendo o círculo azul os dias de aplicação na EA e o círculo vermelho na EB.

Fonte: Os autores.

Em complementaridade a esses dados do cronograma, apresenta-se a Tabela 2, que evidencia a frequência de alunos em aula.

Frequência de alunos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Aula 11
EA	13	19	14 (parte 1); 3 (parte 2)	8	20	17	14	9	17	18	6
EB	29	28	28	20	27	23	20	20	29	21	Não se aplica

Tabela 2: Frequência dos alunos em sala de aula para a EA e EB.

Fonte: Os autores.

De acordo com o calendário, de agosto a novembro de 2016, houve 4 feriados que caíram em dias letivos. Esses feriados, a localidade das escolas e o público-alvo pode ter sido um dos fatores para uma variação tão significativa notada na Tabela 2.

Para a EA, uma escola de periferia, com alunos de baixa renda e com necessidade de ter que trabalhar, percebeu-se uma “certa cultura de emendar” o feriado. Assim, três dos feriados caíram na quarta-feira, e grande parte dos alunos dessa escola faltavam na quinta (dia de aula de química) e na sexta. O ocorrido não aconteceu na EB, havendo aulas sequenciais conforme o planejado.

Os trechos de fala dos BID destacados no Quadro 1 evidenciam o elevado número de faltas ocorrido na EA e que para a EB esse tipo de acontecimento não apareceu como uma preocupação (apenas questões de baixa participação dos alunos).

Registros dos diários	
EA	“Pode se verificar, que devido a pequena quantidade de alunos, houve pouca participação.” [Aula 4] “Devido à falta de oportunidade para ministrar as aulas nos dias corretos, os alunos estavam dispersos, e não contribuíram com um diálogo dialógico”. [Aula 7]
EB	“Sem a participação de todos os estudantes, visto que a maioria estava um pouco tímida por ser a primeira vez em que assumimos as aulas.” [Aula 1] “A aula começou com 15 minutos de atraso, para que os alunos pudessem se organizar”. [Aula 3]

Quadro 1: Trechos de fala retirados dos diários dos BID com relação às problemáticas de cada instituição.

Fonte: Os autores.

Conforme explicitado na seção anterior, para a análise da propriedade de contexto e continuidade no que tange ao que havia sido planejado e o aplicado, tem-se por base as Tabelas 3 e 4.

Aulas	Atividades	Tempo planejado (min)	Tempo executado (min)	Tempo para retomada de contexto
Aula 1	Atividade 1	10	11m25	Não ocorreu
	Atividade 2	5	2m35	
	Atividade 3	20	8m42	
	Atividade 4	15	14m	
Aula 2	Atividade 1	20	8m19	40s
	Atividade 2	15	30m3	
	Atividade 3	15	NO ¹	
Aula 3	Atividade 1	5	NO	21m28
	Atividade 2	15	14m25	
	Atividade 3	15	14m52	
	Atividade 4	15	21m56	
Aula 4	Atividade 1	25	9m25	7m49
	Atividade 2	15	7m36	
	Atividade 3	10	18m	
Aula 5	Atividade 1	5	NO	4m48
	Atividade 2	15	14m6	
	Atividade 3	15	6m51	
	Atividade 4	15	8m3	
Aula 6	Atividade 1	15	4m28	Não ocorreu
	Atividade 2	10	14m31	
	Atividade 3	25	8m49	
Aula 7	Atividade 1	15	9m15	5m17
	Atividade 2	5	11m39	
	Atividade 3	15	6m59	

¹ NO = Não ocorreu. Isso é devido a atividade não ter acontecido, por exemplo no tempo executado, ou quando não houve tempo para retomada de contexto.

	Atividade 4	15	9m53	
Aula 8	Atividade 1	5	NO	2m29
	Atividade 2	15	11m53	
	Atividade 3	15	5m39	
	Atividade 4	15	18m24	
Aula 9	Atividade 1	5	NO	Não ocorreu
	Atividade 2	10	5m1	
	Atividade 3	35	34m42	
Aula 10	Atividade 1	10	ND ²	Não ocorreu
	Atividade 2	20	31m23	
	Atividade 3	20	41m12	
Aula 11	Atividade 1	30	NO	Não ocorreu
	Atividade 2	20	39m48	

Tabela 3: Resultados coletados do mapeamento feito para a EA.

Fonte: Os autores.

Aulas	Atividades	Tempo planejado (min)	Tempo executado (min)	Tempo para retomada de contexto
Aula 1	Atividade 1	10	1m	1m
	Atividade 2	10	1m32	
	Atividade 3	15	5m59	
	Atividade 4	15	1m	
Aula 2	Atividade 1	5	6m47	1m04
	Atividade 2	20	15m59	
	Atividade 3	25	31m46	
Aula 3	Atividade 1	30	06m36	7m58
	Atividade 2	20	15m59	
Aula 4	Atividade 1	40	40m13	39s
	Atividade 2	10	NO	
Aula 5	Atividade 1	20	17m6	47s
	Atividade 2	30	11m22	
Aula 6	Atividade 1	20	19m44	1m35
	Atividade 2	30	17m40	
Aula 7	Atividade 1	40	34m36	1m15
	Atividade 2	10	29m18	
Aula 8	Atividade 1	20	NO	Não ocorreu
	Atividade 2	20	NO	
	Atividade 3	10	NO	
Aula 9	Atividade 1	25	13m16	10m39
	Atividade 2	25	8m24	
Aula 10	Atividade 1	5	3m21	22m54
	Atividade 2	35	11m07	
	Atividade 3	10	NO	

Tabela 4: Resultados coletados do mapeamento feito para EB.

Fonte: Os autores.

A partir dos dados apresentados, é possível notar que para ambas as escolas ocorreram afastamentos entre o tempo de aula planejado e o que fora executado, afastamentos estes já esperados, em vista de serem professores em formação inicial e com pouca experiência de aula. Apesar disso, nota-se uma grande diferença entre as escolas com relação às retomadas de contexto que estavam previstas nas SDs.

Para a EA, os dados da Tabela 3 evidenciam, inicialmente, uma grande preocupação com as retomadas de contexto, onde utilizou-se 21 minutos de aula para tal. Entretanto, nota-se um abandono gradativo dessas retomadas, uma vez que o tempo dedicado a elas vai diminuindo, até o ponto de não mais ocorrer (como observado nas 3 últimas aulas). A não retomada dos contextos, em especial nas últimas aulas, é prejudicial segundo os princípios do MTE, já que são aulas de fechamento de todas as atividades, e

² ND = Não detectado. Devido ao posicionamento da câmera, algumas atividades ficam impossibilitadas de perceber se ocorreu ou não.

deveriam requerer uma retomada de tudo o que fora trabalhado. Essas quebras influenciam diretamente na propriedade de continuidade.

Para a EB, é possível observar na Tabela 4 que, embora os tempos dedicados à retomada dos contextos sejam relativamente baixos (da ordem de 1 a 2 minutos), há uma tendência de manutenção das retomadas em todas as aulas. Sobreleva-se que, para as últimas aulas de fechamento de toda a SD, há um aumento grande de tempo dedicado à retomada dos contextos, evidenciando uma preocupação com a consolidação da propriedade continuidade da SD.

A partir da triangulação dos dados apresentados, infere-se que o abandono da propriedade de contexto e continuidade para a EA se deve ao fato de os alunos faltarem excessivamente, seja por conta dos feriados que os alunos prolongaram, seja pelo fato de terem que trabalhar. Para a EB, a presença frequente dos alunos (que em sua grande maioria não necessitavam trabalhar) colaborou para as retomadas de contexto e, ainda, para que essas retomadas fossem rápidas, já que os alunos acompanhavam a sequência das aulas, o que não acontecia na EA.

Em resumo, os fatores identificados a partir dos dados apresentados e que influenciaram na propriedade de contexto e continuidade foram: contexto escolar e forma de ingresso; características socioeconômicas e culturais do público-alvo; fatores externos que afetaram o cronograma de aulas e a frequência dos alunos. Estes fatores influenciaram todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que agiram diretamente sobre a propriedade de contexto e continuidade.

Diante do exposto, entende-se que os fatores elencados condicionaram tanto o processo de elaboração das SDs quanto a sua aplicação em sala de aula, gerando diferentes resultados no que tange à aprendizagem. Alguns desses condicionantes são passíveis de reflexão pelo professor, quando se põe a planejar, como por exemplo, o conhecimento do público-alvo, porém, outros condicionantes aparecem ao longo do processo de ensino e não estão a cargo exclusivo do professor, tal como a falta dos alunos por conta dos feriados. Isso evidencia como o trabalho docente é multifacetado e que, apesar de um cuidadoso planejamento, não é possível dar conta de todos os condicionantes que podem ocorrer.

As responsabilizações dos professores que as ALE impõem por conta do desempenho dos alunos desconsideram estes condicionantes aqui discutidos e muitos outros. Tal política é prejudicial para a profissão, uma vez que coloca escolas e professores uns contra os outros em uma lógica produtivista.

5. Conclusões

A partir das discussões feitas, pode-se evidenciar e compreender como condicionantes externos e internos ao processo de ensino e aprendizagem atuam impondo limites e possibilidades às ações do professor.

As políticas de responsabilização, como as três gerações de ALE, não consideram a realidade desvelada nesta investigação e atuam no sentido de limitar muitas vezes as possibilidades didático-pedagógicas que os docentes possuem frente ao seu trabalho. Como relata Bego (2013), muitas das visões que distorcem e simplificam o trabalho docente não consideram que ele se situa em contextos multifacetados de relações institucionais, historicamente situados e socialmente construídos.

Assim, entende-se ser necessário que o processo de formação de professores, as políticas públicas educacionais e de avaliação levem em conta os diversos condicionantes em prol de ações críticas e menos ingênuas para a área educacional.

6. Referências

- ALBUQUERQUE, F.; GALIAZZI, M. C. A formação do professor em rodas de formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 231, p. 386-398, 2011.
- BEGO, A.M. **Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente**: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. 2013. 323f. Tese (Doutorado) Educação para a Ciência – Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2013.
- BEGO, A. M.; ALVES, M.; GIORDAN, M. O planejamento de sequências didáticas de química fundamentadas no Modelo Topológico de Ensino: potencialidades do Processo EAR (Elaboração, Aplicação e Reelaboração) para a formação inicial de professores. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 25, n. 3, p. 625 – 645, set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000300625&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 01 out. 2021.
- BEGO, A. M. *et al.* Constraints on the teaching work: the use of experimental activities in a Municipal Public-School System. **Quím. nova esc.**, v. 36, n. 3, p. 176-184, 2014.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BROOKE, N. (2006). “O Futuro das Políticas de Responsabilização no Brasil”. **Cadernos de Pesquisa UFMG**. vol. 36, no. 128, p. 377-401.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIORDAN, M. **Computadores e Linguagens nas Aulas de Ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- GUIMARÃES, Y.; GIORDAN, M. Elementos para validação de sequências didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: ABRAPEC, 2013, p. 1-8.
- GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F. **Estudo Dirigido de Iniciação à Sequência Didática**. Especialização em Ensino de Ciências, Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: _____ (Coord.). **La escuela cotidiana**. D.F. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 13-57.

SANTOS, Maria Eliza G. **Elementos constitutivos do Trabalho Docente em uma Escola Pública de Educação Básica**: prescrições, atividades e ações, 2011. 329f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2011.

SGARBOSA, E. C. **A comunicação multimodal e o planejamento de ensino na formação inicial de professores de química**. 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DESENVOLVIMENTO DO JOGO “COMBATE AO CORONAVÍRUS” DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Tatiane B. GODOY¹

Estefano V. VERASZTO²

Laís D. N. SANTANA³

Vilma S. dos SANTOS⁴

¹UFSCar, ²UFSCar, ³UFSCar, ⁴UFSCar

Eixo temático 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

tati.s.bianquini@gmail.com

1. Introdução

Atualmente o mundo está passando por uma pandemia, da COVID-19, tratada inicialmente como sendo apenas respiratória aguda, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. A doença teve seu início na China, esse vírus causou um surto de doença respiratória com graves consequências para toda a população atingida, por ser um vírus que pode ser contraído pela respiração se tornou de rápida disseminação e com dificuldade de contenção, provocando assim um colapso no sistema de saúde mundial. (BRASIL, 2020).

O isolamento social, então, acabou sendo a melhor alternativa para tentar minimizar a disseminação do vírus que, no Brasil, aconteceu rapidamente, atingindo vários setores sociais, onde se inclui a educação. Em primeiro momento, em março de 2020, após a confirmação dos primeiros casos, as aulas foram suspensas e as férias adiantadas. Para que os alunos não fossem prejudicados o ensino teve que ser reformulado às pressas, de forma que, conforme a orientação do Ministério da Educação (MEC), as aulas presenciais poderiam ser substituídas por aulas em meios digitais, com o uso de TDIC, como forma de dar continuidade das atividades escolares e acadêmicas. (BRASIL, 2020)

Assim, as escolas se organizaram da melhor forma de acordo com sua estrutura e o perfil de seus estudantes. Algumas readaptaram o calendário escolar, outras optaram por desenvolver aulas gravadas e disponibilizadas posteriormente, aulas a distância, plantão de dúvidas por meio de redes sociais ou entrega de atividades e kits didáticos. Os professores precisaram se reinventar conforme a necessidade dos alunos e recursos disponíveis.

Dessa forma, os educadores tiveram que aprender algo que nunca foi desenvolvido ao longo de sua jornada pedagógica, que foi dominar novas tecnologia a curto prazo.

Dentro desse contexto, muitos autores discutem a importância da Formação Continuada de Professores que objetiva preparar e auxiliar nas necessidades profissionais, sociais e pessoais, podendo assim, favorecer em um ensino de qualidade com práticas de ensino-aprendizagem atuais para os estudantes. A Formação pode proporcionar então a melhoria do processo educativo ligada aos avanços tecnológicos, já que, continuamente novas tecnologia surgem, e nossos alunos acompanham, buscam, aprendem e utilizam essas tecnologias com muito interesse, como consequência é preciso formação continuada para que o docente fique a frente a estas mudanças, e assim possa tornar suas aulas interessantes e de qualidade aos seus alunos. Para isso, a escola deve ser entendida como espaço de mudança, e assim, todos os esforços de Formação Continuada são essenciais nas Escolas e Organizações para garantir o conhecimento e a utilização de novas tecnologias por parte dos processos (BARBOSA, 2014; DOURADO, 2015; ZEICHENER, 2010).

Surgiram então, vários cursos de formação e aperfeiçoamento de professores voltados não só para a teoria, como também para a prática em metodologias ativas e ensino à distância. Em um desses cursos de pós-graduação voltado para “Docência em Ensino a Distância” desenvolvido pela Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, pensando numa forma de conscientizar, entreter e chamar atenção de seus estudantes, um trio de professoras, moradoras de diferentes cidades desenvolveram um jogo digital e individual por meio de programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas, originalmente escrito para o sistema operacional Windows.

A criação desse jogo educativo só foi possível porque os cursos de pós-graduação e extensão ofertados pela FAlouFSCar trabalham não só com conceitos teóricos, mas também com práticas. Segundo dados apresentados na pesquisa Instituto Península (2020) “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil”, 60% dos professores entrevistados indicaram que estavam usando seu tempo para estudar e se aprimorar. Muitos desses cursos de formação continuada procurados pelos docentes já atuantes buscaram não só incentivar e ensinar o uso das TDICs, mas também investir em reflexões e planejamentos, ajudar a remodelar a nova metodologia de ensino que migrou da presencial para a distância se tornando fonte acolhedora para a inclusão das metodologias ativas e entender qual é a melhor

forma de usar as mídias disponíveis de acordo com o perfil de cada escola, região e alunados. Para que essa demanda formativa fosse possível, foi necessário colocar as educadoras, agora discentes, como pesquisadoras, trabalhando logo após a teoria com a prática, análise reflexiva e novamente para a prática, incentivando a pesquisa conforme a necessidade na área profissional dessas.

O programa é o PowerPoint, da Microsoft, na versão 2019, que foi distribuído entre os alunos por meio do WhatsApp, com o intuito de conscientizar seus alunos sobre as formas de prevenção contra a SARS-CoV-2. Foi escolhido o desenvolvimento de um jogo digital (game) pelo fato de os alunos estarem em suas casas e não poderem interagir muito próximos devido ao distanciamento necessário, além disso, segundo Pimentel (2020, p.106) “Os jogos digitais fazem parte do universo de crianças, adolescentes e adultos”.

Diante desse cenário brevemente apresentado, este trabalho se propõe a apresentar os fundamentos de desenvolvimento do jogo, e assim, apresentar pressupostos metodológicos para desenvolvimento de um jogo que busca a conscientização dos estudantes sobre pandemia da COVID-19. Com isso, esperamos elencar as potencialidades do jogo, mediante diálogo com fundamentos teóricos aprendidos na formação e colocados em prática que serão apresentados na sequência. Ao final, vamos buscar analisar os elementos que Schell (2011) descreve sobre a Tétrade Elementar, que um jogo deve conter.

2. Fundamentação teórica

Entre as dificuldades de sala de aula referentes aos alunos que acessam tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como celulares, computadores, tablets, vídeos, games etc., e as inúmeras possibilidades de aplicações, com seus diversos recursos educacionais, situam-se o professor e os demais agentes da educação, que têm de lidar com um ensino precário, tentando torná-lo de qualidade com as condições disponíveis, estruturas informatizadas com diferentes problemas a serem resolvidos, simultaneamente como atualmente na pandemia da COVID-19, um ensino que ficou totalmente remoto durante 2020 e que agora em 2021 esta transitando para o presencial. O desafio de organizar um aparente caos coloca-se para todo o corpo escolar, que precisa entender quais são os rumos, isso significa ter uma visão crítica, das ofertas de usabilidade das TDIC na estrutura educacional (BERIBILI, FALCÃO, 2021).

Trabalhar com novos materiais, linguagens, conceitos e dinâmicas demanda do professor também uma nova abordagem na construção de sua metodologia de ensino

(ou na reconstrução daquela já existente), assim o professor necessita estar sempre se renovando, buscando conhecimento, para assim, adquirir outras percepções de formas criativas de se produzir e se apresentar os conteúdos didáticos, e isso é sempre desafiador. O desenvolvimento de jogos digitais ou games tem ganhado espaço nas escolas, e nesse momento de pandemia passou a ser um recurso que facilitou o processo de ensino aprendizagem para os estudantes (MARQUES, DO AMARAL, 2020).

Estabelecer estratégias de gamificação nos processos de ensino e aprendizagem, por exemplo, é uma possibilidade de articulação transversal de conteúdos que tem ganhado notoriedade e que pode ser desenvolvida em suas qualidades mais intrigantes, sobretudo quando se considera o propósito de um engajamento ativo do estudante dos conteúdos programáticos e dos objetivos curriculares (FARDO, 2013).

Gamificação consiste na utilização de elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos games, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, curiosidade, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (KAPP, 2012).

Para Vygotsky e Luria (1996) a mediação pode ocorrer por meio de um instrumento – ferramenta material, um signo, ferramenta psicológica, ou seres humanos. O instrumento tem a responsabilidade da regulamentação das ações sobre os objetos e o signo, das ações sobre o psiquismo das pessoas. Assim segundo Oliveira (2010, p. 43) “a mediação é uma intervenção de um elemento intermediário em uma determinada relação, de modo que essa relação não é direta, mas mediada por um terceiro elemento.”

O processo simples de estímulo-resposta pode ser substituído por um mediado, pois como a memória pode ser mediada, o ser humano pode controlar seu próprio comportamento por meio do uso de instrumentos que provoquem a lembrança do conteúdo registrado. Usando instrumentos artificiais, o sujeito adquire uma memória cuja função não é involuntária: é necessário usar a recordação dos códigos para se chegar à experiência e assimilá-la (BERIBILI, FALCÃO, 2021).

Oliveira (1995, p. 4) ainda esclarece que, “no caso dos mediados, os tipos de instrumentos a que se refere Vygotsky podem ser externos, tais como relógio, calendário ou agenda, ou internalizados a saber, a linguagem natural e outros sistemas de signos, como a escrita”. Consequentemente as tecnologias digitais de informação e comunicação juntamente com a Gamificação fazem parte desses dois grupos.

Embora haja dificuldades em estabelecer uma relação de causa entre mudanças cognitivas e psicoculturais em crianças, jovens e adolescentes, é inegável que a dinâmica de uso de celulares, computadores e outros dispositivos comuns no dia a dia provoca

mudanças na forma como as atividades são realizadas. Desse modo, a convergência entre a teoria de Vygotsky e as teorias que encerram a relação entre as TDIC não poderia ser mais consonante. Toda interação mediada pelas TDIC permite ao sujeito ter mais fácil e rapidamente toda uma gama de construções simbólicas manifestadas pelas mais diferentes linguagens, de diferentes maneiras, conforme o tipo de TDIC.

3. Procedimentos metodológicos

Primeiramente, é importante esclarecer o que se espera de jogos ou gamificação. De acordo com Salen e Zimmerman (2012, p. 49), pode-se dizer que a principal meta do design de jogos é “criar boas experiências de jogo para os jogadores – experiências que têm sentido e são significativas”.

Com base em recomendações da literatura de design de interação (ROGERS, SHARP, PREECE, 2013) e game design (SCHELL, 2011; FULLERTON, 2008), bem como a partir das instruções no desenvolvimento de jogos educacionais do Laboratório de Objetos de Aprendizagem (LOA) da UFSCar.

Para a construção do jogo educacional foi utilizado:

I. Estabelecer os requisitos do projeto do jogo;

Nesta etapa, é importante buscar um design acessível para o jogo, com o intuito de criar recursos acessíveis ao maior número de pessoas. Ter uma clara identificação do público-alvo e uma investigação de suas necessidades como os objetivos educacionais a serem alcançados, problemas a serem solucionados e as barreiras a serem vencidas. (ROGERS, SHARP, PREECE, 2013; SCHELL, 2011)

II. Criar alternativas de design (concepção e design de níveis);

Defina as principais ideias do jogo, é importante detalhar o projeto, por meio do design dos níveis. Um bom jogo deve manter os jogadores em um canal de fluxo, deve ser desafiador, mas possível, de forma que o jogador não se sinta nem entediado (por ser muito fácil) nem muito frustrado (por ser muito difícil). E o nível dos desafios deve ir aumentando gradativamente, à medida que as habilidades do jogador aumentam. (ROGERS, SHARP, PREECE, 2013; SCHELL, 2011)

III. Selecionar uma solução e prototipar;

A etapa de prototipação dos jogos pode ser realizada por meio de protótipos de baixa fidelidade, como os storyboards e protótipos em papel (ROGERS, SHARP, PREECE, 2013; SCHELL, 2011), possibilitando testes e refinamentos do fluxo da narrativa, da interação, da mecânica.

IV. Avaliar o protótipo;

Os testes/avaliação consistem em uma etapa importante no processo de design, possibilitando a coleta de informações sobre a experiência dos usuários com o intuito de refinar e melhorar o design. (TSUDA, SANCHES, FERREIRA *et al.*, 2014)

Para analisar o jogo desenvolvido foi utilizado a Teoria do Fluxo ou Tétrade Elementar (SCHELL, 2011).

Segundo Schell (2011) a Tétrade Elementar de um jogo tem que ter: Mecânica, Estética, Narrativa (História) e Tecnologia, ou seja, elementos essenciais no projeto de um jogo, onde nenhum é mais importante do que o outro, ou seja, os quatro elementos se completam e se reforçam.

- I. Mecânica: estes são os procedimentos e as regras do jogo.
- II. História: esse elemento está relacionado a como tudo acontecerá no jogo, a ordem dos acontecimentos.
- III. Estética: esse elemento está relacionado com aparência, sons, cheiros, sabores e sensações do jogo. Ou seja, é a aparência do jogo, como o seu jogo é visto e escutado.
- IV. Tecnologia: elemento menos visível ao jogador, porém, é com base na tecnologia que todos os outros aspectos do jogo são desenvolvidos. É ela que definirá a possibilidade de realização de certas coisas e a proibição de outras.

4. Discussão e Resultados

O jogo desenvolvido foi através do Power Point, foi intitulado “Combate ao Coronavírus”, que tem como intuito auxiliar no processo de ensino aprendizagem relacionado a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, abordando temas como: formas de prevenção contra a SARS-CoV-2 (lavar as mãos, distanciamento social, isolamento, fique em casa, álcool em gel e a vacina) e os sintomas que o vírus pode causar.

Para que o jogo fosse disponibilizado aos estudantes foi criado um hiperlink que foi disponibilizado no WhatsApp dos alunos, assim o jogo poderia ser jogado tanto pelo celular como pelo computador. Nosso publico alvo foram alunos do ensino Fundamental I, porém o jogo pode ser jogado pelos outros anos de escolaridade e também pelos adultos.

Por termos disponíveis uma tecnologia limitada como o Power Point o jogo desenvolvido foi muito bem pensado nas limitações da tecnologia, assim foi desenvolvido uma sequência de níveis com campo minado, jogo da memória e quizz.

Observe a Tabela 1 abaixo para compreender os níveis e a estrutura do jogo desenvolvido:

Tabela 1: Matriz de aprendizagem separada por conjunto de fases.

Nível	Objetivos de aprendizagem	Metas	Regras	Desafios e Recompensas
1	Campo minado: dar dicas de prevenção aos jogadores dos perigos de contágio do coronavírus.	Encontrar a vacina para estar imunizado.	Clicar sobre um quadrado no campo minado quando encontrar uma imagem deverá clicar sobre ela para receber instruções. Esta fase finaliza quando encontrar a imagem da vacina.	Quando encontrar a imagem do coronavírus, o jogador ficará infectado e irá recomeçar o jogo. Se encontrar ações de prevenção contra o vírus o jogador será parabenizado, caso encontre imagens contra a prevenção será penalizado e ficará de quarentena. E ao encontrar a imagem da vacina o jogador estará imunizado, portanto poderá seguir para segunda fase.
2	Jogo da memória: conferir a memorização das dicas da 1ª fase do jogo.	Encontrar todos os pares de cartas do jogo de memória.	Clicar sobre duas cartas, subsequentemente, até encontrar a ação correspondente a imagem. Seguirá para fase seguinte ao encontrar todos os pares das cartas do jogo.	Quando encontrar a ação correspondente a imagem o jogador deverá clicar no círculo amarelo, e aparecerá a cor da dupla de cartas. Se NÃO encontrar a ação correspondente a imagem o jogador deverá clicar no X em vermelho.
3	Quizz: dinamizar a fixação do conteúdo sobre os sintomas e prevenção do contágio do coronavírus.	Adquirir informações extras sobre os sintomas e busca de cura do coronavírus.	Com base no texto inicial responder perguntas de múltiplas escolhas em tempo predeterminado	O jogador deverá responder as perguntas do quizz no menor tempo possível para vencer o jogo.

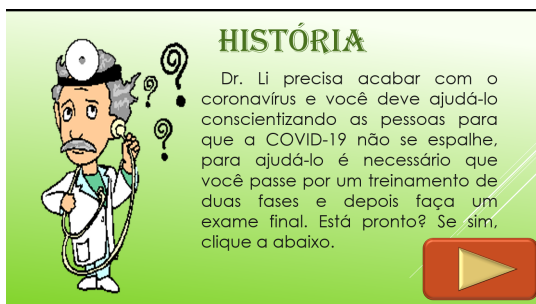
Fonte: os autores.

A narrativa escolhida foi fictícia onde conta a história do Dr. Li, como é possível visualizar na Figura 1, que convida o jogador a conscientizar as pessoas acerca da propagação do coronavírus, com dicas preventivas, mas antes de poder fazer isso terá que passar por um treinamento contendo três níveis em que o último envolve uma avaliação, se o jogador conseguir passar todas as fases e acertar todas as perguntas da avaliação/quizz estará apto a auxiliar o Dr. Li.

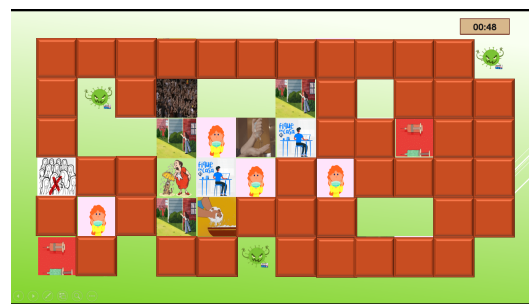
Na sequência temos o primeiro nível que é o campo minado, como está na Figura 2, em seguida o nível dois com o jogo da memória, Figura 3, e para finalizar a avaliação/quizz na Figura 4.

Figura 1: História do Dr. Li.

Figura 2: Campo Minado nível 1.



Fonte: os autores.



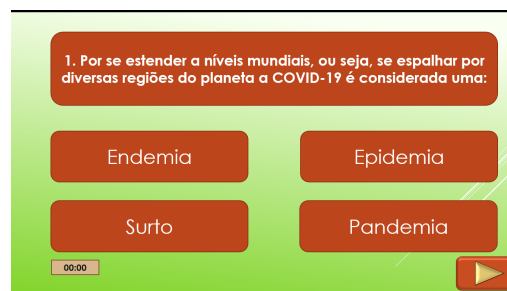
Fonte: os autores.

Figura 3: Jogo da Memória nível 2.



Fonte: os autores.

Figura 4: Avaliação/quizz nível 3.



Fonte: os autores.

O jogo foi estruturado com a seguinte téttrade elementar:

- I. Mecânica: as fases e os desafios do jogo baseiam-se no ato de encontrar, identificar e distinguir as formas de prevenção e não prevenção contra a SARS-CoV-2. Clicando sobre as imagens no primeiro nível, encontrando as frases correspondentes as imagens no segunda nível e respondendo um questionário no terceiro e último nível.
- II. História: o jogo traz a história do Dr. Li, que convida o jogador a conscientizar as pessoas acerca da propagação do coronavírus, com dicas preventivas, mas antes de poder fazer isso terá que passar por um treinamento contendo três níveis em que o último envolve uma avaliação, se o jogador conseguir passar todas as fases e acertar todas as perguntas da avaliação/quizz estará apto a auxiliar o Dr. Li.
- III. Estética: visual 2D, com gráficos desenhados seguindo o estilo Pixel Art (arte pixelizada). Esse estilo de visual foi escolhido por ser considerado de processamento leve para computadores e celulares;
- IV. Tecnologia: foi utilizado o Power Point, que traz um conjunto de funcionalidades que facilita e agiliza a criação de slides, permitindo a possibilidade de se animar ou dar uma tarefa para as imagens e formas, também é possível adicionar músicas para cada slide/etapa e também para cada imagens ou forma. Tornando possível a criação de jogos.

O desenvolvimento do jogo “Combate ao coronavírus” visou contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e estimular o desenvolvimento de diversas habilidades dos alunos. Dentre estas habilidades pode-se citar: a capacidade de propor soluções para problemas através da formulação de estratégias, pois é necessário analisar, refletir e distinguir sobre as formas de prevenção e não prevenção; a independência, por estimular a competitividade individual através da imersão e capacidade de solucionar problemas; além de auxiliar na memorização e assimilação das imagens com os conteúdos. Este jogo pode ser usado tanto em aulas remotas como presenciais, pois ao tornar as aulas mais dinâmicas e motivantes para os alunos, o jogo é capaz de estimular a reflexão, o pensamento crítico e o jogo aborda diversos conteúdos o que o torna atrativo possibilitando a aprendizagem de conceitos que vão além da pandemia causada pela COVID-19.

6. Considerações finais

Diante do cenário atual, a formação continuada de professores está sendo muito relevante, já que, muitos profissionais sem incentivo a buscá-la, foram colocados em uma emergência de repassar o conteúdo de forma remota sem contato direto, afetivo e social. Vemos, portanto, que o serviço educacional, assim como outros setores, não estava minimamente preparados para a pandemia da COVID-19, porém as necessidades de um ensino de qualidade aos nossos estudantes permaneceram, e isso se tornou um desafio constante aos profissionais da educação. Assim, acabou-se ressaltando a importância da formação continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, vemos a Formação Continuada como ferramenta fundamental para manter o profissional envolvido e preparado para as diversas situações possíveis.

Assim neste trabalho por meio da formação continuada foi possível através do uso da Gamificação desenvolver e analisar um jogo, intitulado “Combate ao Coronavírus”.

Gamificação é muito significativo para os alunos, pois o fato de aprender se divertindo desenvolve várias habilidades importantes como a criatividade, a cooperação e o desenvolvimento intelectual e social do educando, formando cidadãos críticos, capazes de formar sua própria opinião e que tenham total autonomia na resolução de problemas, fatores tão necessários ao educando e de grande valor para a sua formação enquanto pessoa, já que por meio do jogo, os alunos aprendem podendo refazer a trajetória após o erro e ainda desenvolvem a persistência para continuar a seguir para os próximos níveis.

O diálogo sobre a necessidade de se criar uma nova forma de aprender e ensinar, que faça mais sentido e desperte maior interesse aos alunos, utilizando a metodologia

ativa e a gamificação começava a ganhar importância antes mesmo do surgimento dessa pandemia. No entanto, a adesão forçada ao ensino a distância e as adaptações necessárias para minimizar o atraso causado pela pandemia abriram a possibilidade para que a educação, bem como as metodologias empregadas nas aulas sejam transformadas saindo do discurso e sendo colocadas em prática.

De modo geral, pode-se perceber que a adesão dos pais e dos alunos a esse tipo de ensino tem sido positiva, pois, embora ainda faltem recursos estruturais, despertam maior interesse dos estudantes. Constatou-se também, que a utilização e desenvolvimento de jogos se tornou uma das fontes didáticas importantes para que as aulas remotas pudessem ser de qualidade e que a gamificação poderia e deveria ser utilizada em aulas presenciais para poder contribuir significativamente no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, que buscam se sentirem motivados a aprender.

A educação tradicionalista que já não fazia sentido há algum tempo, ao pensarmos no mundo pós-pandêmico, perde totalmente sua força. Não há mais como retroceder e a gamificação é um recurso facilitador da aprendizagem, já que o jogo deixa de ser visto apenas como um momento de descontração, e passa a ser considerado como um momento no qual os alunos se veem motivados e incentivados a buscar o conhecimento para que assim possam alcançar a vitória. E é esse espírito de disputa que faz com que o jogo seja um mediador entre a diversão e a aquisição de conhecimentos.

Por fim, a formação continuada de professores é fundamental para o sucesso das novas tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino e um repensar de suas práticas pedagógicas. Mas sua prática deve ser refletida de crítica, para que sua prática não volte ao tradicional, remoto e monótono, para que assim, o docente consiga visualizar a tecnologia como uma ferramenta necessária e vir, realmente, a utilizar-se dela de uma forma consistente, elevando os padrões de qualidade do ensino e da educação.

Referências

BARBOSA, J. R. A. **Prática docente e desenvolvimento profissional de professores: impactos e novos desafios**, EdUECE, Livro 2, Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, 2014.

BERRIBILI, E. G. R.; FALCÃO, P. M. de P. **Linguagem, comunicação e tecnologias na educação**. Documento eletrônico -- São Carlos : SEaD-UFSCar, 2021.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Ministério da educação.2020. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-48564376>.

Acesso em: 10 set. 2021.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: CONCEPÇÕES E DESAFIOS**, Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. CINTED-UFRGS: **Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, 2013.

FULLERTON, T. **Game Design Workshop: a playcentric approach to creating innovative games**. 2. ed. Boca Raton: Elsevier Inc, 2008.

Instituto Península. 2020. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Corona vírus no Brasil**. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf Acesso em: 01 nov. 2021

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons, 2012.

MARQUES, Viviane Cristina; DO AMARAL, Sérgio Ferreira. AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS EVIDENCIADAS PELA PANDEMIA DE COVID-19. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 10, n. 1, p. 6-19, 2020.

OLIVEIRA, M. K. de. **Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento**. Temas em psicologia, v. 3, n. 2, p. 1-9, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico** (5ª ed.). São Paulo: Scipione. 2010.

PIMENTEL, F. S. C. **Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática**. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, p. 197. 2021.

ROGERS, Y.; SHARP, H.; PREECE, J. **Design de Interação: além da interação humano-computador**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Regras do Jogo: Fundamentos do Design de jogos**. São Paulo: Blucher, 2012.

SHELL, J. **A arte de game design: o livro original**. Tradução de Edson Furmankiewicz. Prefácio e revisão técnica de Sérgio Nesteriuk. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2011.

TSUDA, M.; SANCHES, V. M.; FERREIRA, T. G.; OTSUKA, J. L.; BEDER, D. M. **Análise de métodos de avaliação de jogos educacionais**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 13., 2014, Porto Alegre. Proceedings... Porto Alegre: SBGames, 2014. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2021.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: O macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL OFERECIDA NAS LICENCIATURAS: UMA ANÁLISE NO IFSP

Paulo Bueno GUERRA, IFSP - PIEC - USP

Rosana Louro Ferreira SILVA, PIEC - USP

Eixo 01- Políticas de formação inicial de professores da educação básica
paulobueno@usp.br

1. Introdução

Bacci et al. (2017) e Silva et al. (2018) consideram como marco para as discussões que levaram a EA a ser incorporada de forma institucional, ao ensino superior no contexto nacional, o 1º Seminário “Universidade e Meio Ambiente”, organizado pela Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1986, que originou vários outros encontros sobre o tema, todos suscitando discussões sobre a importância do envolvimento da Universidade na discussão das questões ambientais, na inclusão da temática em cursos e práticas universitárias, na discussão teórico metodológica e na definição de estratégias relacionadas à questão ambiental e a Universidade frente ao caráter político da educação ambiental. Destaca-se que, já naquela época, a importância da perspectiva interdisciplinar para a abordagem de temas relacionados à questão ambiental já era apontada.

Durante a Rio-92, firmou-se uma série de compromissos e foram apontadas metas relacionadas à questão ambiental. Na oportunidade foi assinado o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, e como um dos itens do plano de ação, destaca a importância de mobilizar instituições de educação superior para o apoio ao ensino, pesquisa e extensão em educação ambiental.

Convém retomarmos que em 1999, tivemos a Lei 9795/99, instituindo a Política Nacional de Meio Ambiente, que em seu Artigo 10, dispõe:

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Introduzindo de forma legal a EA nas práticas educacionais, esta lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002.

Em 2012, a Resolução nº 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, dispõe em seu Art. 16, a forma de inserção dos conhecimentos relativos à EA nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior deve ocorrer, destacando diferentes possibilidades, mas ressaltando a importância da transversalidade.

As IES têm implementado ações que buscam promover a sustentabilidade no ensino, pesquisa, extensão e gestão. Através de políticas ambientais específicas para as IES e seus campi, estimulando atividades nas diversas dimensões citadas, e criando órgãos institucionais ou comissões responsáveis por implementar e acompanhar ações que visem a sustentabilidade (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014; BACCI; SILVA, 2020).

Também é perceptível que com a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014), às IES se preocuparam em experimentar reformulações nas práticas pedagógicas, dando ênfase às práticas que trouxessem maior participação crítica dos envolvidos, e ampliação do envolvimento coletivo nas responsabilidades voltadas para ações educacionais relacionadas às questões da sustentabilidade.

Mais recentemente o papel da educação (envolvendo todos os níveis), é salientado na Agenda 2030 (UNESCO), com a proposta dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, alertando para o necessário compromisso de toda a sociedade e as IES exercem papel fundamental no fomento do desenvolvimento sustentável, em suas diversas ações.

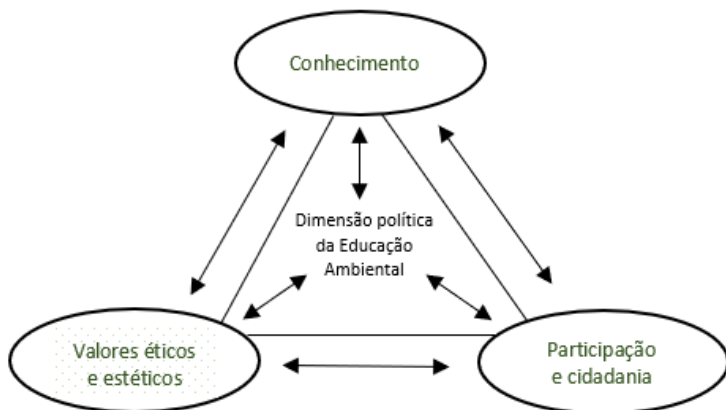
É importante salientar que as IES devem assumir o compromisso com o pensamento crítico, que estimule e trabalhe no sentido de ofertar reflexões, pesquisas e projetos voltados para o enfrentamento das causas de problemas ambientais (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2010).

Para alguns cientistas chegamos a um momento em que não é possível reverter alguns desses problemas que criamos, na perspectiva freireana, temos várias “situações limites”. Porém entendemos como educadores, que é possível desenvolver nossa consciência crítica para além da reflexão, transformando-a em ações e escolhas ambientalmente viáveis, na perspectiva freireana, os “inéditos viáveis” (FREIRE, 1987, 1992).

Nossa abordagem se baseia na corrente da EA crítica, como possibilidade na transformação para sociedades sustentáveis, ressaltando a análise da complexidade que as temáticas ambientais apresentam. Sem deixar de levar em conta os aspectos técnicos, mas, levando em conta também, os aspectos éticos, políticos e ideológicos, conforme afirmam Silva e Campina (2011).

Consideramos como Carvalho (2006), que é importante também na formação inicial e continuada dar atenção às dimensões da práxis humana (Figura 1), seja na elaboração de projetos de ação, seja para o desenvolvimento de investigações em EA.

Figura 1 – dimensões da práxis humana/educativa.



Fonte: Adaptado de Carvalho (2006).

Diante da multicausalidade que se apresenta quando tentamos aprofundar nosso conhecimento sobre a crise socioambiental, consideramos que os esforços relacionados à ambientalização curricular, passam pelo fomento de discussões no âmbito das IES com a cultura da sustentabilidade. Desta forma, é necessário que a elaboração de PPCs e planos de ensino estejam alinhados com este compromisso curricular coletivo, estimulando e possibilitando iniciativas que tornem propostas educativas que alcancem tal objetivo, particularmente nos cursos de formação inicial de professores (SILVA; WACHHOLZ; CARVALHO, 2016).

Diante do exposto afirmamos que o objetivo desta pesquisa busca Investigar a Educação Ambiental (EA) oferecida nas licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), analisando os dados disponíveis nos PPCs das licenciaturas, que nos permitam verificar como a temática ambiental está incorporada no currículo, e consequentemente na formação inicial do professor.

0. Procedimentos metodológicos

A metodologia da pesquisa fundamenta-se na abordagem quantitativa e qualitativa. Para a análise de conteúdo usamos como referencial teórico Bardin (2016) e Franco (2018).

Mapeamos 29 campi do IFSP que oferecem licenciaturas. Adotamos como critério de seleção, as licenciaturas iniciadas até 2014. Desta forma chegamos ao número de 12

campi (41,38%), que oferecem licenciaturas iniciadas entre 2001 e 2014. Nestes 12 campi encontramos 18 licenciaturas que atendiam o critério adotado (Quadro 1).

Neste artigo apresentaremos um recorte da pesquisa, consideramos os dados relacionados a pesquisa documental (PPCs, ementas e planos de ensino). Os dados aqui apresentados foram coletados dos PPCs que são publicizados no site do IFSP e nas páginas respectivas de cada Campus.

A partir da definição do universo da pesquisa e dos documentos citados, organizamos os itens dos PPCs que seriam analisados, e determinamos os descritores que estruturam os indicadores da ambientalização curricular: *educação ambiental, meio ambiente, sustentabilidade/desenvolvimento sustentável, educação crítica e ambientalização*.

Quadro 1 - Universo inicial da pesquisa de campo onde analisamos o *corpus documental*.

IFSP – Campus	Sigla	Licenciatura oferecida	Ano de início
Campus A	CA	Matemática	2011
Campus B	CB	Ciências Biológicas	2014
Campus C	CC	Ciências Biológicas	2014
Campus D	CD1	Física	2013
	CD2	Matemática	2011
Campus E	CE	Matemática	2011
Campus F	CF	Matemática	2012
Campus G	CG	Matemática	2011
Campus H	CH	Química	2014
Campus I	CI	Matemática	2011
Campus J	CJ1	Ciências Biológicas	2009
	CJ2	Física	2001
	CJ3	Geografia	2010
	CJ4	Letras	2013
	CJ5	Matemática	2007
	CJ6	Química	2009
Campus K	CK	Ciências Biológicas	2010
Campus L	CL	Química	2012

Fonte: produção própria.

0. Resultados e discussão

A consulta aos 18 PPCs das Licenciaturas que fazem parte dessa pesquisa, mostra que em todos os campi pesquisados, a missão do IFSP e a caracterização educacional estão padronizadas. Uma necessária congruência, no tocante às intenções educacionais entre os vários campi do Instituto leva ao texto que define a missão, *“Consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento”* (PPCs dos campi).

Essa definição tem caráter genérico e abrangente, deixando para que no restante dos PPCs, as unidades educacionais se posicionem a respeito de como alcançar tal missão, diante das múltiplas realidades e muitas vezes com necessidades específicas.

Em relação a caracterização educacional não é diferente, e podemos ressaltar o seguinte ponto: [...] “a educação exercida no IFSP não está restrita a uma formação meramente profissional, mas contribui para a iniciação na ciência, nas tecnologias, nas artes e na promoção de instrumentos que levem à reflexão sobre o mundo, como consta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PPCs dos campi).

A consulta aos PPCs em vigor evidencia um discurso uníssono com relação ao que se espera da formação cidadã, e o compromisso do Instituto com uma educação de forma integral dos(as) licenciandos(as). Essa pesquisa tem como um de seus objetivos, identificar a efetivação do anúncio de tal expectativa educacional, presente nos documentos pesquisados, com a presença e dimensão deste ideal nas práticas pedagógicas e o desenvolvimento do currículo proposto.

Iniciaremos pelo item *apresentação do curso* dos PPCs das 18 Licenciaturas, com a intenção de verificar, entre outras informações, a presença ou não (sim ou não) dos descritores: *educação ambiental, meio ambiente e sustentabilidade*, no texto apresentado.

Quadro 2 – Apresentação e justificativa do curso, presença ou não dos descritores pesquisados.

Apresentação e justificativa do curso nos PPCs						
Campus	Licenciatura	Período	semestres	Educação Ambiental	Meio Ambiente	Sustentabilidade
CA	Matemática	M	8	N	N	N
CB	Ciências Biológicas	N	8	N	S	N
CC	Ciências Biológicas	M	8	S	N	N
CD	1-Física	N	8	S	S	N
	2-Matemática	N	8	N	N	N
CE	Matemática	M/N	8	N	N	N
CF	Matemática	M	8	N	N	N
CG	Matemática	M	8	S	S	N
CH	Química	M	8	N	N	N
CI	Matemática	M	8	N	N	N
CJ	1-Ciências Biológicas	T	8	N	N	N
	2-Física	M/N	10	S	S	N
	3-Geografia	M/N	8	N	N	N
	4-Letras	M	8	N	N	N
	5-Matemática	M	8	N	N	N
	6-Química	M	8	N	N	N
CK	Ciências Biológicas	M	8	N	N	N
CL	Química	M	8	S	N	N

Fonte: produção própria.

O descritor *educação ambiental* está presente em 5 das 18 Licenciaturas, o descritor *meio ambiente* em 4 das 18 Licenciaturas e o descritor *sustentabilidade*, não foi encontrado em nenhuma justificativa das 18 Licenciaturas. Cabe observar que em 12, das 18 licenciaturas, não encontramos nenhum dos três descritores na justificativa do curso. Considerando que as licenciaturas pesquisadas iniciaram suas turmas (em sua grande maioria) durante a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005 - 2014), estes dados representam um distanciamento preocupante quanto a apresentação e justificativa do curso.

A pesquisa documental (PPC) dos campi demonstra que todos os Projetos Pedagógicos apresentam um *item específico* sobre a EA com um discurso semelhante, que anuncia a necessidade de se trabalhar a EA durante o curso nos termos da Lei 9.795 de 1999, onde são citados os pontos da Lei e do decreto que obriga a inserção da EA de forma transversal, contínua e permanente por meio de atividades curriculares e extracurriculares. Destaca que a dimensão ambiental deverá, portanto, estar presente em todos os componentes curriculares. Observamos, uma maior incidência dos três descritores (*educação ambiental, meio ambiente e sustentabilidade*) durante a elaboração do *item específico* sobre EA.

Ao analisar as 18 *estruturas curriculares* das Licenciaturas, buscamos verificar a ocorrência de *componentes curriculares*, que em sua nomenclatura possamos identificar algum traço de compromisso direto com a reflexão sobre a questão ambiental, como por

exemplo: *educação ambiental, meio ambiente, sustentabilidade, ambiental*, etc. Encontramos em 6 dos 12 campi e em 9 das 18 Licenciaturas (50%), a presença de pelo menos um componente curricular que se encaixa no critério estabelecido. Sendo 13 componentes curriculares, num universo de 911, distribuídos por 9 das 18 licenciaturas pesquisadas. Destes 13 componentes, 8 estão no último semestre da estrutura curricular da respectiva licenciatura.

O item *Planos de Ensino* nos PPCs apresenta um formulário padronizado, com: *ementa, os objetivos, o conteúdo programático, a bibliografia básica e bibliografia complementar* de cada componente curricular. Composto o currículo escolar obrigatório que o licenciando deverá cursar durante o percurso de formação. Através da *estrutura curricular* (matriz curricular) e dos Planos de Ensino pudemos acessar quantos e quais componentes apresentam os descritores: *Educação Ambiental (EA), Meio Ambiente (MA) e Sustentabilidade/Desenvolvimento Sustentável*. Os planos de ensino foram analisados individualmente buscando uma visão mais precisa quanto a presença desses descritores, indicadores da ambientalização curricular.

Quanto ao número de componentes curriculares obrigatórios temos nas 18 estruturas curriculares um total de 911 componentes (o número de componentes curriculares por licenciatura de forma específica pode ser encontrado no quadro 3); 3 Licenciaturas (CE, CJ2 e CJ5) não apresentam EA nas ementas, objetivos e conteúdo programático de nenhum componente curricular; em 12 das 18 Licenciaturas encontramos ementas (de alguns componentes) que citam o descritor educação ambiental. Assim, dito de outra forma, em 6 Licenciaturas (CE, CG, CJ1, CJ2, CJ4 e CJ5) não encontramos o descritor EA em ementas de nenhum dos componentes curriculares; quanto aos *objetivos* dos planos de ensino de componentes curriculares, em 9, das 18 Licenciaturas (CA, CB, CE, CI, CJ1, CJ2, CJ4, CJ5 e CJ6) não encontramos menção ao descritor EA em nenhum dos componentes curriculares; e no tocante ao item *conteúdo programático* dos *planos de ensino*, o quantitativo de Licenciaturas que não apresentam o descritor EA em componentes curriculares, é de 4 (CE, CJ2, CJ4 e CJ5). Vejamos de forma detalhada a frequência dos descritores nos campos: ementa, objetivos e conteúdo programático no quadro abaixo:

Quadro 3 - Número de componentes curriculares e a relação plano de ensino/descriptores.

Número de componentes das Licenciaturas que consideram os descritores em cada item do Plano de Ensino											
C A M P U S	C U R S O	Número total de Comp. na matriz curricular do curso*.	Ementa			Objetivos			Conteúdo programático		
			Descritores			Descritores			Descritores		
			EA	MA	Sust./ des. Sust.	EA	MA	Sust./ des. Sust.	EA	MA	Sust./ des. Sust.
CA	Matemática	52	3	-	-	-	-	-	3	-	1
CB	Ciências Biológicas	49	1	2	1	-	1	3	1	-	2
CC	Ciências Biológicas	54	10	2	1	2	5	-	3	3	1
CD	1- Física	48	3	8	4	3	2	1	5	5	1
	2-Matemática	48	7	2	1	8	1	-	8	-	2
CE	Matemática	45	-	3	1	-	-	-	-	2	1
CF	Matemática	48	5	-	-	5	-	-	7	-	-
CG	Matemática	55	-	4	1	2	-	1	2	3	2
CH	Química	42	9	1	-	2	-	-	4	1	-
CI	Matemática	43	3	2	1	-	-	-	3	2	1
CJ	1- Ciências Biológicas	56	-	7	3	-	8	-	1	3	1
	2- Física	52	-	-	-	-	1	-	-	1	-
	3- Geografia	56	1	4	1	1	3	1	1	9	2
	4- Letras	65	-	1	-	-	22	-	-	1	-
	5- Matemática	47	-	-	-	-	1	-	-	1	-
	6- Química	48	1	3	-	-	2	1	5	2	-
CK	Ciências Biológicas	58	18	5	-	17	5	-	21	4	1
CL	Química	45	2	-	3	3	-	1	6	1	1
Σ		911	63	44	17	43	51	8	70	38	16

Fonte: produção própria. Observação: *contabilizados os componentes curriculares de caráter obrigatório distribuídos pelos semestres na Estrutura Curricular (Matriz Curricular) de cada Licenciatura.

Quando analisamos os dados apresentados no Quadro 3 de forma mais global (considerando o número total de componentes das 18 Licenciaturas e o número de incidência dos descritores nos planos de ensino, em suas respectivas partes (*ementa*, *objetivos* e *conteúdo programático*), podemos verificar de forma mais concisa (Quadro 4), a realidade geral das licenciaturas quanto a ambientalização encontrada no *corpus* documental, mais precisamente nos planos de ensino.

Quadro 4 – Análise de Planos de Ensino quanto a presença de descritores ambientais.

Total de Comp. curriculares nas 18 Licenciaturas*	Planos de Ensino das Licenciaturas			Ausentes
	Descritores			
	Educação Ambiental	Meio Ambiente	Sustent./Des. Sustentável.	
Ementas 911	63 6,92%	44 4,83%	17 1,86%	787 86,39%
Objetivos 911	43 4,72%	51 5,60%	8 0,88%	809 88,86%
Conteúdo programático 911	70 7,68%	38 4,17%	16 1,76%	787 86,39%

Fonte: produção própria.

Os dados condensados no Quadro 4, permitem constatar que dentro do universo pesquisado de 911 componentes curriculares há uma ausência dos termos considerados como indicadores de ambientalização curricular nos planos de ensino, da ordem de 86,39% (ementas e conteúdo programático) e que chega a 88,86% (objetivos).

Apesar de observarmos os descritores nos campos: ementa, objetivos e conteúdo programático do plano de ensino de componentes curriculares, os números são pequenos, comparados com as análises feitas em outras partes dos PPCs, como o item específico sobre EA que afirma o compromisso de que a EA constará do curso na forma determinada pela Lei 9.795/99 e pelo Decreto 4.281 de 2002.

A EA, por exemplo, não chega a atingir 8% dos componentes curriculares (911 considerados) em nenhum dos três itens pesquisados nos planos de ensino (Quadro 4). Da mesma forma, MA não chega a 6% em nenhum desses itens, e em relação à sustentabilidade/desenvolvimento sustentável, não atinge 2% em nenhum dos itens em questão.

Realizamos também, uma busca no Projeto Pedagógico sobre a presença ou não dos descritores: *educação ambiental*, *educação crítica* e *ambientalização*. Esta busca foi realizada nos seguintes itens específicos nos PPCs: *Objetivo Geral*, *Objetivos Específicos*, *Perfil Profissional do Egresso*, *Atividade Teórico Prática (ATP)*, *Atividade de Pesquisa* e *Atividade de Extensão* (Quadro 5).

Quadro 5 - Itens pesquisados nos PPCs investigando a ambientalização curricular.

Educação Ambiental nos PPCs das Licenciaturas pesquisadas																	
Alguns Itens pesquisados nos PPCs das Licenciaturas	Campus (licenciaturas correspondentes no quadro 1 e 2)																
	C A	C B	C C	C D 1	C D 2	C E	C F	C G	C H	C I	C J 1	C J 2	C J 3	C J 4	C J 5	C J 6	C K
1- Objetivo Geral do curso faz menção de forma direta a EA ou ambientalização do currículo? Sim ou não?	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	S	S
2- Objetivo Geral do curso faz menção de forma direta a Educação Crítica.	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	S	S	N	S	N	S	S
3- Objetivos Específicos do curso: faz menção de forma direta a EA ou ambientalização do currículo? Sim ou não?	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	S
4- Objetivos Específicos do curso: faz menção de forma direta a Educação Crítica.	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	S	S	S	S
5- Perfil profissional do egresso , faz menção de forma direta a EA? Sim ou Não?	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
6- ATP (atividade teórico-prática), ou EIEC (estudos integradores para enriquecimento curricular) faz menção de forma direta ou indireta EA? Sim ou não?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N
7- Atividade de pesquisa : faz menção a EA de forma direta? Sim ou não?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
8- Atividade de extensão : faz menção a EA de forma direta? Sim ou não?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: produção própria.

Ao pesquisar o item *Objetivo Geral*, das 18 Licenciaturas encontramos referência a EA ou a ambientalização curricular em 6 Licenciaturas (33,33%). Quanto a referência a educação crítica, encontramos menção em 9 Licenciaturas (50%); no item, *Objetivo Específico* das 18 Licenciaturas, encontramos referência a EA ou a ambientalização curricular em 4 Licenciaturas (22,22%), encontramos ainda em 9 (50%) das Licenciaturas, referência à educação crítica; no item, *Perfil Profissional do Egresso* constante dos PPCs, encontramos EA textualmente em 2, das 18 Licenciaturas (11,11%); quanto ao item, *Atividade Teórico Prática* (ATP) ou Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular

(EIEC), encontramos a EA em 1, das 18 Licenciaturas (5,5%); no item, *Atividade de Pesquisa* dos PPCs analisados, não encontramos EA compondo o texto de nenhuma Licenciatura (0%); em contrapartida, no item *Atividade de Extensão* encontramos em todos os PPCs, ou seja, nas 18 Licenciaturas (100%), de forma padronizada, e fazendo menção à obrigatoriedade legal (Lei 9795/99).

0. Considerações finais

O recorte da pesquisa apresentado neste artigo faz parte de um conjunto maior de dados coletados, e destacamos que a análise documental é importante e reveladora da intencionalidade e compromissos assumidos com a formação. Classificamos como incontestável a importância e abrangência social atingidas pela atuação dos educadores, sendo portanto, impensável que o desenvolvimento e a manutenção da cultura da sustentabilidade em nossa sociedade, sejam possíveis, sem os mesmos. O compromisso do IFSP com a educação de qualidade pressupõe a necessidade de autoavaliação constante, com o objetivo de aprimorar sua prática reconhecidamente de excelência.

Identificamos um esforço da Instituição sob o ponto de vista documental (PPC) em garantir a presença da EA no curso, porém uma análise mais detalhada dos mesmos e dos respectivos planos de ensino, demonstram uma aparente fragilidade na aplicabilidade e consolidação de uma ambientalização curricular efetiva. Analisamos PPCs com fundamentação e progressista quanto a temática ambiental em alguns itens, e a ausência desta abordagem em outros, com diferenças significativas entre as várias licenciaturas analisadas.

A análise dos itens dos PPCs das licenciaturas participantes da pesquisa instiga reflexões: no item específico sobre *Educação Ambiental* e no item *extensão* identificamos a EA contemplada, embora geralmente de forma padronizada, e apresentando como justificativa o atendimento a legislação específica; no item *pesquisa* não encontramos menção a EA nos PPCs analisados.

Os itens *apresentação do curso*, *justificativa do curso*, *objetivos do curso* e *perfil do egresso*, apresentam lacunas ou silenciamento em relação a cultura da sustentabilidade e a ambientalização curricular na maioria dos campi pesquisados. Dados que chamam a atenção, uma vez, que 94,4% das licenciaturas pesquisadas tiveram início durante a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (2005-2014).

A aferição da concretude entre o que é proposto nos PPCs e o que foi desenvolvido, emergirá da fala dos sujeitos. Isso possibilitará considerações mais balizadas, que possam apontar os aspectos facilitadores e dificultadores na adoção de ações relacionadas à temática ambiental nos campi e nas licenciaturas do IFSP.

Referências

- BACCI, D. C.; CARDOSO, L.S.C.; SANTIAGO, L.O. Educação Ambiental nos Cursos de Graduação: Tendências à Ambientalização Curricular. **Anais do XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental**. Londrina, PR.: 2017.
- BACCI, D. C.; SILVA, R. F. L. A Cultura da Sustentabilidade nas Instituições de Ensino Superior. In: GRANDISOLI, E.; SOUZA, D. T. P.; JACOBI, P. R.; MONTEIRO, R. A. A. (org.). **Educar para a sustentabilidade: visões de presente e futuro**. 1ed. São Paulo: NA RAIZ, v. 1, p. 34-54, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70. 2016.
- 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] República Federativa do Brasil**, 28/04/1999.
- CARVALHO, I.C.M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2008.
- CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental e formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CARVALHO, L. M. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S; LOGAREZZI, A. **Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos, EdUFSCar, 2006.
- FRANCO, M. L. P. B. **A análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista** (Impresso), v. 3, p. 109-126, 2014.
- SILVA, A.N., WACHHOLZ, C.B., CARVALHO, I.C.M., 2016. Ambientalização curricular: uma análise a partir das disciplinas ambientalmente orientadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). **Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 2, p. 209-229, 2016.
- SILVA, R.L.F.; BACCI, D.L.C.; CARDOSO, L.S.; GARCIA, A.S.; SILVA, K.S.L.; PEREIRA, R.S.D. Educação Ambiental na Universidade de São Paulo: investigando concepções dos estudantes e professores. In: **II National Workshop on UI GreenMetric for Universities in Brazil**. São Paulo, 2018.
- SILVA, R. L. F.; CAMPINA, N. N. Concepções de Educação Ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 6, n. 1, p. 29-46. 2011.
- SORRENTINO, M., NASCIMENTO, E. P. Universidade e Políticas Públicas de Educação Ambiental. **Educação em foco**, Juiz de Fora, UFJF, v. 14, n. 2, p. 15-38, set 2009/fev 2010.

ENSINO MÉDIO E SUPERIOR PÚBLICO DE SÃO PAULO: O CONTRASTE ENTRE AS POLÍTICAS CURRICULARES MERITOCRÁTICAS E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Vinicius de Oliveira Aversa¹

José Gilberto de Souza²

Iara Leme Russo Cury³

RESUMO

O artigo apresenta uma análise sobre os contrastes da pesquisa realizada sobre o vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), e demonstra a importância das políticas de reserva de vagas para a democratização do acesso ao ensino superior, mas também expõe uma problemática que tem como centralidade a defasagem do ensino público paulista. A partir da análise do perfil dos candidatos ao vestibular da UNESP, examinamos, de maneira comparativa, os resultados obtidos pelos postulantes nas provas de 2010 a 2018, com a finalidade de examinar qual política determinou o acesso de estudantes egressos das escolas públicas paulistas na universidade pública, considerando as mudanças adotadas nas provas da Fundação de Vestibulares da UUNESP, a partir de 2010 centradas na aproximação de suas avaliações às políticas curriculares de caráter e meritocrático, ou a política de reserva de vagas, que se estabeleceu a partir de 2014. Com base na análise do desempenho, o que demonstramos é que o aumento do percentual dos convocados a matrícula que cursaram majoritariamente o ensino médio em escolas públicas foi ampliado, de 30% em 2010 para 44% em 2018, e esse aumento só foi possível porque o programa de reserva de vagas assegurou o acesso destes candidatos, pois a política de aproximação curricular, não gerou resultados positivos no desempenho dos candidatos, nem combateu o problema da desigualdade de acesso via vestibular. A pesquisa está fundamentada na análise do desempenho dos candidatos com a intenção de demonstrar que não foi a política de aproximação curricular que garantiu o acesso dos estudantes das escolas públicas na universidade pública, mas sim a política de cotas.

Palavras-chave: Acesso, ação afirmativa, universidade.

INTRODUÇÃO

A discussão que promovemos neste artigo está situada sobre o descompasso existente entre as esferas de ensino público e privado no que se refere ao acesso via

¹ Mestre em Geografia - Universidade Estadual Paulista – UNESP- Campus de Rio Claro-SP, Professor da Rede Pública Estadual Paulista, vinicius.aversa@gmail.com.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Rio Claro-SP, jg.souza@unesp.br

³ Doutora em Geografia – Universidade Estadual paulista – UNESP – Campus de Rio Claro – Professora do Instituto Federal de São Paulo – Campus de Bragança Paulista-SP, iara.cury@ifsp.edu.br

vestibular às universidades públicas, tendo como base empírica de análise os desempenhos apresentados pelos alunos do ensino médio nos exames vestibulares da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Demonstra-se como as diferenças de resultados entre estas duas dimensões do ensino médio vêm se acentuando nos últimos anos, de um lado ratificando os problemas centrais das políticas neoliberais na escola pública e colocando em cheque seu papel social como serviço e não como direito.

O contexto histórico da educação estadual paulista está demarcado pelo conjunto de políticas neoliberais que foram introduzidas no Brasil a partir dos anos 1990 (ALBUQUERQUE, et. al, 2021, e nesse aspecto pretendemos apontar os principais impactos destas políticas centradas na perspectiva curricular assentada nas “competências e habilidades” que desnudam a secundarização de conteúdos e os limites de educação volta ao mercado de trabalho e não à formação geral, crítica e emancipatória.

Em poucas palavras podemos resumir o neoliberalismo como uma doutrina político-econômicas que tem como centralidade as privatizações e a liberalização de mercado (HARVEY, 2005). Hoje o modelo de educação pública é visto como uma nova fronteira a ser explorada pelo capital, um mercado que agrega diversos setores e milhões de pessoas. Essa investida do projeto neoliberal no setor educacional vem erigindo novas frentes de ataque à educação pública, que por sua vez, demandam novas medidas das instituições responsáveis pela regência e organização do aparato federal, estadual e municipal de educação.

O governo do estado de São Paulo está nas mãos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) desde a eleição do ex-governador Mário Covas. Durante este período as políticas educacionais que têm sido implementadas obedecem a uma determinada lógica, imprimindo nas escolas estaduais práticas meritocráticas de gerenciamento empresarial da da estrutura escolar, baseadas em sistemas de avaliação em massa e bonificação, que vem promovendo a homogeneização do currículo escolar e a culpabilização docente, sob o discurso de que estes programas melhorariam a qualidade da educação por acabar com as diferenças do que é ensinado em cada escola e por conseguirem mensurar o grau de eficiência de ensino nos conteúdos propostos pelos currículos oficiais do estado. Um sistema de verificação que se realiza a partir provas em larga escala baseadas em testes, para todas as escolas que ofertam vagas para a educação básica, de modo que possam gerar índices, que por sua vez servirão de referência para novas políticas públicas a serem adotadas (SANFELICE, 2010).

Tais políticas, originadas a partir da década de 1990, reforçam a ideia de uma gestão gerencial e tecnicista da educação pública, baseadas em planos de metas estabelecidas na Conferência Mundial da Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Essas políticas tiveram forte apoio dos principais organismos internacionais em sua elaboração e implementação em diversos países, como o Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (CARVALHO; RUSSO, 2014, ALBUQUERQUE, et. al., 2021).

Os dados de desempenho dos estudantes analisados nesta pesquisa é 2010 a 2018, período em que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) tomou como principal referência para a implantação de novas políticas públicas o Índice de Desenvolvimento da Educação em São Paulo (IDESP)⁴, gerado a partir de sua Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), por meio da aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁵ e da análise do fluxo escolar.

Com a centralização e padronização dos conteúdos, o sistema de avaliação em massa tornou-se o modelo pelo qual a qualidade do processo de ensino-aprendizagem passa a ser medida de forma direcionada a um conjunto de testes vinculados aos textos e exercícios apresentados nas escolas, considerando que muitas das unidades realizam pré-testes, aulas preparatórias para os mesmos e reforçam uma hierarquização e direcionamento de conteúdos centrais. Nesse contexto, disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa são privilegiados, enquanto artes, filosofia, sociologia, história, geografia passam a ser secundarizados, por sua vez dois outros problemas se acentuam: o primeiro se refere ao sistema de avaliação quantitativa em que o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio ficam secundarizados com os treinamentos de respostas, o segundo se refere ao fato de que a dimensão de competências e habilidades é demarcada por um empirismo e senso comum que não promove processos de abstração e reflexão crítica sobre o real. Junte-se ao fato é que todo o coletivo de professores, dirigentes passam a ser pressionados por programas de recompensa que reforçam uma suposta meritocracia

⁴ O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo.

Fonte: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2018.pdf

⁵ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma prova aplicada com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista. Os resultados permitem à escola analisar o seu desempenho e, com o apoio da Secretaria da Educação, melhorar a qualidade de aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar. Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/indices-educacionais>

que se reverbera em bonificações e sistemas de controle do trabalho docente, destacando que o desempenho implica na transferência de recursos também à unidade escolar. (FREITAS, 2018).

Os defensores da aplicação dos currículos padronizados pensam as instituições escolares como indiferenciadas entre si e partem do pressuposto de que seria possível superar todos os problemas da educação pública somente através do fornecimento dos mesmos conteúdos para todos, desconsiderando todos os outros fatores externos a escola e que influenciam no processo de escolarização, assim como a possibilidade das mesmas produzirem seus currículos a partir das necessidades e contradições postas pela prática social na qual estão inseridas e que cotidianamente exigem novas respostas para a comunidade escolar. Assim, a política de ajustes curriculares que vem sendo implementada nos últimos trinta anos, como discurso de melhoria da escola e de ampliação de sua capacidade inclusiva vem se mostrando ineficaz e contraditória.

Assim, estes programas adotados nos últimos anos pelo governo do estado de São Paulo na esfera educacional, como o programa “São Paulo Faz Escola”, em consonância com as reformas empresariais e as ambições do projeto privatista de educação (FREITAS, 2018), têm apenas estimulado a prática pedagógica meritocrática e a competição entre as escolas, por meio da adoção de um modelo gerencial e empresarial.

Azanha (2011) nos alerta para o abstracionismo pedagógico na consecução de pesquisas baseadas em dados estritamente de ordem quantitativa que, descolados da realidade objetiva das escolas e indiferentes às condições de desigualdade, vem desenhando um quadro irreal da situação educacional do país. Nesse contexto os sistemas de avaliação em larga escala se tornam centrais para as políticas públicas educacionais sancionadas pelo governo do estado, que passaram a se basear nos resultados destas avaliações para elaborar as propostas curriculares, como as que deram origem ao currículo oficial de 2010 e que passou a ser referência para as mudanças no vestibular da UNESP, também adotadas a partir desse ano.

Em seu relatório anual sobre os vestibulares a VUNESP fundamenta as mudanças ocorridas em seu vestibular como um movimento para adequar seus exames à realidade da educação pública.

Num momento em que se discute nas universidades e em toda a mídia a necessidade de adequar os exames vestibulares à realidade do ensino, a Unesp contribui com um exemplo concreto, mudando o próprio modelo, antes realizado em uma

só fase, agora aplicado, sem divisão por área de conhecimento, em duas fases: a primeira em testes objetivos, destinada a selecionar, entre os numerosos candidatos inscritos, os mais preparados para disputar a segunda, de natureza discursiva e finalidade classificatória. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo já vêm sendo adotados há alguns anos nas escolas e deverão promover, a médio e longo prazos, uma verdadeira revolução no ensino nacional. Era imperiosa, portanto, a adequação imediata dos vestibulares a essa diretriz, já que podem representar igualmente um modo de aferir os resultados progressivos da nova concepção do ensino no Brasil. (VUNESP, p. 5, 2010).

Neste sentido, nossa intensão é a de compreender quais os efeitos das mudanças ocorridas no vestibular da UNESP, a partir de 2010, no desempenho e, conseqüentemente, no acesso dos candidatos egressos das escolas públicas paulistas, uma vez que segundo a própria Fundação, o novo modelo do vestibular, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Médio, tem a intenção de aprimorar o processo seletivo para o ensino superior atendo-se ao universo cultural do aluno egresso da educação básica. (VUNESP, 2010).

Como esta medida significa uma aproximação intencional entre o vestibular da UNESP e o ensino médio oferecido pela rede pública de educação básica, nosso trabalho foi orientado pela necessidade de identificarmos se a medida tomada pela VUNESP se efetivou como uma ação afirmativa, no sentido da ampliação do acesso ao ensino superior público por parte dos candidatos egressos das escolas públicas paulistas, ou se a tendência a democratização do acesso, observada nos últimos anos da pesquisa, foi assegurada por políticas afirmativas, como a política de reserva de vagas aos alunos oriundos do ensino público, em vigor a partir de 2014.

Conceitualmente, partilhamos do entendimento de Oliven (2007) de que ação afirmativa se refere

a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (p. 30).

Assim, são apresentados o desempenho dos candidatos no vestibular da UNESP, de 2010 a 2018. Os dados referentes aos vestibulares foram gentilmente cedidos pela VUNESP, compostos por tabelas anuais que continham as informações gerais de todos os candidatos inscritos naquele ano. Dentre as informações de cada candidato, além de seu resultado em cada fase do vestibular, separados por área, estavam as respostas ao questionário socioeconômico, aplicado pela VUNESP a todos os inscritos no vestibular.

O item 9 (nove) do questionário socioeconômico identifica a procedência dos candidatos ao vestibular segundo sua trajetória no ensino médio. Esta questão permite segmentando os grupos de candidatos que cursaram o ensino médio majoritariamente em instituições públicas e os candidatos egressos das instituições privadas de educação.

Por meio da composição de uma matriz de banco de dados dos vestibulandos, foi possível comparar o desempenho de cada grupo por ano de processo seletivo, nos dando uma média histórica. O nível de detalhamento dos dados dos candidatos ao vestibular não nos permite desagregar aqueles que foram convocados à matrícula por meio do sistema de cotas ou pela concorrência ampla, contudo, associando os resultados de desempenho das provas às variações nas médias de inclusão dos grupos investigados, podemos identificar se o acesso se estabeleceu pelas políticas de reestruturação curricular ou a partir de política de cotas ao ensino público, ou seja os aspectos centrados na meritocracia ou decorrente das lutas sociais por inclusão e implementação de políticas afirmativas.

RESULTADOS

As reflexões de nossa pesquisa estão pautadas nos dados disponibilizados pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP) e pautaram-se na alegação de que a nova composição do vestibular representaria uma aproximação entre os conteúdos exigidos pela Fundação por meio de suas provas e a educação pública oferecida pelo estado de São Paulo, visto que, segundo as normativas que orientam a nova forma de elaboração do vestibular da UNESP, os conteúdos das provas devem alinhar-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Propostas Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (PCESP).

Esta mudança, que data de 2010, foi a primeira medida adotada pela Fundação com a intenção de democratizar o acesso à universidade pública. Uma política de aproximação curricular entre o vestibular e o ensino público que garantiria a inclusão

com mérito. Por sua vez, como conquista da luta dos movimentos sociais pela inclusão nas universidades, no ano de 2014, passou a vigorar o Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP), como investida da VUNESP no sentido da democratização do acesso. No ano do estabelecimento do sistema, a UNESP reservou 15% das vagas oferecidas em seus cursos de graduação para candidatos que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com o propósito de ampliar gradativamente até atingir 50% de suas vagas destinadas ao programa em 2018.

A análise do vestibular, enquanto processo seletivo orientado por uma determinada concepção teórica, somado ao conjunto de informações quanto ao desempenho dos alunos por área e por recorte analítico, permitiu que respondêssemos a questão proposta no início de nossa investigação, que se trata de averiguar se de fato houve melhora no desempenho dos alunos egressos do ensino público diante do conjunto de programas curriculares implementados (LIMA, 2020; PARENTE, 2020) o que caracterizaria uma mudança qualitativa no ensino e na aprendizagem e se esta alteração na lógica de construção do sistema do vestibular da Unesp, poderia se aproximar de uma política afirmativa vinculada ao ensino público, ou se os resultados manifestam a contínua exclusão dos estudantes do ensino médio das escolas públicas no sistema superior público paulista.

Na pesquisa consideramos como oriundos das instituições públicas de ensino aqueles candidatos que afirmaram terem cursado o ensino médio totalmente ou majoritariamente em escolas públicas. Do mesmo modo procedemos com os candidatos egressos das instituições privadas de ensino, considerando pertencentes a este grupo todos os candidatos que declararam terem cursado majoritariamente o ensino médio em escolas privadas.

O número de postulantes ao ingresso oriundos do ensino médio público em 2010 era de 29.075 candidatos, 41% do total, onde 16.960 se declararam do sexo feminino e 12.115 do sexo masculino, diferença de 40% entre os sexos. Ao final do processo seletivo daquele ano representaram 30% dos convocados à matrícula, ou seja, 14% dos candidatos que cursaram o ensino médio em instituições públicas foram aprovados no processo seletivo.

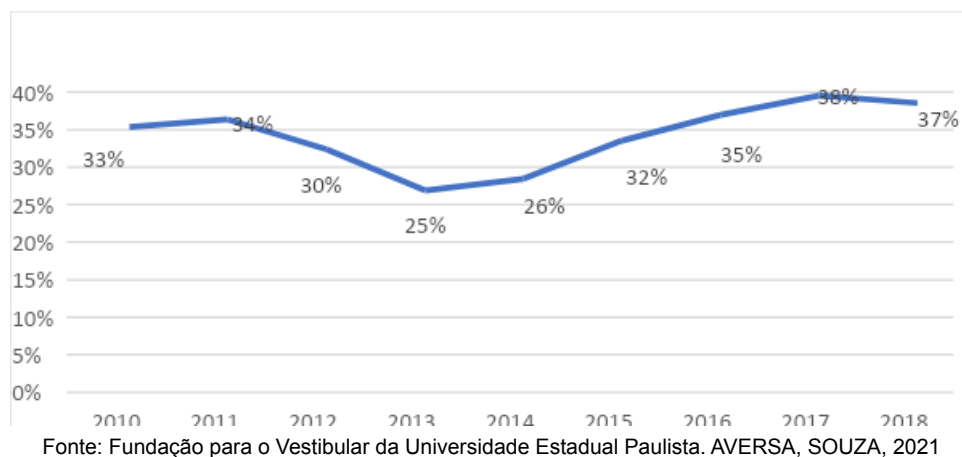
Em 2018 identificamos uma mudança significativa deste número, onde 40% dos candidatos (39.334), eram alunos egressos do ensino médio público, sendo 23.676 candidatas e 15.658 candidatos, 51% mais mulheres que homens. Do total de convocados à matrícula, 44% pertenciam a este grupo.

Constatamos então que, em comparação aos candidatos egressos das escolas públicas, os postulantes oriundos da rede privada em 2010 eram 42.435, 59% do total de candidatos, sendo 24.308 mulheres e 18.126 homens, ou seja, 34% mais mulheres que homens. Este grupo representou 70% do total de candidatos aprovados daquele ano. Considerando os candidatos que cursaram o ensino médio em escolas particulares, 22% foram aprovados no vestibular e convocados à matrícula. (De novo eu não estou entendendo).

Em 2018, os candidatos egressos das escolas particulares eram 60% (59.313) dos postulantes, onde 23.394 eram homens e 35.919 eram mulheres, 54% de diferença. Apesar da proporção do número total de candidatos ter se alterado pouco em relação aos números de 2010, a porcentagem de candidatos convocados à matrícula que compõem este grupo caiu para 56%. Neste ano 17% dos candidatos egressos das escolas privadas foram aprovados, uma retração de 5 pontos percentuais.

Quando comparamos o desempenho obtido na primeira fase entre os candidatos egressos das escolas privadas e os candidatos egressos das escolas públicas, fica evidente que as distorções não foram corrigidas após com a implementação do novo vestibular.

Gráfico 1 – Evolução do percentual de diferença de acertos entre candidatos egressos do sistema público e do sistema privado de ensino por ano na 1ª fase (2010 a 2018).



No gráfico acima está representado o percentual da diferença entre as médias de desempenho ao final da primeira fase. Fica evidente que, apesar da inflexão negativa entre 2012 e 2014, a tendência é a conservação das diferenças de desempenho dos grupos comparados em níveis superiores a 30% dos acertos nas questões.

Os candidatos egressos da rede pública, que teoricamente seriam os beneficiados pela mudança no vestibular, não obtiveram melhorias quanto seu desempenho na primeira fase, ampliando a diferença com relação aos egressos das escolas privadas de 33% para 37%, o que demonstra que o novo vestibular da UNESP como modelo que promova a melhor participação dos egressos das escolas públicas em seu processo seletivo não obteve impactos significativos nos resultados das provas, o que repercute considerar que as políticas educacionais implementadas nas escolas públicas, ainda que a Unesp tenha objetivado aproximar suas questões dos processos de aprendizagem apontados nas propostas curriculares, não foi capaz de produzir nenhuma mudança no nível de formação dos estudantes. Cury e Souza (2015) ao analisarem os processos de desempenho dos estudantes no primeiro ano de implementação das políticas de aproximação do vestibular da Unesp ao currículo paulista indicam que

uma especificidade ocorreu no ano de 2010 quando o desempenho dos alunos matriculados, provenientes de escola pública foi 4% maior na questão dois com relação ao desempenho geral dos alunos matriculados, fenômeno que não havia sido observado no período de análise. Isto ocorreu também na questão treze, embora em menor proporção, cerca de 1% a mais dos candidatos de escolas públicas. (CURY, SOUZA, 2015, p.3864).

Os autores apontam que somente pelo fato de que estas questões serem idênticas ao exercício apresentado no caderno dos estudantes é que permitiu um desempenho superior dos candidatos oriundos da escola pública em relação aos alunos das escolas privadas. O que em geral, no transcurso de tempo da análise não resulta em diferença das distâncias formativas destes dois grupos de vestibulandos.

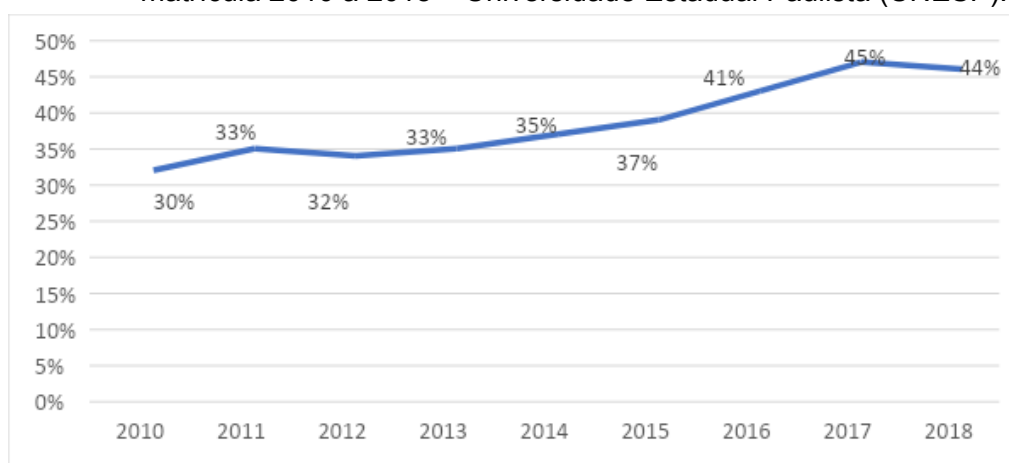
Na tabela 1 é possível demonstrar que a tendência à democratização do acesso não se estabelece a partir das políticas curriculares, diante de sua incapacidade de proceder a inclusão, mas na ampliação gradativa da política de cotas dos alunos do ensino público que atinge o total de 50% das vagas, no ano de 2018. Verifica-se que 70% de todos os candidatos que foram convocados à matrícula em 2010 tinham cursado majoritariamente o ensino médio em escolas particulares. Este número foi retraído para 56% em 2018. Consequentemente, os candidatos egressos da rede pública ampliaram sua porcentagem de convocação de 30% para 44% durante os anos da pesquisa (Gráfico 2).

Grupos analíticos	2010 (A)		2018 (B)		Variação (A/B)	
	Candid.	Convoc.	Candid.	Convoc.	Candid.	Convoc.
Egressos EM Público	41%	30%	40%	44%	(-1%)	14%
Egressos EM Privado	59%	70%	60%	56%	1%	(-14%)

Tabela 1 – Proporção de candidatos inscritos, convocados e sua variação por grupos analíticos - UNESP 2010 e 2018.

Fonte: Dados do vestibular da UNESP, 2020. AVERSA, SOUZA, 2021.

Gráfico 2 - Percentual de candidatos egressos de escola pública convocados à matrícula 2010 a 2018 – Universidade Estadual Paulista (UNESP).



Fonte: Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. AVERSA, SOUZA, 2021

É evidente a importância das políticas de reserva de vagas para a democratização do acesso ao ensino superior público, vis a vis a discrepante realidade em que o nosso sistema de ensino básico se encontra. Tornar acessível o espaço da universidade pública é passo fundamental em direção a justiça social, uma vez que

A introdução de quotas, em especial se adotada nos cursos mais concorridos, trará um novo perfil de aluno que, se é carente em uma série de conteúdos cobrados no vestibular (e que geralmente são desconsiderados posteriormente nos cursos de graduação), é rico em outros, decorrentes de um maior conhecimento do país real, aquele onde vive a maioria da população, o que trará um ganho de qualidade às instituições de educação superior, sem falar daqueles advindos de uma composição social mais diversificada. (PINTO, 2004, p.753).

As reservas de vagas são especialmente importantes para as universidades públicas porque os custos deste nível de ensino, levando-se em consideração os dispêndios necessários aos anos de estudo, principalmente nas instituições privadas,

são, como sabiamente relata a professora Whitaker (1983), um impeditivo que atinge apenas a parcela menos favorecida economicamente da população.

Para um estudante rico, a perspectiva de pagar anuidades nada tem de aterradora, mas para os filhos das camadas médias, principalmente em alguns setores em rápido processo de proletarização, a não existência da universidade gratuita pode significar a renúncia aos estudos superiores. (WHITAKER, 1983, p.129)

Nesse sentido, não se trata, evidentemente, de concebermos o vestibular simplesmente como fenômeno elitista que, para integrar parcela da sociedade, deve reduzir seu rigor científico, mas repensar quais mecanismos podem ser criados antes e depois do acesso, para que esta parcela possa reparar os danos formativos apresentados diante de uma escola pública (fundamental e média) que também é excludente. Assim, nossa intensão aqui é a de elucidar as problemáticas envolvendo a escola pública em oposição à universidade pública, evidenciando o desarranjo entre estas esferas de ensino, sem que se perca o significado fundamento da universidade, baseado na liberdade de pesquisa investigativa e na divulgação científica.

Empregadas aos processos de ingresso às universidades públicas, as cotas não são somente uma política de reparação aos danos históricos ou simplesmente questão de justiça social aos assistidos pelo deficitário sistema de educação pública e aos mais pobres que foram historicamente excluídos do acesso à universidade, mas são também de interesse social no sentido da redução das desigualdades presentes em nosso contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, que os problemas referentes ao desempenho dos candidatos egressos das escolas públicas no vestibular são mais profundos do que a forma pela qual os conteúdos são trabalhados e apresentados. A reformulação do vestibular está baseada na hipótese de que a aproximação entre os conteúdos das provas às propostas curriculares do estado de São Paulo surtiria efeitos positivos no desempenho dos candidatos egressos das escolas públicas paulistas. Com base na análise do desempenho, o que demonstramos é que o aumento do percentual dos convocados a matrícula deste grupo, de 30% em 2010 para 44% em 2018, é resultado do programa de reserva de vagas, e não da política de aproximação curricular, que não gerou resultados positivos

no desempenho dos candidatos, nem combateu o problema da desigualdade de acesso via vestibular.

A pesquisa está fundamentada na análise do desempenho dos candidatos com a intenção de demonstrar que não foi a política de aproximação curricular adotada em 2010 pela VUNESP que garantiu o acesso dos estudantes das escolas públicas na universidade pública, mas sim a política de cotas, uma vez que desproporções existentes entre os grupos referentes ao seu desempenho médio na primeira fase do vestibular aumentaram ou se conservaram. Além deste fato, é importante destacar o fato de que o descompasso entre o desempenho dos alunos egressos da rede pública e os egressos da rede privada está aumentando, o que é indicativo das políticas desastrosas que tem sido tomadas no âmbito do ensino básico público paulista vinculada à pedagogia liberal de habilidades e competências.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M.A.M. et. al. **Manifesto Crítico às reformas neoliberais na Educação: prólogo do Ensino de Geografia**. 1. ed. Marília - SP: Lutas Anticapital, 2021. v. 1. p. 169.
- AZANHA, J.M.P. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. Editora da Universidade de São Paulo 2. Ed., São Paulo/SP: 2011.
- CARVALHO, C.P.F.; RUSSO, M. H. **Neoliberalismo e educação no Brasil: a política educacional do Estado de São Paulo**. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, Ano 1 N°1, 2014, pp 94-104.
- CURY, I.L.R.; SOUZA, J.G. Vestibular da Unesp: conteúdos e desempenho dos candidatos nas provas objetivas de Geografia (2006-2012). In: **Anais XI Encontro Nacional da Anpege: a diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**, Dourados -MS: UFGD, 2015. v. 1. p. 3855-3866.
- FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. – 1 ed. Expressão Popular, São Paulo/SP: 2018.
- HARVEY, D. **O novo imperialismo**. 2 ed. Edições Loyola, São Paulo/SP, 2005.
- OLIVEN, A.C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. Porto Alegre/RS, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.
- LIMA, M. G. **Uma leitura sobre propostas curriculares de geografia no Brasil: 1986-2018**. Revista eletrônica de recursos em internet sobre geografia e ciencias sociales. Universidad de Barcelona. nov. 2020. Disponível em: <<https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/32713>>.
- PARENTE, J. M. **Políticas Educacionais de São Paulo: alguns aspectos da rede estadual de ensino**. Renove revista científica v. n. 1 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/campusxix/article/view/3408>>.
- PINTO, .M.R. **O Acesso à educação superior no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.
- SANFELICE, J.L. **A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos**. Nuance: estudos sobre educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.
- VUNESP. **Relatório Vestibular Unesp 2010**. v.1. São Paulo, 2010.

WHITAKER, D.C.A. **Universidade, vestibulares e ideologia.** Perspectivas, São Paulo, 6:123-131, 1983.

ESTUDOS SOBRE NARRATIVAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Leonardo Almerindo Novaes de ALMEIDA, Unesp - FCT

Eliane Maria Vani ORTEGA, Unesp - FCT

Eixo 1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

CNPq

novaes.almeida@unesp.br

1. Introdução

O presente trabalho é resultado de uma investigação de iniciação científica que está inserida no contexto de uma pesquisa intitulada “A lógica reguladora da prática de ensino de professores de Matemática das escolas estaduais de Presidente Prudente no contexto das orientações curriculares”. Essa pesquisa foi aprovada pelo Edital Universal CNPq 2018 e está sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem como Objeto da Formação de Professores (GPEA), da Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente. Uma das fases da pesquisa é analisar narrativas (auto) biográficas dos professores de Matemática. Neste contexto, desenvolvemos uma investigação relacionada à pesquisa do GPEA, com potencial para subsidiar os estudos do grupo, mas que teve desenvolvimento independente da pesquisa mencionada.

O tema do presente estudo são as narrativas de professores de Matemática. Nos fundamentamos em autores da Educação e da Educação Matemática. Trata-se de uma investigação qualitativa envolvendo levantamento de trabalhos acadêmicos que tratam das narrativas de professores de Matemática a partir de consulta de teses do banco da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período 2015 a 2020.

2. Fundamentação Teórica

Motivados pela tarefa de identificar estudos que envolvem narrativas de professores de Matemática, destacamos alguns autores que tratam da temática da narrativa.

Para Connelly e Clandinin (1990, p.2), estudar narrativas significa investigar a forma como os indivíduos “ experienciam o mundo”.

De acordo com Bruner (1998, 1991), a forma narrativa parte da experiência dos sujeitos, que é particular, singular e contextual e não está sujeita à verificação empírica nem precisão lógica. Uma narrativa é uma exposição de eventos que ocorrem com o passar do tempo. O autor afirma que no processo de construção de narrativas existe intencionalidade, ou seja, há uma razão para que a história de um indivíduo seja contada.

Saveli (2006) afirma que ao narrar, o indivíduo faz uma seleção a partir do que lembra. Ou seja, a pessoa quem narra, através da subjetividade, selecionará o que será contado e a maneira como será contado, influenciando assim a história. Assim, a narrativa é uma forma de construção, representação e exposição de uma realidade.

Abrahão (2003, p.81) afirma que “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”. Durante a investigação, as narrativas podem se tornar uma metodologia dependendo do que se pretende investigar.

Para Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p.113) “as narrativas em primeira pessoa constituem há quase um século fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativista.” Para os autores esse estilo de pesquisa se consolidou a partir dos anos de 1980.

De acordo com Lima et al (2015), o recurso de narrativas tem sido utilizado tanto na formação inicial no campo específico da pesquisa nas últimas três décadas. Cita Nóvoa e Connely e Clandinin como autores que introduziram a temática no Brasil motivados pela necessidade de falar com a escola e não apenas sobre a escola.

As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes. De certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador. Contudo, as apropriações das experiências e das narrativas de experiências variam muito em função da visão de pesquisa e da formação dos envolvidos. (LIMA et al, 2015, p. 20)

Lima (2015, p. 24) defende que, na construção argumentativa, podemos considerar princípios gerais, abstratos e que são estruturados de forma lógica. Por outro lado, a narrativa explicita subjetividade e envolve o ato de compreensão e experiência de quem ouve. “O ouvinte reorganiza seu mundo interior em relação ao que foi narrado. O modo narrativo está intimamente dependente das experiências do narrador e do narratário.”

Nacarato et al (2014, p. 702) descrevem a polissemia do termo *narrativa*:

escrita do professor, narrativas (auto)biográficas, narrativas da experiência, histórias de vida, memoriais (de formação), narrativas e/ou trajetórias de formação, narrativas de aulas, pesquisa narrativa e investigação biográfico-narrativa. Em muitos casos, não se trata de

termos correlatos, mas com múltiplos significados e múltiplas formas de abordagem teórica e de análise.

As autoras também afirmam que há diversas formas de utilização das narrativas. É possível utilizar o gênero narrativo para comunicar resultados de investigações (análise narrativa de narrativas) e também há os casos em que a narrativa é o objeto de investigação e pode ou não ser apresentado o resultado desse tipo de investigação em forma de narrativa.

Nacarato, Moreira e Custódio (2019, p. 24) consideram que o texto “Narrativas autobiográfica e História Oral” de Souza (2010) foi o marco da importância das pesquisas sobre narrativas para a educação matemática, pois consideram que tal estudo “já destacava a polissemia que envolvia a temática e as duas abordagens que se faziam presentes na produção dos educadores matemáticos: pesquisa narrativa (ou com narrativas) e História Oral (HO).”

Segundo Bolívar (2002), a investigação biográfica, em particular, as narrativas, têm relevância cada vez maior e há uma comunidade de investigadores que se ocupam desta temática tão importante no campo educacional e que exige um modo próprio de conhecer, desafiando paradigmas estabelecidos.

Nacarato (2015, p.452) defende que quando o professor produz sua narrativa “produz sentidos para as experiências vividas no passado, reflete sobre elas e toma consciência de si, de sua identidade profissional.”

Nacarato et al (2014), dividiram artigos sobre a temática das narrativas em três conjuntos de textos, o primeiro, abordagem narrativa no âmbito das práticas de formação, histórias orais ou escritas que envolvem o ensino dos próprios professores ou a discussão de situações de ensino que vivenciaram, possibilitando compartilhamento de experiências e saberes, potencializando a formação de professores. O segundo conjunto, apresenta narrativas como fontes para análise de situações de formação e práticas. Neste sentido, a narrativa define-se por elemento de reflexão e formação docente, possibilitando a investigação e avaliação de práticas de ensino para futuras ações. O terceiro e último são produções narrativas, apresentadas em diferentes modos, não apenas textos escritos e orais, mas incluindo tecnologia.

Para Souza (2006, p.34), a narrativa (auto) biográfica pode ser considerada como uma forma metodológica para o processo de formação de professores, já que

a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

No processo de investigação sobre a temática das narrativas, identificamos estudos que utilizam a história oral. Souza (2006 p. 28) cita autores que consideram a História Oral como “uma melhor compreensão do presente, bem como permite aprender a realidade presente e o passado pela experiência e vozes dos atores sociais que as viveram”. Um dos autores citados é Queiroz (1988) que afirma que:

História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer complementar. Colhido por meio de entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. [...] A história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destes tradições e mitos[...]. (QUEIROZ, 1988, p. 6)

O autor considera ainda que “o relato oral constituirá sempre a maior fonte humana de conservação e difusão do saber”, e pontua que “o relato oral está, pois, na base da obtenção de toda a sorte de informações e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do saber ” (Queiroz, 1988 p.3).

Freitas e Galvão (2007) consideram que o uso de narrativas autobiográficas agrega principalmente na troca de experiências entre os professores de matemática, além de melhorar a relação professor-aluno, fazendo com que ambos tenham uma proximidade. Não obstante, é posto em destaque a identidade dos mesmos, pois levará em consideração toda a trajetória de vida. Desse modo, Saveli (2006, p.97) pontua que a “formação pedagógica de professores (as) é tecida em uma relação sócio-individual que se deu no contexto do período escolar, nos cursos de formação e no cotidiano profissional”.

Abrahão (2003, p.85) considera que é importante compreender as narrativas a partir de uma “perspectiva tri-dimensional” a qual está relacionada ao tempo (passado, presente e futuro), fazendo com que elas influenciem o presente e o futuro, através de uma análise do passado. Nessa mesma linha, Nacarato (2015, p.452-453) pontua que:

passado é visto, pois, como inacabado, aberto a novas interpretações. O presente, como momento da reflexão, e o futuro, como horizonte de expectativas. [...]Daí que o compartilhamento dessas narrativas não só possibilita novas reinterpretações ao vivido, como também é uma forma de reconstrução de uma história do ensino[...] num determinado tempo e espaço.

Diante do exposto, identificamos diversas formas de utilização das narrativas. É possível utilizar o gênero narrativo para comunicar resultados de investigações (análise narrativa de narrativas) e também há os casos em que a narrativa é o objeto de investigação e pode ou não ser apresentado o resultado desse tipo de investigação em forma de narrativa.

3. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de investigação qualitativa de abordagem descritiva-analítica. Para tal, realizamos pesquisa bibliográfica envolvendo autores da Educação e da Educação Matemática e levantamento de trabalhos acadêmicos que tratam da temática investigada.

Segundo Flick (2009, p.20) “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Além disso, ele pondera que:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (Flick, p. 2009, p. 23)

Denzin e Lincoln (2006, p.17) dizem que ela “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. [...] envolve uma abordagem naturalista, interpretativa[...]”.

Em relação ao levantamento bibliográfico, Galvão (2011, p.1) considera que:

Realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; [...] desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento.

Pesquisamos em dois bancos de dados, no Catálogos de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando como recorte temporal o período de 2015 a 2020, a fim de identificar os trabalhos que abordavam a temática das narrativas de professores de Matemática.

Identificamos a relevância que o termo “narrativas” possui nos trabalhos, e utilizando alguns descritores para atingirmos o que almejávamos, encontramos 46 teses que se encaixavam ao nosso objetivo da pesquisa.

As teses que se encaixaram no nosso refinamento foram analisadas através da leitura dos títulos e resumos, e a partir dessa leitura, elaboramos categorias com o objetivo de refletir qual seria o enfoque maior das narrativas de professores de matemática.

4. Discussão e Resultados Obtidos

A partir da leitura dos títulos e resumos das 46 teses, elaboramos 9 categorias abordando as diferentes temáticas presentes nos trabalhos, as quais estão apresentadas na tabela 1.

Tabela 1-Categorização das Teses a partir do título e resumo

Categorias	Frequência	Percentual
Trajetória da Formação de Professores de Matemática	14	30,43%
Formação Inicial de Professores de Matemática	12	26,09%
Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores de Matemática	6	13,05%
Biografia/AutoBiografia de Professores de Matemática	4	8,70%
Ensino de Matemática	4	8,70%
Formação Continuada de Professores de Matemática	3	6,52%
Falta de Professores Licenciados em Matemática	1	2,17%
Narrativa como objeto de estudo	1	2,17%
Afetividade do Professor de Matemática	1	2,17%
TOTAL	N=46	100%

Fonte: Levantamento organizado pelo autor

Optamos por subdividir as 9 categorias em duas subcategorias. O primeiro grupo denominamos “Narrativas como Metodologia”, o qual agrega as categorias 1,2,4,5,6 e 9

da Tabela 1; e o segundo grupo chamado de “Narrativas como objeto de estudo”, o qual se encaixam as categorias 3,7 e 8 da Tabela 1. A subdivisão é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2: Subdivisão da categorização do Uso das Narrativas

Categorias mais amplas	Categorias Contempladas da Tabela 1	Quantidade de Teses	Percentual
Narrativas como Metodologias	1,2,4,5,6 e 9	27	58,7%
Narrativas como Objeto de Estudo	3,7 e 8	19	41,3%
TOTAL		N=46	N=100

Fonte: Dados organizado pelo autor

A diferença encontrada é a maneira como foram utilizadas as narrativas. O primeiro grupo apresenta uma tendência de utilização como metodologia utilizada no processo de levantamento de dados e o segundo, utiliza as narrativas como próprio objeto de investigação. Para deixar mais explícito, seguem 2 exemplos de cada tese selecionadas nesses dois grupos.

Narrativas como Metodologia

Um dos estudos selecionados é intitulado “Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional”, tese de Carlos André Boguea Pereira, da Universidade de São Francisco (USF), utiliza da pesquisa narrativa, analisando as narrativas de vida e profissional de professores formadores além de formar um grupo de discussão-reflexão entre esses profissionais, para responder a seguinte questão: “Como os formadores de professores da Rede Municipal de Educação de São Luís se constituíram profissionalmente? ” (Boguea, 2017, p. 51). Além disso, ele tem como objetivos: 1) Buscar indícios do processo de constituição identitária dos formadores de professores da rede municipal de São Luís; 2) Identificar nas experiências narradas pelos formadores, por meio de entrevistas e durante o Grupo de Discussão, as apropriações das concepções de formação; 3) Construir, a partir das vozes dos formadores, a história

da formação continuada da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, no período de 2002 a 2014.

Outro trabalho analisado, “Aprendizagens profissionais docentes do (futuro) professor de matemática situadas em um estágio interdisciplinar”, tese de Jenny Patricia Acevedo Rincon, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), utilizou alunas estagiárias que analisaram narrativamente suas trajetórias de aprendizagem profissional docente, utilizando de diários de campo da pesquisadora, registros em diários dos estagiários, planos de intervenção, questionários, relatório final de problematização das práticas e entrevistas individuais e em Comunidade. O objetivo foi entender as diferentes práticas docentes, além de metodologias, situação e ações disciplinares, a fim de identificar o valor dos professores de matemática.

Narrativas como objeto de estudo

“Vozes do Cariri: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de matemática no interior do Ceará”, tese de Alexsandro Coelho Alencar, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), como o próprio diz, é uma composição de histórias e um estudo historiográfico. Como objetivo, ele constrói uma linha contando sobre a atuação e formação dos professores que lá ensinavam matemática, utilizando de entrevistas e narrativas de professores.

“Memórias de um curso de formação de professores de matemática no instituto superior de ciências da educação de Cabinda/Angola (1998-2009)”, tese de Inês Florindo Luis Buissa, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), através de narrativas de professores e ex-estudantes, entrevistas e documentos, a fim de contar a história do curso de formação de professores de matemática, além da estabilização do ensino superior na Angola.

A partir das tabelas 1 e 2, consideramos que não se trata de uma tarefa simples categorizar os usos do termo narrativas envolvendo os professores de Matemática e as diferentes metodologias que aparecem nas teses. É possível destacar alguns elementos, mas ao analisar os exemplos percebemos que a diferença de uso às vezes é muito sutil. Consideramos que há diferentes significados atribuídos ao termo narrativas conforme já destacado por Nacarato (2015).

Constatamos que a maioria das teses que foram analisadas, possuem duas grandes vertentes: ou utilizam as narrativas apenas como um modo de adquirir dados ou utilizam como o próprio objeto de investigação.

Retomando os dados da Tabela 1, as duas categorias com maior frequência foram relativas a Trajetória da Formação de Professores de Matemática 14 (30,43%) e a Formação Inicial de Professores de Matemática 12 (26,09%), o que nos conduz a recorrer a Souza (2006) quando analisa as experiências dos professores como um processo formativo. Também Saveli (2006, p. 96) pontua que “do conteúdo das lembranças poderá emergir um tônus existencial que denuncia a complexidade das situações vividas pelos (as) professores (as) e o desejo de resistir e buscar respostas para perguntas existenciais.”

Selecionamos, para exemplificar, uma tese de cada uma dessas duas categorias mais frequentes:

Trajetória da Formação de Professores de Matemática

Analisamos a tese que se chama “Vidas que fazem história no ensino de matemática: as trajetórias de formação profissional e as tecnologias” de Mercedes Matte da Silva, 2017. Esta pesquisa teve por objetivo apresentar e analisar as narrativas de professores de Matemática do Estado do Rio Grande do Sul, compreendendo o seu pensamento e a sua prática pedagógica. Nas narrativas os professores organizaram e refizeram seus caminhos pessoais e profissionais sob o estímulo de seus projetos de identidade e de sua relação com a tecnologia.

Formação Inicial de Professores de Matemática

Descrevemos aqui a tese tem como nome “Atividade Orientadora de Ensino de geometrias na perspectiva lógico-histórica: unidade entre ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de matemática” de Talita Secorun dos Santos, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). O trabalho teve como objetivo obter se as Atividades de Ensino de Geometria poderiam ser consideradas como Atividades Orientadoras de Ensino para a formação inicial de professores. Para isso, foi utilizado questionários, atividades de ensino, diário de campo e as narrativas dos professores.

5. Conclusão

Os trabalhos analisados no levantamento realizado confirmam a polissemia do termo narrativas e considerando as narrativas dos professores de Matemática, alguns trabalhos assumem explicitamente um posicionamento em relação ao uso do termo com cautela. Outros, utilizam o termo sem delimitar de forma aprofundada. Identificamos que grande parte dos trabalhos se caracterizam por utilizar as narrativas de professores de

matemática com objeto de investigação, mas os resultados não são apresentados de forma narrativa. Grande parte trata das narrativas no processo de formação de professores, principalmente relacionadas à formação inicial. Consideramos fundamental os trabalhos que utilizam as narrativas para melhor compreensão do processo de formação inicial ou ainda como aspecto constituinte de tal formação. Há ainda trabalhos que utilizam as narrativas como o próprio objeto de investigação. Consideramos que a organização das categorias que realizamos foram importantes para subsidiar um estudo posterior e de maior complexidade envolvendo a temática.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica**. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas. 2003.

ALENCAR, Alexsandro Coelho. Vozes do Cariri: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de matemática no interior do Ceará, **Tese Doutorado**, Rio Claro, 2019.

BOLÍVAR, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. vol. 4, No. 1, 2002.

BUISSA, Inês Florinda Luis. Memórias de um curso de formação de professores de matemática no instituto superior de ciências da educação de cabinda/angola (1998-2009), **Tese Doutorado**, Belo Horizonte, 2016.

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, Jerome. A Construção Narrativa da Realidade. *Critical Inquiry*, 18(1), pp. 1-21
 página - 1 trad. Waldemar Ferreira Netto (1991)
https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade, acessado em 12 de maio de 2020.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, D. Jean. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **American Educational Research Association Source: Educational Researcher**, Vol. 19, No. 5, pp. 2-14. (Jun. - Jul., 1990).

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FLICK, OWE. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa, 3ª ed, 405 p., Porto Alegre, 2009.

FREITAS, Denise de; GALVÃO, Cecília. O Uso de Narrativas Autobiográficas no Desenvolvimento de Profissional de Professores. **Ciências & Cognição**, 2007; Vol 12: 219-233.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. Levantamento bibliográfico e pesquisa científica. In: **Fundamentos de Epidemiologia**[S.l: s.n.], 2011.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wandderley. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.17-44, Janeiro-Março 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. 2ª ed. Trad. de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993.

NACARATO, Adair Mendes; MOREIRA, Kátia Gabriela; CUSTÓDIO, Iris Aparecida. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ESTUDOS (AUTO) BIOGRÁFICOS: UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO EM CONSTRUÇÃO. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n 10, p. 21-47, jan./abr. 2019.

NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de Vida como Fonte para a Pesquisa Autobiográfica em Educação Matemática. **Revista do Programa de Pós-Graduação em**

Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Volume 8, 2015.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglioni; SILVA, Heloisa da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 33, 2016, pp. 111-125. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.

PEREIRA, Carlos André Boguea. Como nos tornamos formadores de professores: processo de constituição profissional, **Tese Doutorado**, Itatiba, 2017.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: Do “Indizível” ao “dizível”. **Revista Ciência e Cultura**, 2006.

RINCON, Jenny Patricia Acevedo. Aprendizagens profissionais docentes do (futuro) professor de matemática situadas em um estágio interdisciplinar, **Tese Doutorado**, Campinas, 2018.

SANTOS, Talita Secorun dos. Atividade Orientadora de Ensino de geometrias na perspectiva lógico-histórica: unidade entre ensino e aprendizagem na formação inicial de professores de matemática, **Tese Doutorado**, São Carlos, 2015.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Narrativas Autobiográficas de Professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun 2006.

SILVA, Mercedes Matte da. Vidas que fazem história no ensino de matemática: as trajetórias de formação profissional e as tecnologias, **Tese Doutorado**, Porto Alegre, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal. 2006.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS) DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET-BIO)

Thalita Quatrocchio LIPORINI, Marcos Roberto dos REIS JÚNIOR
Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Biológicas
Eixo temático: Políticas e Práticas de Formação Inicial de Professores da
Educação Básica
tha.liporini86@gmail.com, marcosjuniorreisbio@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho foi identificar se o PET-Bio oferece subsídios para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia em uma universidade federal da região Centro-Oeste brasileira. A pesquisa qualitativa consistiu em um estudo de caso que contou com a participação de vinte (20) petianos ativos e egressos do curso de Ciências Biológicas modalidades licenciatura e bacharelado da respectiva universidade. Para tanto, os participantes responderam um questionário *online* e as respostas obtidas foram analisadas de acordo com a proposição de categorias, seguindo a análise de conteúdo de Bardin. Os resultados obtidos mostram que a maioria dos participantes afirmam que o programa não oferece subsídios teóricos para a formação inicial de professores e que esse aspecto pode estar associado às características universais do PET. Alguns participantes endossam a importância de experiências de caráter prático em sua formação, dialogando com os pressupostos do escolanovismo e que, portanto, estão em consonância com as características universais do PET. Os dados também nos mostram que o programa privilegia a aquisição de competências pelos petianos, evidenciando uma formação voltada para os interesses do mercado de trabalho. A partir dos dados obtidos, entendemos que o PET-Bio se aproxima de concepções neoliberais voltadas para a formação docente. Isto se mostra nas respostas dos participantes que entendem que o programa não oferece subsídios para a docência e na tentativa de superar esse cenário, relatam a prática como algo promissor. Os respondentes que afirmam que o programa oferece ações para a formação docente, por sua vez, evidenciam que a aquisição de competências são características importantes para ser um(a) bom(a) professor(a).

Palavras-chave: Ensino de Ciências e Biologia, programa de extensão, formação de professores no contexto neoliberal.

1. Considerações iniciais

Esta pesquisa deriva de um trabalho de conclusão de curso desenvolvido em uma universidade federal da região Centro Oeste (CO) brasileira, que tratou sobre a temática da formação inicial de professores de Ciências e Biologia no contexto do Programa de Educação Tutorial da Biologia (PET-Bio).

Nas Instituições de Ensino Superior (IES) existe uma gama de experiências e atividades extracurriculares oferecidas, algumas delas de iniciativa da própria

comunidade discente/docente e outras pensadas e implementadas sob a tutela das IES. Dentre eles, tem-se o Programa de Educação Tutorial (PET).

O PET, projeto histórico institucional, foi proposto e implementado no ano de 1979, sob o nome de Programa Especial de Treinamento, sob tutela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (DESSEN, 1995). Oficialmente, foi institucionalizado pela Lei Federal n. 11.180/2005, sendo hoje gerenciado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2006). É direcionado a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação, sob orientação de um tutor, com o enfoque no desenvolvimento de atividades norteadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2006).

Como finalidades do programa, têm-se a ampliação da formação acadêmica de seus participantes, desenvolvendo características individuais notáveis, tais como o trabalho em grupo, postura e comunicação, formando um profissional mais crítico, atuante socialmente e capacitado a exercer seu trabalho (DESSEN, 1995; MARTIN, 2005; BALAU ROQUE, 2012).

Uma vez que se encontram grupos PET em cursos de licenciatura, das mais diversas áreas, entende-se que suas atividades podem apresentar um potencial no desenvolvimento de ferramentas pedagógicas e na formação de um docente crítico e reflexivo, que entende a inseparabilidade do tripé da educação (PASCHOAL et al., 2018).

Dessa forma, esta pesquisa procura responder ao seguinte questionamento: Qual as contribuições do programa PET-Bio na formação inicial docente de estudantes de Ciências Biológicas de uma universidade federal da região Centro-Oeste brasileira? Para tanto, buscamos atingir o seguinte objetivo: identificar se o PET-Bio oferece subsídios para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia em uma universidade federal da região Centro-Oeste brasileira.

2. Referencial teórico

2.1. O PET e a formação de professores

Historicamente, o conceito de extensão assume diferentes competências, muitas das vezes relacionadas a distintos pontos de vista. Segundo Lopes e Costa (2016), atualmente, sob a óptica pedagógica a extensão é "[...] procedimento educacional que desenvolve saberes culturais e científicos articulados com o ensino e a pesquisa de forma

inerente, estabelecendo uma relação transformadora entre universidade e sociedade” (LOPES; COSTA, 2016, p. 5).

O PET, em sua concepção, possui o caráter extensionista, tendo como ideal uma devolutiva à sociedade do investimento de recursos públicos na manutenção do programa, além de ser academicamente vantajoso na formação do(a) aluno(a) petiano (BRASIL, 2006).

Atualmente, o processo educativo convida professores a rever posturas tradicionais de ensino, procurando por uma aproximação entre docente e discente, adotando uma pedagogia mais contextualizada com o cotidiano, buscando promover aspectos interdisciplinares e valorizando o conhecimento prévio do estudante (FEITOSA; LEITE, 2012).

Os cursos de licenciatura se deparam com diversos contratempos na formação de docentes. Nesse contexto, destaca-se uma aparente desvalorização dos cursos de formação inicial, pouco incentivo a atividades de ensino nas IES e um distanciamento existente entre a universidade e a educação básica. É de extrema necessidade que cursos de licenciatura articulem a teoria obtida através das disciplinas com a prática em sala de aula, de modo que ocorram concomitantemente, diferente do padrão de se ter os estágios obrigatórios apenas ao fim do curso (FEITOSA; LEITE, 2012).

Estágios supervisionados, dentro do programa curricular de licenciaturas, são experiências e oportunidades decisivas na formação docente, pois é através delas que o estudante tem a vivência da realidade escolar e a partir disso possibilita reflexões sobre o sistema de ensino (FEITOSA; LEITE, 2012). Entretanto, muitas vezes ainda sim se faz necessário uma complementação de experiências, lacuna que pode ser preenchida por atividades extracurriculares voltadas para a suplementação do desenvolvimento docente.

Projetos de extensão podem ser artifícios valiosos na complementação da formação de docentes. Programas institucionais como a Residência Pedagógica (RP) e iniciação à docência (PIBID), tem papel crucial no desenvolvimento contínuo entre teoria e prática, familiarizando o estudante com o cenário de sala de aula e oferecendo mais tempo para que o discente experiencie a aplicação de metodologias aprendidas, bem como refletir sobre novas.

Na concepção de ensino do PET, a formação de professores apresenta uma articulação entre programa e licenciatura, que visa promover novas metodologias de ensino, superando os modelos tradicionais, em que a figura do professor é hegemônica em sala de aula e vista como detentora do conhecimento. Nota-se que a proposta petiana de formação docente conversa bastante com os ideais desenvolvidos por John Dewey, em seus trabalhos a respeito da chamada educação progressiva (BRANCO, 2014; ALI,

2014). Pensador base do movimento da “Escola Nova”, teoria pedagógica que no Brasil, vem a problematizar teorias base do modelo tradicional de ensino, colocando o estudante como sujeito principal do ensino aprendizagem, com o professor atuando como tutor e facilitador do conhecimento, passível de estar em constante aprendizagem tal quanto seu aluno. Dessa maneira, a escola, aqui, assume seu papel de articulação entre o conhecimento e o cotidiano social (BRANCO, 2014).

2.2. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em questão

Criado no ano de 1993, o curso de Licenciatura Ciências Biológicas da universidade da região CO, segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), tem como objetivos principais, formar professores qualificados para atuar na área do ensino de Ciências e Biologia, embasados pelo desenvolvimento de capacidades crítico investigativas e para a construção e proposição de projetos pedagógicos, construindo uma ponte entre a ciência e a sociedade (INSTITUTO DE BIOLOGIA, 2011).

Durante o curso, o estudante deve cumprir 42 créditos de matriz curricular pedagógica, que somam 28,39% dentre o total de créditos obrigatórios exigidos, abordando conteúdos relacionados ao ensino de Ciências e Biologia, além de disciplinas com o foco na formação psicopedagógica. Somado a isso, o estudante ainda deve cumprir por volta de 450 horas de estágio curricular em docência. Chegando ao final do curso, o estudante deve desenvolver um projeto de pesquisa em Educação Científica, fundamentando em um TCC a ser apreciado publicamente para obtenção do título de licenciado (INSTITUTO DE BIOLOGIA, 2011).

Outro ponto importante de se salientar na estrutura curricular do curso é a demanda de que o graduando cumpra, de forma livre, um mínimo de duzentas horas de atividades acadêmico-científico-culturais. Dentre elas, destacam-se as atividades complementares ou extracurriculares, que girem em torno principalmente de participação e ou realização de eventos, curso, congressos e palestras, apresentação de trabalhos, programas de PIBIC e PIBID, RP, monitorias, além de diversas outras oportunidades que o estudante possa ter (INSTITUTO DE BIOLOGIA, 2011).

Uma das atividades complementares que os estudantes do respectivo curso podem realizar é o ingresso no PET-Bio. Fundado por volta do ano de 1985, se caracteriza como um grupo de estudantes supervisionados por um tutor, sendo um dos mais antigos ainda em atividade da respectiva universidade. Alocado junto ao Instituto de Biologia, o grupo atende aos cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, proporcionando aos graduandos a experiência em participar do programa.

Os objetivos principais do referido programa são o trabalho sob os pilares do ensino, pesquisa e extensão, além de prezar pela ampla formação do petiano, suplementando carências da graduação e expandindo as experiências, pontos salientados no Manual de Orientações Básicas (MOB), documento que rege o programa PET.

O grupo PET-Bio se destaca na organização de eventos científicos, na promoção de espaços interdisciplinares de debate, além de possuir projetos internos, voltado para produção de jogos educativos científicos. Outro ponto forte do grupo é sua atuação na divulgação científica por meio das mídias sociais, em que se busca levar para a sociedade conhecimentos desenvolvidos na academia, de forma acessível¹.

3. Metodologia

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. Segundo a literatura, a pesquisa qualitativa trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e entendimentos, que não podem ser quantificados, por se tratar de parte da realidade de cada pesquisado, com o pressuposto que cada indivíduo humano se distingue dos demais, carregando consigo uma história, vivências e realidades vividas (MINAYO, 2013).

Dentro da perspectiva qualitativa, o presente estudo se apoia nos moldes de um estudo de caso. O estudo de caso é uma modalidade com potencial em estudos de educação, sendo desenvolvida em três etapas principais: I - Exploratória, II - Delimitação do estudo e III - Análise Sistemática dos dados. Possui como características a interpretação de contextos, busca por retratar a realidade, utilização de uma linguagem mais acessível e possibilidade de utilizar uma variedade de fontes informativas (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Como sujeitos de pesquisa, tivemos estudantes dos cursos das modalidades de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas da respectiva instituição federal que participam ou participaram do programa PET-Bio. Para acesso aos participantes, foi utilizado como base o banco de dados do próprio PET-Bio, em que se tem o registro de informações de contato dos petianos ativos e egressos a partir do ano de 2016. Outra plataforma utilizada para acesso aos participantes foi o SIGPET, sistema utilizado na gestão, pessoal e financeira do programa, em que se teve acesso ao registro de estudantes a partir do ano de 2011.

Com uma fonte digital de contato, foram enviados, via correio eletrônico disponibilizado pelo estudante, um e-mail com um pequeno texto introdutório sobre os

objetivos da pesquisa e o formulário de pesquisa. Tendo em vista a realidade advinda da pandemia da COVID-19 (*CoronaVirus Disease-2019*), utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado com perguntas fechadas e abertas, produzido através da plataforma *online Google Forms*.

De acordo com Gil (2002, p. 121), o questionário é definido como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas [...] etc”. Na pesquisa original que resultou neste documento, o questionário era formado por vinte e duas (22) questões abertas e fechadas, divididas em três grandes blocos temáticos.

Os questionários foram enviados no mês de abril do ano de 2021 e o número total de respondentes foi de vinte (20) participantes. Com o intuito de garantir o anonimato dos pesquisados e a imparcialidade durante a análise, os participantes foram identificados como: P1, P2, P3..., conforme a ordem de envio das respostas.

Para o presente estudo, apresentaremos os dados concernentes à pergunta aberta de número doze (12), que consistia no seguinte questionamento: “Você considera que o PET-Bio proporcionou formação teórico-prática para ingresso e atuação na docência? Se sim, como? Se não, considera que isso poderia ter sido realizado? Em qual momento?”

Para a análise dos dados obtidos a partir do questionamento acima enunciado, valemo-nos da categorização das respostas dos participantes por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979). Segundo Gomes (2013, p. 88), os procedimentos para análise de conteúdo podem ser assim anunciados:

- (a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhermos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio de fundamentação teórica adotada.

A seção a seguir apresenta a categorização temática dos dados obtidos de acordo com as respostas dos participantes à questão formulada.

4. Resultados e Discussões

Quando questionados se consideram que o PET-Bio proporcionou uma sólida formação teórica e prática para a docência, de acordo com as respostas dos participantes, obtivemos as seguintes categorias de análise:

- (I) Sim, proporcionou (8 participantes);
- (II) Não proporcionou (12 participantes).

A primeira categoria representa os participantes que sinalizaram positivamente que o PET-Bio disponibilizou conhecimentos para uma formação teórico-prática com vistas a uma futura atuação no papel de professor(a), como vemos nos excertos a seguir:

Sim. Principalmente em eventos com o público (P1).

O PET-Bio promoveu a semana temática de 2020 com o tema "educação na pandemia". Isso contribuiu para minha formação teórico-prática docente (P2).

[...] Mas acredito sim que o PET Bio [...] promove uma formação teórico-prática para ingresso na docência, já que traz inúmeras atividades que envolvem o aperfeiçoamento de didáticas voltadas para o ensino de ciências ou divulgação científica, como a proposta do BioTabuleiro que está em funcionamento neste semestre. Além disso, aprendemos a nos comunicar de maneira mais clara e didática, através das apresentações que fazemos para o grupo. [...] (P4).

Considero que o PET proporcionou mais formação prática que teórica para a docência, por meio da oportunidade de ministrar palestras regularmente e ensinar um grupo de pessoas que iriam me trazer críticas construtivas após minhas apresentações me ajudando, assim, a amadurecer minhas habilidades docentes (P5).

Acredito que sim, novamente pela atuação da tutora e sua relação com os petianos. Acredito que isso seja proporcionado também por alguns projetos como o BioTabuleiro, com a confecção de jogos didáticos, e a apresentação que ocorre periodicamente, onde todos os petianos tem a experiência de construir uma apresentação, fomentar discussões e receber críticas sobre sua oratória, sua capacidade argumentativa e outras qualidades que se relacionam/podem se relacionar a construção de saberes (P12).

Com base nesses excertos, podemos abstrair que as contribuições práticas são bem mais evidentes. Alguns pesquisados explicitaram que entendem que durante a organização e condução de eventos, em rodas de discussão e nas apresentações individuais de artigos, há a estimulação e desenvolvimento de elementos base para a atuação docente. Essas características são apresentadas a partir da ênfase na comunicação de forma clara, na escuta de críticas construtivas e experiências em desenvolver e realizar apresentações, relacionando-as às capacidades individuais positivas para a formação profissional. Tais aspectos também são ressaltados no livro "Compreender e ensinar" de autoria de Rios (2016), apresentados como competências a serem adquiridas para o ensino de boa qualidade e indicados pelos participantes da presente pesquisa como competências prática e emocional.

Historicamente, o conceito de competências domina o cenário educacional de do currículo de formação de professores desde as Leis de Diretrizes e Bases do ano de

1996, sendo amplamente utilizado e referenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. A ideia de competência que é trazida nos respectivos documentos é alinhada à formação para o trabalho, ou seja, a de qualificar os sujeitos com vistas à adaptação na sociedade capitalista (MORETTI; MOURA, 2010).

De acordo com as respostas dos participantes, as atividades do PET-Bio proporcionam a formação de competências para a prática docente no sentido apontado por Ramos (2006, p. 99-100), em que

[...] analisa-se a complexa combinação de atributos (conhecimentos, valores e habilidades) postos em jogo para que os estudantes interpretem a situação específica em que se encontram e na qual, em consequência, atuam, conferindo às competências uma dimensão relacional. Este enfoque leva em conta o contexto e a cultura do local de trabalho onde se dá a ação, permitindo, ainda, incorporar a ética e os valores como elementos de desempenho competente, além de considerar que seja possível ser competente de diferentes maneiras. Pelo enfoque holístico da competência, o currículo deve integrar esses três aspectos num todo coerente: conhecimentos gerais, conhecimentos profissionais e experiência no trabalho, promovendo a interação entre conhecimentos, habilidades e atitudes necessários em um determinado contexto.

A utilização de recursos também é citada pelos participantes no sentido de evidenciarem que o desenvolvimento e execução de jogos contribuem para uma boa formação docente. Os participantes P4, P12 e P1 ressaltaram um dos projetos ainda em desenvolvimento do PET-Bio, nomeado por BioTabuleiro, que tem como foco o desenvolvimento de jogos educacionais que visam o melhor aprendizado de conteúdos de Biologia e de Ciências, de forma lúdica.

Os excertos trazidos pelos respectivos participantes anunciam a demasiada alusão aos recursos didáticos no Ensino de Ciências – mais especificamente os jogos – como uma ferramenta salvacionista acerca dos entraves no ensino e na aprendizagem. A produção e utilização de jogos didáticos devem levar em consideração todo o contexto de planejamento e ação docente, incluindo os conteúdos de ensino, os objetivos de ensino, a(s) metodologia(s) de ensino, o destinatário e as condições concretas de ensino e de aprendizagem.

Tal como aponta Messeder-Neto (2019) sobre a utilização de jogos lúdicos no Ensino de Química:

O riso e o divertimento precisam ser objeto de análise, pois atividades lúdicas pensadas de maneira inocente pelo professor podem gerar práticas em sala de aula que reforcem estereótipos de gênero, preconceitos de diversas ordens, segregue grupos e/ou humilhe os estudantes. Os sentimentos despertados nas atividades lúdicas precisam passar a ser alvo, também, do pensamento pedagógico do professor,

que precisa entender que tais sentimentos despertados na atividade podem ser cruciais na aprendizagem do sujeito (p. 87).

É importante destacar que não advogamos ao PET-Bio a responsabilidade de fazer a discussão desses elementos acima apontados, mas é urgente compreender que trabalhar e defender o lúdico não diz respeito somente a apresentação e utilização de jogos de tabuleiros, tornando o Ensino de Ciências um tanto quanto imediatista. É necessária uma ampla “[...] formação ludo-política, na qual a concepção de mundo aparece como objeto de atenção e ajude a pensar, inclusive, quais atitudes humanas aqueles jogos reforçam” (idem, p. 88).

Embora uma parcela expressiva dos participantes tenha destacado algumas contribuições do PET-Bio para a formação docente, a maior parte sinalizou que não sentem que a formação docente foi profundamente explorada, principalmente no aporte teórico. Ressaltam que poderia ter mais projetos voltados para a área da licenciatura, incluindo de forma extensionista a ida de petianos às escolas e a busca por interconexões com alguns centros voltados à docência, como se observa nos relatos:

Não, mas poderiam ter projetos mais voltados para o ensino (P07).

O PET-Bio deve uma parcela na minha formação como docente, mas acredito que o programa deveria e poderia ter me oferecido mais (P09).

Não... Creio que o Programa ainda pode melhorar esse pilar pois é pouco abordado tanto em projetos como durante as reuniões e sempre foi algo comentado pelos próprios petianos durante minha participação. Podia ter mais conexões do Programa com o [departamento de Ensino de Ciências], por exemplo, para proporcionar atividades mais educativas e levar os petianos a escolas por meio de projetos de ensino (P10).

Ao longo de minha participação, não considero que o PET-Bio proporcionou isso, exceto um único momento, na elaboração de perguntas e aplicação da prova para Olimpíada Brasileira de Biologia (P11).

Com relação à atuação na docência, acredito que não. Mas o PET-Bio tem total potencial para fazê-lo, já que ensino é um dos 3 pilares fundamentais do programa PET (P18).

Na minha época não tínhamos muito foco na docência, mas cada aluno fazia uma mini-apresentação sobre um conteúdo de interesse para os demais petianos. Só que essa dinâmica parecia mais uma palestra do que uma aula (P19).

No panorama de relatos acima destacado, que indica a ausência de conhecimentos que privilegiam uma sólida formação docente por parte do PET-Bio verificamos que essa questão está em dissonância dos pressupostos apresentados no MOB (2006). O respectivo documento reforça a necessidade de um olhar para a

formação docente ampla, contemplando aspectos teóricos e práticos que irão fundamentar o profissional, tendo na figura do(a) tutor(a) não somente a orientação dos alunos, mas também o estímulo a aprendizagem, o desenvolvimento da criticidade, reflexão, debate de ideias, cooperação e acompanhamento humano (DESSEN, 1995; BRASIL, 2006).

O ensino por tutoria, uma das características do PET-Bio, está em consonância com os pressupostos teóricos do escolanovismo (BRANCO, 2014; ALI, 2014), tendo nas figuras de John Dewey e William Kilpatrick como principais expoentes. O primeiro, por sua vez, entendia o processo educativo como uma contínua

[...] reconstrução da experiência, de modo que, a cada situação-problema, a reflexão e ação entram em sintonia para resolvê-la [...], o êxito [educativo] ocorre quando um grupo de pessoas se comunica e troca ideias, sentimentos e experiências entre si sobre as situações práticas do dia a dia (SOUZA, 2018, p. 38-39).

Kilpatrick, influenciado por Dewey, criou o Método de Projeto, pois entendia que que o ato de educar pressupunha o preparo para a vida. Nas palavras de Marques (2016, p. 05), o método de Kilpatrick se pautava na “[...] experiência do educando no processo educativo, em oposição ao ensino tradicional no qual o aluno é reduzido à simples condição de receptor de conteúdos”.

Os excertos dos participantes enfatizam a ausência de formação para a docência no PET-Bio, e muitos deles acreditam que vivências práticas resolveriam essa problemática, entre eles a inserção de projetos de ensino e idas às escolas. Tal compreensão dialoga com os fundamentos expressos pelo escolanovismo, uma vez que os documentos que orientam o PET privilegiam uma formação mais voltada à prática do que a teoria.

Em outras palavras, a premissa acima apontada elucida o movimento que engendra a formação inicial de professores na atualidade, tanto em aspectos de ensino, pesquisa e extensão. No respectivo pensamento, “[...] a prática profissional é tomada como um *locus* original de formação e de produção de saberes, habilidades e competências, o que justifica a ênfase na valorização dos conhecimentos experienciais nos processos formativos” (SOUZA, 2018, p. 46).

5. Considerações Finais

Esta pesquisa procurou identificar se o PET-Bio oferece subsídios para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia em uma universidade federal da região Centro-Oeste brasileira.

Os dados obtidos nos revelam que para a maioria dos participantes deste estudo, o programa não proporcionou uma formação teórica consistente no que tange à docência. Os petianos ativos e egressos afirmam que o programa poderia proporcionar mais atividades práticas sobre a docência, indo ao encontro, portanto, da teoria pedagógica que embasa o PET: o escolanovismo. Além disso, uma parcela expressiva dos participantes descreve atividades que o programa oferta e que, em suas visões, possibilitam uma boa formação para a docência. A aquisição de competências e habilidades para ensinar – por meio de eventos e atividades do programa – e o desenvolvimento de jogos lúdicos para o ensino de Ciências e Biologia são algumas das ações identificadas pelos participantes.

A partir dos dados obtidos por meio desta pesquisa, entendemos que o PET-Bio em questão se aproxima de concepções neoliberais voltadas para a formação docente. Isto se mostra nas respostas dos participantes que entendem que o programa não oferece subsídios para a docência e na tentativa de superar esse cenário, relatam a prática como algo que poderia ser profícuo para resolver tal problemática. Em consonância, os respondentes que afirmam que o programa oferece ações para a formação docente evidenciam que a aquisição de competências são características importantes para ser um bom(a) professor(a).

Referências

- ALI, T. F. **Crescimento**: John Dewey e sua contribuição à noção de formação no pensamento pedagógico moderno. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- BALAU-ROQUE, M. M. **A experiência no Programa de Educação Tutorial (PET) e a Formação do Estudante do Ensino Superior**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRANCO, M. L. F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 783-798, 2014.
- BRASIL. **Manual de Orientações Básicas**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- DESSEN, M. A. O Programa Especial de Treinamento – PET: evolução e perspectivas futuras. **Didática**, v. 30, p. 27-43, 1995.
- FEITOSA, R. A.; LEITE, R. C. M. A formação de professores de ciências baseada em uma associação de companheiros de ofício. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 35-50, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo, SP: Atlas S.A, 2002.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 79-107.

Instituto de Ciências Biológicas. Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura. **Carta, nº 61800/2011**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://icb.unb.br/images/Artigos/Principal/PPP/Licenciatura_-_Cincias_Biologicas.pdf Acesso em fevereiro. 2021.

LOPES, E. P.; COSTA, W. N. G. Contribuições da Extensão Universitária à formação docente. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM)**, São Paulo, 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, RJ: EPU, 2013.

MARQUES, L. William Kilpatrick e o método de projeto. **Cadernos de Educação de Infância**, v. 107, n. 4, 2016.

MARTIN, M. G. M. B. **O Programa de Educação Tutorial-PET: formação ampla na graduação**. 2005. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MESSEDER-NETO, H. S. O jogo é a excalibur para o ensino de ciências? Apontamentos para pensar o lúdico no ensino de conceitos e na formação do professor. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 04, n. 03, p. 77-01, 2019.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 345-361, 2010.

PASCHOAL, N. da S. *et al.* As Contribuições do Programa de Educação Tutorial (PET) em Aspectos de Formação de Professores de Química. In: **Anais do V Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, Olinda, Pernambuco, 2018.

RAMOS, M. N. A **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, J. F. A. Referencial teórico e formação de professores: uma análise necessária. In: MATOS, N. S. D.; SOUZA, J. F. A.; SILVA, J. C. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: revolução e formação de professores**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018. p. 37-51.

¹ Devido à ausência de informações históricas mantidas pelo grupo PET-Bio e falta de acesso a possíveis documentos e relatórios de instâncias responsáveis, não conseguimos informações históricas mais aprofundadas.

IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO DE KRENAK: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA QUESTÃO AMBIENTAL

Marllon Moreti de Souza Rosa

Paulo Eduardo de Oliveira Sousa

Antônio Fernandes Nascimento Júnior

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

CAPES

marllon.moreti@uel.br

Resumo: Compreender as questões naturais, como a problemática ambiental decorrente da Sociedade Burguesa, de forma destacada da compreensão dos modos de organização e da condição de existência dos seres humanos é um reducionismo perigoso que pode levar à legitimação das condições socioeconômicas estabelecidas pelo interesse de uma classe dominante. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo identificar as potencialidades do pensamento de Ailton Krenak – líder indígena, ambientalista e filósofo brasileiro – para a Formação de Professores no que tange a questão ambiental. Para isso, nos debruçamos sobre a obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (KRENAK, 2019), buscando responder a seguinte questão: como a obra *Ideias para adiar o fim do mundo* de Ailton Krenak pode contribuir para a formação de professores no que diz respeito a questão ambiental? Entendemos que diante da crise socioambiental que vivemos, precisamos de uma reconexão com a natureza, superando a dicotomia moderna homem-natureza. Nesse sentido, a obra de Krenak contribui para a formação de professores, promovendo uma reflexão crítica sobre as problemáticas da exploração do homem pelo homem e do homem sobre a natureza. Sua obra nos fornece meios para resistirmos ao imperialismo capitalista e nos reconectarmos com a natureza, construindo novos significantes que subsidiarão uma perspectiva Ecocêntrica do mundo. Destacamos a importância da compreensão das concepções de natureza ao longo da história e suas implicações. Defendemos a necessidade da reconexão do homem com a natureza, construindo uma visão de todo e superando a alienação capitalista, sendo este o caminho para a continuidade da existência humana enquanto espécie. Assim, com as contribuições da Educação, poderemos, de fato, adiar o fim do mundo.

Palavras-chaves: Significantes e Ideias de Natureza; Ailton Krenak; Formação de Professores.

1. Introdução

O homem está na natureza e a natureza está no homem, dialeticamente (ENGELS, 2020). Portanto, compreender as questões naturais, como a problemática ambiental decorrente da Sociedade Burguesa, de forma destacada da compreensão dos modos de organização e da condição de existência dos seres humanos é um reducionismo perigoso que pode levar à legitimação das condições socioeconômicas estabelecidas pelo interesse de uma classe dominante (OLIVEIRA, 2002).

Existem, de forma geral, três dimensões dos seres da natureza: Ser Inorgânico; Ser Orgânico e Ser Social (LUKÁCS, 2015). O Ser Social depende do Ser Inorgânico e

Orgânico, mas não se reduz a eles. A categoria da historicidade é determinante para todas essas dimensões, mas para além da historicidade, o Ser Social se apresenta a partir de mediações articuladas com o mundo, como o discurso e a tradição, componentes da Cultura (LUKÁCS, 2015), que se manifesta nos diferentes âmbitos da existência humana e determinando, materialmente, sua relação com o ambiente.

Dessa maneira, conceber a natureza é reproduzir idealmente o movimento real do mundo natural, em outras palavras, as concepções de natureza dos seres humanos são reprodução de um movimento material que nasce das contradições sócio-históricas de determinado momento, uma vez que a historicidade é uma determinação inexorável da realidade (LUKÁCS, 2015; NETTO, 2009). Essas concepções são transmitidas culturalmente mediadas pelo discurso, que é veiculado em diversas instituições sociais, como é o caso das Instituições Educativas (formais ou não-formais).

Parece haver um consenso, na academia, sobre a necessidade de repensarmos a ação humana sobre a natureza, onde diversos autores apontam as consequências da ação antrópica e sua relação com o futuro (bem próximo) colapso ambiental (BARCELLOS ET AL., 2009; MARQUES, 2018; LÖWY, 2000; DEMAMBORO E BERGAMASCHI, 2021). A partir dessa preocupação, surgem algumas soluções de enfrentamento, como a Educação Ambiental (LIMA, 2009). Entretanto, quando analisamos os discursos pedagógicos no que tange a questão ambiental, identificamos duas concepções de natureza hegemônicas que se aproximam muito mais dos interesses predatórios do capital do que de uma solução efetiva e coletiva para a crise ambiental. Essas concepções são: *Concepção Teocêntrica* e *Concepção Antropocêntrica*, onde uma coloca entidades transcendentais no centro da problemática e outra coloca o ser humano como o detentor da natureza.

Nesse sentido, para um enfrentamento efetivo à essa problemática, uma nova proposta pedagógica se faz necessária. Uma proposta que coloque o ser humano enquanto natureza, construindo uma perspectiva não-dicotômica entre homem e natureza, possibilitando uma integração ecológica. A essa Concepção, denominamos *Ecocêntrica*. Partindo dessa perspectiva, o pensamento de Ailton Krenak, um importante líder indígena, ambientalista e filósofo brasileiro, nos fornece subsídios para a construção de uma perspectiva totalizante da natureza. Assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar potencialidades do pensamento de Krenak para a Formação de Professores no que tange a questão ambiental. Para isso, nos debruçamos sobre a obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (KRENAK, 2019), buscando responder o seguinte problema: como a obra *Ideias para adiar o fim do mundo* de Ailton Krenak pode contribuir para a formação de professores no que diz respeito a questão ambiental?

2. Concepções pedagógicas sobre a questão ambiental

O homem é um Ser que se constitui a partir das mediações discursivas presentes na sociedade, portanto, é um ser social (LUKÁCS, 2015). Nesse sentido, é possível apontar o papel fundamental da linguagem na constituição do ser humano em sua relação com o mundo, uma vez que “o homem nasce na linguagem precisamente como nasce no mundo, como também nasce pela linguagem” (BEZERRA, 2018, p. 1). É a partir dessa concepção que Jacques Lacan constrói sua ideia de Significante. Para o autor, o significante é aquilo que dá sentido à determinado enunciado, compondo o signo, ou seja, a representação de algo para alguém (FERREIRA, 2002). Nesse sentido, os significantes em unidades linguísticas determinam a produção do sentido.

Compreendemos, portanto, que os paradigmas pedagógicos que se hegemonomizam ao longo da história, são sustentados por determinados significantes. Estes significantes sustentam os paradigmas: *Teocêntrico* – sentido construído na Idade Média – e *Antropocêntrico* – sentido construído na Idade Moderna. Pretendemos, a partir da obra de Ailton Krenak, identificar um novo significante, uma nova concepção de ambiente que nos norteie pedagogicamente, na construção de um novo paradigma: *Ecocêntrico*. Para uma compreensão relacional das dimensões significantes dos paradigmas, bem como para compreendermos as posturas e práticas que orientam o cotidiano das pessoas no mundo ocidental, a partir dessas visões, e que, conseqüentemente, informam quais são suas orientações e concepções de mundo para agir, faz-se importante conceituar dentro de um contexto histórico cada um desses paradigmas.

O Paradigma Teocêntrico nasce com o declínio da Idade Antiga e a ascensão do cristianismo na Idade Média, com base no helenismo (LARA, 1992). Partindo, principalmente, da Cosmologia platônica construída no *Timeu-Crítias*, o dualismo é cristianizado, construindo o mundo de Deus e o mundo dos Homens (SILVA, 2016). Deus assume posição central no universo, e dessa metafísica se deriva toda uma teoria moral que se volta ao criador: nasce o providencialismo. Com isso, o significado e o valor das ações feitas às pessoas ou ao ambiente são atribuídos à Divindade. Nessa visão a diferença e separação entre infinito (Deus) e finito (homem, mundo), razão e fé (a primeira subordinada à segunda), entre corpo (matéria) e alma (espírito), constrói significantes que determinarão o sentido dos discursos da perspectiva Teocêntrica. Partindo dessa diferença e separação, o universo é entendido como uma hierarquia de seres – a escala natural –, pela qual os superiores dominam os inferiores (Deus, serafins, querubins, arcanjos, anjos, almas, corpos, animais, vegetais, minerais); a subordinação do poder temporal dos reis e barões ao poder espiritual de papas e bispos. (CHAUÍ, 2010).

A visão Teocêntrica predominou na sociedade ocidental durante toda a Idade Média, encontrando eco ainda hoje. Com isso, a sociedade se organizou a partir dos dogmas religiosos. Sendo assim, um arcabouço teórico e dogmático foi conferido à identidade dos sujeitos, ao caráter e à harmonia da comunidade, que reunida, professava o mesmo credo. Nessa visão, o homem acreditava na ideia de transcendência, ou seja, sua vontade dependia da vontade de Deus.

Nesse período da história, os choques entre religião, os conflitos de geração, a estrutura familiar e a organização política e econômica, entre outros, eram entendidos como fenômenos naturais ou como resultados da providência divina. Nesses casos, não cabia à humanidade interferir. Um aspecto importante, que distingue o Cristianismo das demais religiões, é a ideia de evangelização, isto é, de espalhar a boa nova para o mundo inteiro, a fim de converter os não cristãos e tornar-se uma religião universal (CHAUÍ, 2000), hegemonizando-se.

Partindo desse pressuposto, pode-se pensar na cultura eurocêntrica construída na imposição de uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs/não europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante) (PIEDRA, 2006). Podemos constatar que outras formas de expressões religiosas eram combatidas pela igreja como demoníacas, principalmente as religiões coloniais, como as manifestações indígenas e as africanas.

Para legitimar a ideologia de que a realidade é constituída de uma hierarquia de seres – que vão dos mais perfeitos, os celestes, aos imperfeitos, os infernais –, a Igreja Romana defendeu fortemente a concepção astronômica geométrica elaborada na antiguidade por Ptolomeu e Aristóteles. Essa concepção entende que a terra é o centro do universo e que o todo existente gira em torno dela (LOPES, 2010). Portanto, no Teocentrismo, o ambiente é constituinte de um todo regido por Deus, o grande maestro da existência. Desta maneira, toda e qualquer aspecto ambiental é a vontade da divina providência, fechando a questão ambiental no transcendental.

Com a modernidade, a partir do Renascimento, Iluminismo e nascimento da Ciência Moderna, novos significantes foram incorporados na sociedade ocidental, construindo um novo paradigma: o Antropocêntrico. Essa mudança se deu dentro do processo sócio-histórico que envolveu três grandes Revoluções: uma econômica (Revolução Industrial); uma política (Revolução Francesa); e outra cultural (Iluminismo) (HOBSBAW, 2015).

A revolução cultural envolve todas as dimensões da vida humana, comandada por uma revolução epistemológica responsável pelo projeto iluminista da modernidade que

estava nascendo. Os pensadores da época dispensam a interferência de forças transcendentais, presentes e relevantes para os pensadores medievais e começam a praticar o conhecimento de forma autônoma no qual deslocam Deus do centro da realidade e coloca a razão como ponto de partida para entender a natureza. Portanto, há um importante deslocamento epistemológico: na Idade Média, a razão é submissa à fé; na Idade Moderna, a fé é colocada em outro plano, e a razão é o principal instrumento de análise, interpretação e ação sobre a natureza (SOUZA, 2020).

A concepção antropocêntrica, predominante nos dias atuais, defende uma perspectiva que justifica a instrumentalização da natureza, em razão das funções das necessidades, tanto básicas como supérfluas – uma perspectiva alinhada com o modo capitalista de produção. Logo, a concepção ambiental antropocêntrica coloca o ser humano como o centro da natureza, seja para explorá-la ou preservá-la. A dicotomia cartesiana – *res cogitans* e *res extensa* – se estende à relação homem-natureza, construindo uma hierarquia entre o homem e o mundo natural (JAPIASSU, 1995).

A visão antropocêntrica coloca o homem no centro da realidade e considera o bem da humanidade como a causa final de todas as coisas. Nessa percepção, o que é levado em consideração é a razão. Além de se colocar no centro da realidade, o antropocentrismo anuncia a ideia, segundo a qual, todas as coisas do universo (minerais, vegetais, animais) são subordinadas ao homem. Esta é uma das principais causas da degradação ambiental, uma ética antropocêntrica na qual o homem se coloca como superior as demais coisas sobre a terra (GRÜN, 1996). A diferença de hierarquia do antropocentrismo para o teocentrismo é que o homem assume a figura de Deus por meio da razão.

Descartes, figura basilar na construção dos significantes que sustentam esse paradigma, reduz o não humano a corpos, cujo único atributo próprio será a extensão, o que permite concebê-los em termos de puras forças mecânicas e mensuráveis, operação decisiva graças à qual podemos, no âmbito de uma concepção doravante utilitária do saber, nos tornarmos mestres e possuidores da natureza (LUZ, 1998). Dessa distinção inaugural, decorre que os animais, postos que desprovidos de alma, devem ser entendidos como entidades puramente mecânicas.

Seja no Paradigma Teocêntrico, seja no Paradigma Antropocêntrico, as concepções pedagógicas no que tange a questão ambiental convergem para as macrotendências de Educação Ambiental Conservacionista e Pragmática. A perspectiva conservacionista parte do pressuposto de que o ser humano, enquanto indivíduo, deve preservar a natureza; ou seja, apenas a mudança dos hábitos individuais é capaz de

resolver as questões ambientais (LAYRARGUES E LIMA, 2014). A tendência Pragmática, apesar de ser conservacionista – se pautando no indivíduo –, ela não se restringe apenas às atitudes individuais, mas se preocupa também com o consumo desses indivíduos, de modo que uma educação para o consumo resolveria a questão ambiental (GUIMARÃES, 2004).

Ambas as perspectivas – sendo a pragmática hegemônica atualmente (GUIMARÃES, 2004) – buscam a solução da crise socioambiental nos indivíduos, entretanto, nenhuma dessas perspectivas “supera o cientificismo cartesiano e o antropocentrismo, apresentando uma visão fragmentada do mundo, característica da modernidade” (SANTOS E TOSCHI, 2015, p. 245). Com o avanço do capitalismo e a predação desenfreada da natureza, novos significantes são necessários para a crise ambiental, um que não considera que o ser humano deve cuidar da natureza ou voltar à natureza. É preciso superar a dicotomia moderna homem-natureza, construir uma perspectiva totalizante.

Para isso, propomos o paradigma Ecocêntrico, alinhado com linha política de filosofia ecológica, apresentando um sistema de valores centrados na natureza, em oposição ao teocentrismo e ao antropocentrismo (PIRES ET AL., 2015). Em dizeres amplos, o homem é membro da natureza, compondo, assim, em seu meio natural de valor, igualdade aos animais, havendo uma simetria entre homem e natureza. Dessa forma, o homem sendo parte da natureza, deve se comportar harmoniosamente e em equilíbrio com ela (LIMA, 2012).

Aldo Leopold foi quem concebeu a Ética Ecocêntrica. Para ele, todas as espécies, incluindo humanos, são produtos de um longo processo evolucionário e são interligados em seus processos de vida. Assim, essa visão foca na comunidade biótica como um todo e tenta manter a composição do ecossistema e os seus processos ecológicos. Essa visão combate à visão eurocêntrica, que destruiu de forma sistemática a diversidade de culturas existentes nos lugares colonizados. Como afirma Meneses (2010), no século XVI, foi lançado uma nova matriz de poder colonial que, nos finais do século XIX, havia alastrado a todo planeta, chegando forte no início do século XX, resultando nas Grandes Guerras Mundiais.

Propomos a perspectiva Ecocêntrica como a possibilidade de construção de novos significantes no que tange a questão ambiental. Um caminho para tal é a inserção dessa perspectiva na formação de professores. Para isso, entendemos que a obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, apresenta possibilidades para esse processo.

3. *Ideias para adiar o fim do mundo* e suas contribuições para a formação de professores

Como já mencionado na introdução deste trabalho, o motor da história é um processo, um movimento material advindo das contradições presentes no mundo (VASCONCELOS, 2017). Retomamos aqui que as dimensões do ser – Inorgânico, Orgânico e Social – estão inseridos nesse processo e, portanto, compõem um todo maior (LUKÁCS, 2015). Essa concepção ataca a dicotomia homem-natureza presente nas perspectivas Teocêntrica e Antropocêntrica.

Ailton Krenak atualmente é um dos mais expressivos pensadores indígenas. Ficou conhecido pelo seu inesquecível discurso na Assembleia Constituinte de 1987, no qual pintou o rosto com tinta de jenipapo, como forma de protesto pelo retrocesso vivido nos direitos indígenas. A perspectiva dialética de natureza supracitada pode ser observada nos trabalhos de Ailton Krenak, líder indígena, filósofo e ambientalista brasileiro. Por meio de palestras, livros e entrevistas, este pensador têm denunciado as problemáticas advindas dos significantes teocêntrico e antropocêntrico de forma clara e objetiva, mostrando como os povos indígenas e outros povos vem resistindo à homogeneização e superexploração do homem pelo homem características do Imperialismo Capitalista.

Na obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak aborda de forma crítica os impactos da ação do homem sobre a natureza e os impactos imediatos e processuais desta ação para a vida humana. Nesta obra, o autor coloca em xeque a ideia de *Humanidade*, afirmando que a ideia de *humanidade* ocidental pautada na dicotomia homem-natureza não corresponde aos seres humanos. Como é possível uma ideia de *Humanidade* que patrocina a miséria, fome, desigualdade, discriminação e genocídio? Como é possível uma ideia de *Humanidade* que legitima a marginalização e colonização de outros humanos? Krenak denuncia que a ideia de *Humanidade* capitalista é um véu que esconde e distorce a realidade.

A *Humanidade* defendida por Krenak é conexão íntima e inexorável do homem com a natureza, formando um todo articulado. Nesse sentido, ele aponta que o sistema capitalista lança mão do *mito da sustentabilidade* para construir uma narrativa que justifique as agressões à natureza (KRENAK, 2019). Para o autor, o *mito da sustentabilidade* separa o homem da natureza, reforçando as perspectivas Teocêntrica e Antropocêntrica. Para o autor, “fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a

humanidade” (KRENAK, 2019, p. 10). Para Krenak, não há nada no mundo que não seja natureza, sendo que toda e qualquer tentativa de dicotomizar o mundo é um processo de alienação que marginaliza e mantém fora da “*Humanidade*” aqueles que resistem à essa perspectiva.

Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caixas, índios, quilombolas, aborígenes — a sub-humanidade (KRENAK, 2019, p. 11).

Esse modelo antropocêntrico destruiu as culturas por onde passou e obrigou os povos nativos a saírem de suas coletividades, de seus lugares de origem, e foram jogados em um liquidificador, chamado de “*humanidade*”. Portanto, há uma contradição muito forte, em que a perspectiva antropocêntrica que busca se pautar na razão e na igualdade — contrapondo-se à visão Teocêntrica —, constrói dogmas por onde passa, destruindo ou marginalizando as formas de resistência ao dogma da modernidade. Essa visão humanística-religiosa ainda se faz presente e reproduz o modelo colonialista. Fomos hipnotizados pelas promessas humanísticas, que prometeu criar um paraíso sem Deus aqui na terra, mas a ideia é a mesma, continuar promovendo uma forma de dominação e degradação da natureza, por meio da dominação das consciências.

Portanto, esse descolamento dos seres humanos do resto da natureza está conduzindo a espécie humana à extinção, uma vez que “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo” (KRENAK, 2019, p. 12). Assim, para adiar o fim do mundo — de acordo com a modernidade, adiar o fim da humanidade —, é necessária uma reconexão com o mundo. Diferentemente das concepções pedagógicas conservacionista ou pragmática, que defendem um retorno do homem à natureza, nós propomos uma reconexão com a natureza, uma vez que somos e nunca deixamos de ser natureza. O descolamento é uma abstração ideológica que faz com que não vejamos o mundo como parte de nós mesmos e, conseqüentemente, não percebemos que ao fazer mal ao mundo, estamos maltratando nós mesmos.

É a partir dessas reflexões que propomos a obra de Ailton Krenak na formação de professores, como uma forma de resistirmos ao imperialismo capitalista e nos reconectarmos com a natureza, construindo novos significantes que subsidiarão uma perspectiva Ecocêntrica de mundo. Assim, com as contribuições da Educação, poderemos, de fato, adiar o fim do mundo.

4. Algumas considerações

Destacamos a importância da compreensão de cada concepção de natureza e suas implicações. Essas concepções são histórico-sociais, portanto, não são inexoráveis, de modo que podemos, efetivamente, ser agentes coletivos de transformação. Defendemos a necessidade da reconexão do homem com a natureza, construindo uma visão de todo e superando a alienação capitalista, sendo este o caminho para a continuidade da existência humana enquanto espécie. Por esta razão, a concepção Ecocêntrica, que enxerga o todo, a relação do homem com a natureza de forma harmoniosa e sem hierarquias é proposta para a formação de professores, uma vez que a educação é o meio pelo qual os significantes construídos são dispersados na sociedade.

Destacamos também que não podemos nos prender aos aprendizados já adquiridos, devemos estar em constante de transformação, principalmente em se tratando da construção de novos conceitos, que vão nos dar um novo olhar sobre os problemas a serem enfrentados e que tenham significações sustentáveis. Pela primeira vez na história da humanidade, podemos destruir toda a vida do planeta. A essa possibilidade, Gadotti (2000) denominou muito adequadamente de *Era do Extermínio* e lamenta de que passamos do modo de produção para o modo de destruição. Esse potencial destrutivo é consequência do processo descontrolado da produção industrial, gerando uma contraposição negativa e perigosa entre desenvolvimento capitalista e a conservação do meio ambiente.

5. Referências

- BARCELLOS, Christovam et al. Mudanças climáticas e ambientais e as doenças infecciosas: cenários e incertezas para o Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 18, n. 3, p. 285-304, 2009.
- BEZERRA, Danieli Machado. O SIGNIFICANTE EM JACQUES LACAN E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA HISTÓRIA DA LOUCURA.
- DEMANBORO, Antônio Carlos; BERGAMASCHI, Arthur Colombo. O conceito de soberania e suas implicações sobre o aquecimento global antrópico. **REDE-Revista Eletrônica do PRODEMA**, v. 1, n. 14, p. 103-118, 2021
- ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Boitempo Editorial, 2020.
- FERREIRA, Nadiá Paulo. Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística. **Ágora:**

Estudos em Teoria Psicanalítica, v. 5, p. 113-131, 2002.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Papirus Editora, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. Editora Paz e Terra, 2015.

JAPIASSU, Hilton. **Francis Bacon, o Profeta da Ciência Moderna**. São Paulo: Letras & Letras, 1995.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARA, Thiago Adão. Helenismo e cristianismo nas bases da cultura medieval: paidéia e patrística. **Educacao E Filosofia**, v. 6, n. 12, 1992.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, p. 23-40, 2014.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, p. 145-163, 2009

LIMA, Mércia Manuela de. **O contrato natural em Michel Serres: possibilidades e limites**. Recife, 2012. 111 folhas ; Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2012.

LOPES, Ideusa Celestino. CRÍTICA AO GEOCENTRISMO E DEFESA UNIVERSO INFINITO. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, 2010.

LÖWY, Michael. De Marx ao ecosocialismo. **LÖWY, M. e Bensaïd, D. Marxismo, modernidade e utopia**. São Paulo, Xamã, p. 227-38, 2000.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Boitempo Editorial, 2015.

LUZ, José Luís Brandão da. A ideia de natureza em Descartes. **Descartes: reflexão sobre a modernidade**, p. 291-302, 1998.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental**. Editora da Unicamp, 2018.

MENESES, Maria Paula G. O 'indígena' africano e o colono 'europeu': a construção da diferença por processos legais. **e-cadernos CES**, n. 07, 2010.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

OLIVEIRA, Ana Maria Soares. Relação homem/natureza no modo de produção capitalista. **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 3, 2002.

PIRES, Pedro et al. ECOCENTRISMO E COMPORTAMENTO: REVISÃO DA LITERATURA EM VALORES AMBIENTAIS¹. **Psicologia em Estudo**, v. 19, p. 611-620, 2014.

SANTOS, Jéssica de Andrade; TOSCHI, Mirza Seabra. Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica. **Fronteiras: journal of social, technological and environmental science**, v. 4, n. 2, p. 241-250, 2015.

SILVA, Roger Ribeiro. Os influxos do Modelo Eterno encontrados no Timeu de Platão e o Logos encontrado no Prólogo do Evangelho de João. **Caminhando**, v. 21, n. 2, p. 25-36, 2016.

SOUZA, Felini. Dualismo cartesiano: a relação entre a Res Cogitans e Res Extensa em René Descartes. **Profanações**, v. 7, p. 207-220, 2020.

VASCONCELOS, Francisco Antonio. A dialética em Marx. **Saberes Interdisciplinares**, v. 7, n. 13, p. 99-120, 2017.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE LICENCIATURAS INTERNACIONAIS (PLI) NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, CAMPUS VIÇOSA

Mírian Quintão ASSIS, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG
mirian.assis@ufv.br

Gínia Cezar BONTEMPO, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG
ginia@ufv.br

Thaís Almeida Cardoso FERNANDEZ, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG
thais.fernandez@ufv.br

Cassia Mônica SAKURAGUI, Instituto de Biologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, RJ
cmsakura12@gmail.com

Eixo 1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica.

Resumo

O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) foi instituído de forma a agregar a internacionalização e a formação inicial docente, com a finalidade de valorizar as licenciaturas e melhorar a qualidade da educação básica. Este artigo contempla parte do Trabalho de Conclusão de Curso da 1ª autora e objetiva compreender o processo de implementação do PLI na Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (UFV), campus Viçosa, evidenciar aspectos da gestão, bem como entender a importância das missões de trabalho oportunizadas pelo programa. Foi realizado um estudo de caso, utilizando-se da pesquisa documental, levantamento por meio de questionário com os bolsistas e de entrevistas com as coordenadoras PLI UFV. Para análise dos dados, foi realizada a análise categorial de Bardin, sendo os resultados apresentados de acordo com categorias pré-estabelecidas. Entre os anos de 2016 e 2020, oito licenciandos participaram do PLI e fizeram o intercâmbio na Universidade de Coimbra, em Portugal, e duas coordenadoras participaram da gestão do programa na UFV. A implementação do PLI foi um incentivo institucional e as missões de trabalho foram um diferencial do programa, possibilitando a inserção e permanência adequada dos estudantes durante o período de estudos no exterior. No que concerne à gestão do PLI, não foram apontadas dificuldades marcantes, exceto por alguns contratempos de comunicação com a CAPES. O subsídio proporcionado pela CAPES foi fundamental para permitir as missões de trabalho e que os intercambistas tivessem vivências que possivelmente não teriam de outra maneira. O desenvolvimento deste trabalho foi essencial na geração de informações que complementam a bibliografia ainda escassa com relação ao programa, especialmente no âmbito da UFV.

Palavras-chave: Internacionalização, Programa de Licenciaturas Internacionais, Formação inicial docente

1. Introdução

Este artigo é um excerto do trabalho de conclusão de curso (TCC) da primeira autora e visa apresentar mais especificamente as questões relacionadas à implementação do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) nas Ciências Biológicas da UFV, campus Viçosa, bem como alguns aspectos que concernem à gestão do programa e às missões de trabalho realizadas.

A internacionalização se apresenta como um diferencial na formação dos profissionais, permitindo a qualificação e a experimentação de sistemas educacionais variados por meio, por exemplo, dos programas de mobilidade acadêmica, estágios, cursos de línguas, entre outros, realizados fora do país. Por certo, as vivências internacionais proporcionam a interação com outras culturas, a troca entre profissionais, acrescem valor ao diploma, preparam os futuros professores tanto profissionalmente como pessoalmente e possibilitam uma vantagem competitiva no acesso ao mercado de trabalho (PRYJMA, 2012; SANTOS; ALMEIDA, 2012). Portanto, a internacionalização pode ser um processo que potencializa a formação profissional, mas que vai além, proporcionando vivências importantes como a ampliação de visões de mundo, de capital cultural e de competências interculturais que são fatores importantes para a formação docente (MOROSINI, 2019).

No Brasil, órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), subsidiados pelo Governo Federal, têm colaborado para alavancar programas que possibilitam a internacionalização como o conhecido Ciências Sem Fronteiras (SILVA, 2017). Além disso, a partir de 2007, pela Lei no 11.502/2007, a CAPES também tem contribuído com programas associados ao ensino e à formação docente (SOUZA; PALAFOX, 2016). Neste contexto, o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) foi instituído de forma a agregar a internacionalização e a formação inicial docente, propiciando aos licenciandos importantes contribuições para o aperfeiçoamento do papel de ser professor.

O PLI foi criado em 2009 por uma iniciativa da CAPES e da Universidade de Coimbra (UC), com o apoio do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). Este programa foi iniciado em 2010, com o intuito de angariar projetos de universidades brasileiras que visassem a melhoria da qualidade da formação inicial de professores (BRASIL, 2010). Porém, nos últimos editais foram priorizadas especialmente as disciplinas referentes às Ciências da Natureza, uma vez que são as áreas com maior defasagem de professores na Educação Básica brasileira (GATTI; BARRETO, 2009). A partir de 2012, foram firmados acordos com outras universidades portuguesas, além da

UC, e em 2013 firmaram-se convênios com universidades francesas, ampliando os espaços formativos para a graduação “sanduíche” (BRASIL, 2013a).

Para participar do programa, as instituições de ensino superior deveriam submeter um projeto, a ser analisado pela CAPES, em que em deveriam ser assumidas estratégias para cumprir o compromisso com a formação de qualidade do futuro professor, bem como elencar a importância do projeto para a instituição e para os estudantes participantes (BRASIL 2013b, 2014). A equipe responsável pela elaboração de cada projeto deveria ter como intermédio um professor coordenador, vinculado ao curso de licenciatura da instituição proponente, e este coordenador deveria atender aos critérios estabelecidos no edital e, entre outros, exercer as atividades acadêmicas e administrativas referentes ao projeto, bem como as missões de trabalho, item que não se via em outros programas de mobilidade acadêmica (BRASIL, 2014; SOUZA; PALAFOX, 2016; PESSONI, 2019). Por meio das missões de trabalho, os docentes iam para a instituição no exterior, por intermédio da CAPES, para fazer reuniões gerais e auxiliar os bolsistas a se integrarem ao novo contexto, bem como para acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas e manter a comunicação entre as instituições de ensino superior (BRASIL, 2013b).

Os estudantes selecionados para o período de estudos no exterior, deveriam preencher alguns pré-requisitos exigidos pelo programa e recebiam auxílios financeiros como bolsa mensal, auxílio deslocamento, auxílio instalação e seguro saúde, todos subsidiados pela CAPES, oportunizando assim que alunos de baixa renda estudassem no exterior (BRASIL, 2014). Os discentes eram acompanhados pelo professor coordenador antes, durante e depois do período de estudos no exterior, o que era imprescindível para uma boa realização das atividades pretendidas, assim como afirma Stallivieri (2016), que apresenta a figura do docente como essencial na realização das atividades de internacionalização e de preparo dos estudantes que irão vivenciar todas as experiências de um intercâmbio, de forma a assegurar um melhor desempenho pessoal e acadêmico.

O PLI, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), contemplou os cursos de licenciatura em Química, Letras e Ciências Biológicas (campus Viçosa e Florestal), sendo este último compreendido no período de 2016 a 2020. Os estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, eram enviados para cursar um ano letivo na UC, em Portugal. A UC é uma instituição pública de ensino superior, fundada em 1290, reconhecida internacionalmente como importante centro para a Ciência na Europa e no mundo (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2021a) e como exemplo no que diz respeito à internacionalização e à mobilidade acadêmica, contribuindo para que a formação dos

estudantes seja pertinente às novas exigências do mundo globalizado (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2002).

Desta forma, por meio de iniciativas como o PLI busca-se, a partir da internacionalização, elevar a qualidade da formação inicial de professores com a promoção de um novo olhar sobre as licenciaturas no Brasil, variando a arquitetura curricular que poderia ser cursada e permitindo experiências culturais e sociais, essenciais para o aprimoramento da formação docente (FIALHO, 2018; BARROS, 2020). Como apontado por Nascimento (2017, p.122), por meio deste programa também oportuniza-se “o enriquecimento cultural, o impacto social para a formação dos futuros professores [...] e a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura”.

Entendendo a importância do PLI no contexto nacional de formação inicial de professores, surgiram algumas perguntas que orientaram este trabalho: Como se deu a implementação do PLI na UFV e por que foi escolhida a UC? Qual a importância e o diferencial das missões de trabalho? Como se deu a gestão do programa nas Ciências Biológicas da UFV?

2. Procedimentos metodológicos

Este estudo teve como sujeitos de pesquisa os estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa, que participaram do PLI Biologia entre os anos de 2016 e 2020, período em que houve edital vigente do programa para este curso, e as coordenadoras que atuaram na gestão do programa na UFV.

Para a realização deste estudo de caso, foi utilizada a triangulação metodológica, composta pela pesquisa documental, questionário e entrevista semiestruturada. A pesquisa documental foi feita mediante a leitura e análise do Projeto da Biologia UFV de 2015, dos editais e dos Relatórios Finais de Atividades – CAPES, disponibilizado por meio do sistema Linha Direta - CAPES aos estudantes, e do Relatório Final de avaliação do projeto elaborado pela coordenadora do PLI.

Sete dos oito bolsistas que participaram do PLI durante os anos de 2016 a 2020, exceto a autora deste trabalho, foram contactados para responder ao questionário a fim de obter informações sobre diversos aspectos do intercâmbio e as suas contribuições para a formação dos estudantes. Devido à pandemia da COVID-19, os questionários foram enviados para os bolsistas por e-mail, através do Google Forms, e a entrevista semiestruturada foi realizada individualmente com as ex-coordenadoras do PLI Biologia UFV, de maneira remota, por meio do Google Meet.

Com a finalidade de preservar a identidade desses integrantes, os sujeitos foram identificados com o termo Bolsista ou Coordenadora seguido por número de ordem, por exemplo, Bolsista 1 e Coordenadora 1 e, no caso da docente que fez parte do grupo que estruturou o projeto do PLI Biologia, foi feita a atribuição de um nome fictício.

Os dados coletados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), mediante o tipo conhecido como Análise Categorical, a fim de identificar categorias a partir dos Relatórios Finais de Atividades, das respostas dos questionários e das entrevistas. Portanto, o processo de análise aconteceu pela sistematização do conteúdo das mensagens e pela expressão deste conteúdo por meio das categorias formadas. Tais categorias foram baseadas em Silva (2017) e Pessoni (2019), autoras que também abordaram aspectos envolvidos com a temática do PLI, e adaptadas de acordo com os resultados obtidos durante a coleta de dados.

3. Resultados e discussão

3.1 Implementação do PLI no curso de Ciências Biológicas da UFV

Para entender como ocorreu o processo de implementação do PLI no curso de Ciências Biológicas da UFV, foram feitas perguntas às duas coordenadoras que estiveram à frente do programa durante os seus anos de vigência, de modo a mostrar um pouco desta realidade na UFV. A Coordenadora 1 esteve na gestão do programa entre os anos de 2015 e 2017 e, como na época o edital tinha validade de dois anos e possibilitava a renovação para mais dois anos, houve a intenção de prosseguir com o programa. Neste momento houve a troca na coordenação passando a assumir a Coordenadora 2, de 2018 até a finalização do PLI em 2020.

Em 2015, com o intuito de enviar estudantes da licenciatura para a UC, foi elaborado um projeto em que houve a participação de professores do Setor de Educação em Ciências e Biologia, sendo este intitulado “Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI Portugal Licenciatura em Ciências Biológicas: uma colaboração entre Brasil e Portugal em prol da melhoria na formação de professores de Ciências e Biologia”. Com isso, foi possível pensá-lo de forma a potencializar a formação docente, como apontado a seguir pela Coordenadora 2, que tem atuação direta na licenciatura e na época participou como docente membro da equipe do projeto:

E aí o grupo convidou eu e a *Amanda* para fazermos parte desse novo edital e nós colaboramos com o projeto, não só no texto, mas com os nossos currículos também, por causa da nossa atuação direta na licenciatura [...]. Então, de cara, uma coisa que a gente logo percebeu é que havia pouco incentivo no projeto para reflexão e formação docente... Então foram algumas coisas que a gente participou principalmente na metodologia de avaliação e metodologia de acompanhamento (Coordenadora 2).

A implementação do PLI foi um incentivo institucional e as coordenações que quisessem participar deveriam construir e submeter os projetos de acordo com as diretrizes da CAPES e, assim como as coordenadoras apontaram, o apoio institucional especialmente no âmbito departamental e da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) foi essencial para a participação da Licenciatura em Ciências Biológicas no PLI.

Para a escolha da UC como universidade que receberia os alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, foram considerados inicialmente dois fatores: a língua e a facilidade para os trâmites burocráticos. O fato de escolher Portugal e não a França para o intercâmbio dos estudantes foi devido a língua, já que segundo a Coordenadora 1, o português facilitaria o primeiro contato e a adaptação dos bolsistas à nova realidade. Além disso, a Universidade de Coimbra também foi escolhida por causa da logística e dos trâmites burocráticos:

[...] Coimbra acabou sendo escolhida por ser uma referência também e por a gente já ter tido contato com Coimbra no primeiro edital [...]. A gente não tinha muito tempo para fazer o edital e a gente ficou com medo, em termos de burocracia, de começar do zero com outra Universidade. Não conseguiríamos em tempo hábil todos os documentos necessários para preencher a proposta [...] (Coordenadora 1).

Vale lembrar que os cursos de licenciatura na Universidade de Coimbra e em outras universidades da União Europeia, devido ao Processo de Bolonha, são equivalentes ao bacharelado no Brasil, sendo que o aluno sai apto para a empregabilidade imediata ou para o prosseguimento no mestrado (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2021b). Com isso, ao longo dos anos de participação no PLI, foi possível perceber que a Universidade de Coimbra, quando pensamos especificamente na formação inicial docente e nas disciplinas pedagógicas, não foi a melhor opção dentre as outras universidades portuguesas, como relatado abaixo:

[...] Então hoje, se nós tivermos uma nova oportunidade, por exemplo, eu pensaria na Universidade de Aveiro, na Universidade de Braga ou então na Universidade de Lisboa, que tem um grupo forte de pesquisadores e de professores atuando na formação de professores o que não existia em Coimbra [...] (Coordenadora 2).

3.2 Missões de trabalho - um diferencial do PLI

Os editais PLI previam as missões de trabalho, que permitiam a mobilidade de docentes da universidade brasileira para a universidade no exterior e um acompanhamento dos estudantes durante a estadia e o intercâmbio. Eram oportunizadas, no máximo, duas missões de trabalho por ano de vigência do projeto, sendo que caberia a cada projeto submetido fazer a caracterização dessas missões (BRASIL, 2014). No caso do projeto PLI UFV, objetivava-se facilitar a integração dos alunos à nova realidade cultural e universitária, com a ida de um(a) professor(a) que

fizesse parte da equipe do projeto. Era previsto que acontecesse uma missão de trabalho no primeiro semestre, para fazer os contatos iniciais, acompanhar a viagem de ida dos estudantes e suas inserções no novo ambiente, e outra no segundo semestre letivo para verificar os desafios, o desempenho dos estudantes e fazer reuniões na UC.

Tais características das missões de trabalho são semelhantes às apontadas por Personi (2019), que avaliou as edições de 2010 a 2014 do PLI, com foco nas participações dos bolsistas da Universidade Metodista de São Paulo. A Coordenadora 2 participou de três missões de trabalho, sendo duas para participar da reunião convocada pela Reitoria da UC e verificar como estavam os estudantes (fevereiro de 2017 e de 2019); e uma para acompanhar a ida de estudantes para a Universidade Coimbra (agosto de 2018). Já a Coordenadora 1 participou apenas de uma missão, em setembro 2019, para acompanhar as últimas Bolsistas que participaram do intercâmbio no ano letivo de 2019/2020.

Além do contato feito por meio das missões de trabalho, os bolsistas e as coordenadoras se comunicavam pela internet (e-mail, WhatsApp, etc) e também era solicitado aos estudantes que usassem um instrumento chamado de diário reflexivo, para registrar como estavam e o que estavam vivendo durante o intercâmbio. O uso do diário reflexivo além de ser uma das formas das coordenadoras acompanharem os estudantes durante o intercâmbio foi também uma maneira de estimular a reflexão da própria prática dos licenciandos durante o período na Universidade de Coimbra.

No edital de 2014, também era esperado que durante as missões de trabalho fosse realizada pesquisa em instituição de ensino estrangeiras (BRASIL, 2014). Porém as duas coordenadoras relataram que o estabelecimento de parcerias para a produção científica não ocorreu concretamente, mas participar das missões de trabalho ampliou as possibilidades e os estabelecimentos de redes de contatos com profissionais e professores portugueses da UC e até mesmo de outras universidades portuguesas (Lisboa, Aveiro e Braga) e professores brasileiros, especialmente os coordenadores do PLI de outras instituições brasileiras que iam à Coimbra para participar de reuniões na universidade. Com isso, nestes espaços era oportunizado trocas importantes do trabalho realizado:

[...] A Universidade de Coimbra, nesse segundo momento, geralmente ela organizava uma reunião geral com todos os coordenadores do PLI que tinham convênio com Coimbra, né, de outras áreas... Então tinha uma reunião geral e era interessante participar dessa reunião geral com professores do Brasil, né, de todos os estados do Brasil que tinham convênio com Coimbra e os coordenadores dos programas lá também. Então era também um momento de troca entre coordenadores do PLI e entre as instituições (Coordenadora 1).

Mesmo que as parcerias fossem previstas no edital, a Coordenadora 2 ainda argumenta que a Capes poderia ter incentivado e proporcionado espaços para que elas acontecessem efetivamente:

[...] a gente não tem muito estímulo da Capes para isso, sabe? Tudo que nós fizemos foi por iniciativa própria. Eu creio que a Capes também poderia estimular e facilitar esses contatos, né? Assim, eu vejo como que talvez a própria Capes pudesse ter organizado um evento envolvendo todos esses sujeitos, né, que participaram do Programa de Licenciaturas Internacionais (Coordenadora 2).

Nascimento (2017) analisou a oferta do PLI na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) nos anos de 2010 a 2013, realizando entrevistas semiestruturadas com um gestor da UFRN e com coordenadores de cursos de licenciaturas integrantes do programa e questionários com os estudantes participantes. No que diz respeito ao estabelecimento de parcerias formadas por meio do PLI, a autora indica que não houve propostas para cooperação, ou seja, não foram firmadas propostas de benefício mútuo entre as instituições envolvidas, o que poderia ter sido importante para a circulação de novos saberes.

Ambas as coordenadoras reforçaram a importância das missões de trabalho como as previstas pelos editais PLI, especialmente a primeira missão, quando se tratava do acompanhamento dos estudantes no contato com o país e a universidade de destino. Além disso, na segunda missão, após os estudantes terem se estabelecido e se familiarizado mais com os novos ambientes, o docente poderia fazer o acompanhamento deles e também estabelecer redes de contatos, fazer visitas a diferentes espaços e ter um enriquecimento pessoal.

Como relatado, essas missões de trabalho são um dos diferenciais do PLI, uma vez que em outros programas de intercâmbio como o Ciência Sem Fronteiras (CSF), havia essa carência no acompanhamento dos estudantes, como também é apontado por Nascimento (2017):

Enquanto o PLI foi pensado por uma equipe institucional que tinha como uma das premissas o acompanhamento do aluno e missões de trabalho no exterior para a efetivação desse acompanhamento, os alunos do CsF se inscreviam para a mobilidade estudantil diretamente no site da CAPES, sem passarem por nenhum sistema de controle e avaliação por parte da universidade e do curso a que pertenciam (NASCIMENTO, 2017, p.144).

O Programa Ciência sem Fronteiras foi criado pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, e visava expandir a internacionalização da Ciência e Tecnologia e complementar a formação técnico-científica em áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento do Brasil, em universidades do exterior, sendo financiado pelos órgãos de fomento CAPES e CNPq, com o intuito de alavancar a competitividade brasileira por

meio do intercâmbio e da mobilidade internacional (BRASIL, 2011; PESSONI, 2019). Porém, como apontado, houve pontos do programa que não foram bem articulados e manifestaram fragilidades, como no planejamento, no alinhamento prévio com as instituições de ensino superior, entre outros (PESSONI, 2019).

3.3 Gestão do PLI

Nos relatórios finais de atividades, todos os bolsistas relataram que os valores e auxílios recebidos (mensalidade, auxílio instalação, seguro saúde, ...) foram muito bons, suficientes e possibilitaram uma permanência adequada no exterior, como indicado pela Bolsista 7:

Pude ter uma vida em moradia adequada, com boa localização; uma alimentação saudável e equilibrada; participação de eventos culturais de qualidade, enfim, a bolsa é muito adequada (Bolsista 7).

No estudo de Silva (2017), a autora obteve resultados semelhantes ao que foi apontado acima, e os depoimentos dos estudantes revelaram que puderam aproveitar a bolsa de estudos para ampliar o capital cultural e participar de atividades que geralmente não tem acesso no Brasil. Assim, isto vem a somar na importância que esses auxílios financeiros possuem no intercâmbio, de maneira a permitir que os intercambistas ampliem a formação para além do campo acadêmico.

A Coordenadora 2 ainda aponta que a oportunidade de realizar um intercâmbio pelo PLI oportunizava a vivência de estudantes que não teriam como o fazer por conta própria, devido ao montante que é despendido para subsidiar todo o período de estudos:

Olha, para mim, por se tratar de um edital voltado para estudantes que tinham feito a educação básica, né, Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas ou escolas particulares, mas como bolsa [...] era a oportunidade, né, oportunidade de vivenciar algo novo e pelo histórico de escola pública dificilmente essas pessoas teriam a oportunidade de fazer de outra forma (Coordenadora 2).

De fato, como apontado por Lima e Maranhão (2009), o intercâmbio internacional ainda é uma experiência acessível a poucos, devido aos altos custos requeridos, o que vai de encontro a outro diferencial do PLI, o seu cunho social, oportunizando essa experiência a tais estudantes (BRASIL, 2012).

Quanto à avaliação da CAPES em itens relacionados à emissão de passagens, pagamento de bolsas, comunicação entre outros, os bolsistas tinham como opções as seguintes categorias: Bom, Regular, Ótimo(a), Fraco(a), Péssimo(a) e Não se Aplica. No geral, os bolsistas julgaram como 'bom' o desempenho da CAPES em relação à emissão das passagens e aos processos de seleção e de candidatura, como também foi apontado por Barros (2020). Referente ao pagamento das bolsas e ao contato a partir do exterior quatro bolsistas consideraram bom (ou ótimo) e três consideraram estes itens regulares.

Com relação à interface digital para o bolsista, dois consideraram regular, como indicado abaixo:

A plataforma SCBA CAPES no começo se mostrou confusa e muitas vezes travou, mas consegui realizar todas as atividades (Bolsista 6).

Os sistemas do Linha Direta e do SCBA não são muito dinâmicos nem práticos. Muitas "coisinhas" dão errado. Não abrem corretamente nos smartphones, o aplicativo não funcionou para mim. Acho que os sistemas devem ser revistos [...] (Bolsista 7).

As duas coordenadoras relataram que não tiveram dificuldades marcantes durante a gestão do programa no âmbito da UFV e da UC. Porém, o contato com a CAPES para esclarecer dúvidas e obter informações sobre as questões referentes ao programa nem sempre foi tranquilo. Foi apontada a dificuldade de comunicação com alguns técnicos que faziam a interface entre as coordenadoras e a CAPES, por meio do sistema Linha Direta, uma vez que nem sempre se mostravam solícitos e auxiliavam no processo.

Além disso, a Coordenadora 2 também salientou que assumir a responsabilidade de orientar os estudantes durante o período de intercâmbio gerou preocupações, uma vez que houveram algumas situações desafiadoras que os estudantes enfrentaram, como a questão da pandemia do Coronavírus:

[...] A gente teve o último trio, né, que passou pela pandemia. Começou a pandemia em Portugal e continuou com a pandemia aqui no Brasil. Então são preocupações, desafios que você tem com esses estudantes lá [...] então, você tem uma responsabilidade sobre eles também. Eu acho que esses foram são os maiores desafios (Coordenadora 2).

4. Considerações finais

Neste estudo foi apontado que, mediante incentivos institucionais, especialmente no âmbito departamental e da DRI, foi possível implementar o PLI na Licenciatura em Ciências Biológicas da UFV, campus Viçosa, sendo que duas coordenadoras participaram da gestão do programa durante os anos de 2016 a 2020. No decorrer deste período, oito estudantes puderam cursar disciplinas durante um ano letivo na Universidade de Coimbra, em Portugal e tiveram vivências diversas no exterior.

Por meio das missões de trabalho, os docentes puderam fazer o acompanhamento dos estudantes e possibilitar uma inserção e permanência mais adequadas no exterior, sendo que essas missões se apresentaram como um dos diferenciais do PLI. Adicionado a isso, os auxílios recebidos pela CAPES foram essenciais para a garantia de uma qualidade de vida adequada em Portugal e, ainda, possibilitar outras experiências aos estudantes intercambistas que possivelmente não teriam como fazer um intercâmbio internacional por conta própria.

Este trabalho gerou dados que enriquecem a bibliografia que ainda é escassa com relação ao programa, especialmente no âmbito da UFV. Ademais, poderá ajudar a compreender melhor os benefícios da internacionalização no ensino superior e suas implicações na formação inicial de professores, servindo como um retorno aos órgãos de fomento, para que novas políticas públicas de valorização da licenciatura e da internacionalização do ensino superior sejam implementadas.

5. Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 7º, 2011.

BARROS, A. R. A. **Programa de Licenciaturas Internacionais: processo formativo dos bolsistas de mobilidade das licenciaturas em Matemática**. 2020. 116 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021.

BRASIL. **Edital nº 008/2011/CAPES. Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC**. 16 mar. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programas-encerrados-internacionais/licenciaturas-internacionais-portugal>. Acesso em: 03 nov 2021.

BRASIL. **Edital nº 008/2012 - Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)**. 04 maio. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programas-encerrados-internacionais/licenciaturas-internacionais-portugal>. Acesso em: 01 nov 2021.

BRASIL. **Edital nº 035/2010/CAPES - Programa de Licenciaturas Internacionais CAPES/UC**. 17 jun. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programas-encerrados-internacionais/licenciaturas-internacionais-portugal>. Acesso em: 01 nov 2021.

BRASIL. **Edital nº. 016/2013 - Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI França**. 25 mar. 2013a. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/9640-licenciaturas-internacionais-franca>. Acesso em: 03 nov 2021.

BRASIL. **Edital nº 017/2013 - Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI Portugal**. 25 mar. 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-017-2013-licenciaturas-pli-portugal-pdf>. Acesso em: 03 nov 2021.

BRASIL. **Edital nº. 74 /2014 - Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI Portugal**. 19 dez. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122014-074-2014-pli-2014-pdf>. Acesso em: 03 nov 2021.

FIALHO, J. A. R. **Impactos do Programa Das Licenciaturas Internacionais na formação acadêmica e pessoal de um grupo de licenciados em Química da**

Universidade Federal de Viçosa. 2018. 36 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Química, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 03 nov 2021.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 3, nov. 2009, p. 583-610.

MOROSINI, M. C (org.). **Guia para a internacionalização universitária.** Porto Alegre: Edipucrs, 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/download/livros/1383.pdf>. Acesso em: 03 nov 2021.

NASCIMENTO, M. E. M. do. **A internacionalização do ensino superior e a formação inicial de professores: um estudo do Programa Licenciaturas Internacionais na UFRN (2010-2013).** 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

PESSONI, R. A. B. **Programa licenciaturas internacionais: impactos na formação de docentes para a educação básica.** 2019. 275 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019

PRYJMA, M. F. A formação inicial de professor: considerações sobre o programa de licenciaturas internacionais. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 7, p. 85-99, 2012.

SANTOS, F. S.; DE ALMEIDA FILHO, N. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento.** Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2012. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/11941/5/A%20quarta%20Miss%C3%A3o%20da%20Universidade%20-%202012.pdf>. Acesso em: 03 nov 2021

SILVA, S. L. N. da. **A formação de professores e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI): experiências de licenciandos em Letras da UFV.** 2017. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.

SOUZA, N. C.; PALAFOX, G. H. M. Análise do Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI, no contexto da internacionalização da Educação Superior. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, n. 18, p. 417, 2016. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e182016417-430>.

STALLIVIERI, L. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas. **Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global.** Campinas: Pontes Editores, 2016.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **História da Universidade.** c2021a. Disponível em: <https://www.uc.pt/sobrenos/historia>. Acesso em: 03 nov 2021

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Informação para candidatos brasileiros.** c2021b. Disponível em: <https://www.uc.pt/brasil/faq>. Acesso em: 03 nov 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI Portugal Licenciatura em Ciências Biológicas**: uma colaboração entre Brasil e Portugal em prol da melhoria na formação de professores de Ciências e Biologia. 2015. 20f. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

JOGO, LAZER E EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DE COVID 19.

Luciene Ferreira da SILVA, FC/UNESP
Aline Lorene Gutierrez Belíssimo CINEL, FC/UNESP
Daniela Fernanda HORÁCIO, FC/UNESP
Guilherme Mantovan de ALMEIDA, FC/UNESP
Tatiane Cristina GUADAGNUCCI, FC/UNESP

Eixo 1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
luciene.ferreira@unesp.br

1. Introdução

Neste estudo, a problemática tem a ver objetivamente com a não convivência entre as crianças, na escola, devido ao isolamento social, com a suspensão das aulas presenciais e a inclusão de educação à distância para todos os níveis de ensino no ano de 2021, por conta da pandemia de COVID 19.

A problemática merece ser estudada porque, sendo mais bem compreendida, pode favorecer o atendimento das demandas que deverão surgir após o controle da pandemia, com a organização do seu enfrentamento.

Considerando que o jogo, o lazer e a Educação são os objetos de estudo do GEPEJ/UNESP/CNPq – Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Educação e Jogo, há interesse do grupo pelo entendimento da problemática, nos níveis de ensino da Educação Básica, compreendendo melhor o acesso ou não acesso à cultura de jogos e a organização social e do tempo social, para usufruto do lazer, para crianças e, considerando que os espaços e equipamentos de lazer se encontravam parcialmente indisponíveis e as escolas se organizaram para a EaD. E também analisar o desenvolvimento do jogo e do lazer a partir do contexto sociopolítico e econômico em três escolas públicas do Estado de São Paulo.

Com a falta de recreio, de encontro, nas aulas de Educação Física e nas redondezas das escolas, tem-se como hipótese as práticas de lazer doméstico, lazer mercadológico com aumento da cibercultura e empobrecimento cultural.

55569264. **Cenário da Educação Básica**

Em fevereiro de 2020 foi identificado o primeiro caso de COVID 19 no Brasil e em março, do mesmo ano, ocorreu a primeira morte devido à doença. Foi neste período que o governo iniciou uma série de ações para combater a disseminação do coronavírus. Em consequência, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo determinou alguns decretos, ao longo do ano, fixaram medidas temporárias e emergenciais para a

continuidade das aulas, articulado a ações que buscavam a redução da propagação do vírus. As secretarias municipais de educação seguiram os decretos estaduais e, em alguns casos, devido à realidade local, publicaram decretos municipais com regras e determinações mais restritas àquelas já apresentadas nos decretos estaduais.

O primeiro decreto publicado pelo governo do Estado, em 13 de março de 2020, Decreto nº 64.862 (SÃO PAULO, 2020), determinava a suspensão das aulas presenciais,

Em 18 de março de 2020, a Secretaria Estadual de Educação homologou a deliberação CEE 177/2020 (São Paulo, 2020), aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, que permitia a realização de atividades na modalidade à distância (EaD), para alunos do ensino fundamental e ensino médio durante o período de suspensão de aulas. Essas atividades seriam consideradas como dias letivos e, assim, as escolas reorganizaram os calendários escolares.

As atividades seguiram nesse formato até o momento em que o governo do Estado de São Paulo determinou a antecipação das férias escolares. No retorno desse período de férias as aulas se mantiveram na modalidade à distância e no final de abril o governo implantou o aplicativo Centro de Mídias SP.

No final do mês de maio de 2020, o governo de São Paulo instituiu, através do Decreto 64.994, o Plano São Paulo (2020) que teve como objetivo alinhar ações estratégicas para o combate à disseminação do coronavírus. O Plano SP previa a retomada de atividades econômicas, assim como o funcionamento das escolas públicas e privadas, de acordo com as condições epidemiológicas e hospitalares de todo o estado de São Paulo.

Desse período em diante as escolas deveriam seguir o Plano SP (2020) ou Decretos Municipais quando estes eram publicados determinando medidas de segurança sanitária mais restritas que àquelas expostas no Plano SP (2020). Esse cenário se perpetuou até outubro de 2021 quando o Governo do Estado de São Paulo publicou a Deliberação nº 204/2021 (SÃO PAULO, 2021) fixando normas para a retomada das aulas presenciais.

Sendo assim, após vinte meses do início da suspensão das aulas presenciais, em novembro de 2021, as aulas e atividades presenciais retornaram para 100% dos estudantes.

55569360. **Fundamentação Teórica**

Mascarenhas (2005) em estudo crítico, sustentado na teoria marxista analisou o lazer no Brasil e o abordou imerso nas contradições próprias da realidade. Analisou o trabalho, tecendo dialeticamente o contexto do lazer na sociedade capitalista neoliberal,

focado na compreensão da totalidade. Portanto, não o fez sem considerar as forças hegemônicas, pois, outras características vinculadas ao contexto sociopolítico mais amplo foram importantes para assegurar o lazer, a saúde, a educação e a habitação como direitos sociais, a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada em 1948, pela Assembléia da ONU.

A CLT (BRASIL, 1943) garantiu o descanso semanal, feriados, intervalos para alimentação, férias, licenças, etc., caracterizando “o progresso pelo discurso desenvolvimentista”, por conta das incertezas quanto à luta de classes acirrada pela guerra fria.

Na década de setenta, no Brasil, algumas ações, entre elas a criação do SESC e Sesi, com custeio do Estado, foram importantes para desenvolver o lazer “necessário” para as massas, que conferisse aumento da produtividade, contenção de conflitos e insatisfação, com a deterioração das condições de vida, decorrentes do desenvolvimento urbano – industrial, por meio de lazer compensatório.

Assim, o lazer e a educação se caracterizavam integrados ao sistema de produção industrial, com a criação de *habitus* ligado ao sentimento cívico e sustentados pela teoria do capital humano.

Na década de 1990 o modelo estatizante intervencionista cedeu lugar ao modelo modernizador – privatizante do Estado Mínimo, no qual as políticas e direitos sociais são devastados com cortes para a educação e o lazer.

A partir de então, o autor caracteriza o *mercolazer* como a prática preponderante do lazer que se deu a partir do processo de globalização da economia.

Nas palavras do autor, sobre o mercolazer:

Poderíamos citar ainda vários outros casos de contágio e hibridez, como, dentre outras fusões e mutações, as academias de ginástica que ganham a fisionomia dos shoppings, a escalada na montanha que sobe as paredes das academias, o bungee jump que salta do parque às pontes e desfiladeiros, as salas de cinema que esvaziam as ruas, as boates e casas de show que embalam as madrugadas dos shoppings, as brincadeiras da recreação que animam os parques, as festas tradicionais que colore e decoram os shoppings, a fazenda que empresta ao parque o chapéu e o laço como mix temático, os parques que semeiam seus brinquedos no hotel-fazenda, os aeroshoppings e rodoshoppings que recepcionam os turistas, os parques e shoppings que hospedam os clientes, as competições esportivas que estacionam nos shoppings, o parque que absorve o teatro etc. (MASCARENHAS, 2005, p. 170).

Com conteúdos socioculturais cada vez mais empobrecidos, o lazer artificial e artificializante, se contrapõe ao lazer educação, proporcionando a reflexão sobre a vida sociopolítica, com conscientização sobre o acesso e entendimento do lazer como manifestação das culturas e como direito social. “*Esta pedagogia privilegia, de tal modo,*

o conhecimento que emerge da própria experiência de vida das classes populares e que é inventado por elas mesmas, reforçando seu poder de transformar a realidade” (MASCARENHAS, 2005, p. 273).

Aqui, o lazer e a Educação são abordados a partir de uma visão progressista, a qual Saviani (2018) se utiliza para desenvolver a Pedagogia Histórico-Crítica, que é uma pedagogia que tem a prática social, como ponto de partida e de chegada e na qual a educação científica, filosófica e artística é tratada como direito de todos os cidadãos, suficiente para se fazer jus ao preceito constitucional, rompendo-se com a educação dualista presente na sociedade de classes. Neste sentido, a Pedagogia Histórico Crítica foca na prática social e em sua compreensão de fato, não superficial, mas contextualizada, condizente com a abordagem do lazer apresentada, que supera a visão mercadológica prevalecente e, assim, se aproximando da compreensão do jogo humano.

O homem sente necessidade de jogar para sentir prazer, construindo o mundo a partir do desejo, da imaginação e para atendimento das suas necessidades. Em outro contexto, a isso também se poderia chamar trabalho? Se sim ou se não, no trabalho deve haver jogo, no sentido da criação e liberdade, impossíveis na sociedade de classes, na qual o trabalho para a classe dos trabalhadores equivale à execução de ações predominantemente destituídas de sentido, para a vida, com desenvolvimento das potencialidades humanas. Trabalho com exploração, precarizado (SAVIANI, 2018, ANTUNES, 2018).

A indústria cultural se apropria do interesse humano, criando lógicas de consumo, elevando a substituição dos jogos infantis pelos brinquedos industrializados.

Assim as características fundamentais, o processo crítico e criativo do jogo vivenciadas no contato humano, com simulação, diversão e fantasia perdem essência e singularidades quando se encontram à mercê e sob o risco do mercado e a veiculação de cultura de massas. Então conforme Huizinga (2018) o jogo é a força que levou a formação das civilizações, aproximando-se da visão de Marx (1968) em relação ao trabalho. Evidenciando nesse sentido, que o jogo não pode ser colocado como atividade preparatória para o trabalho, mas como forma de vivência e usufruto da essência da condição humana.

Huizinga (2001, p. 06) apresenta o jogo “[...] como forma específica de atividade, como forma “significante”, como função social”.

O jogo é elemento da cultura, produzido pelo meio sociocultural e com características específicas, incluindo-o como uma atividade de natureza livre, voluntária e que se imposta, deixa de ser jogo. E, Caillois (1990), seguindo praticamente as mesmas

bases de Huizinga (2001), aponta como características do jogo a liberdade de ação de quem o joga.

Da problemática, surge a necessidade de educação para o lazer e as formas mais adequadas para desenvolvê-la, considerado o contexto sociopolítico e econômico. Por educação para o lazer entende-se o conjunto de conhecimentos e de práticas que consubstanciam a compreensão sobre a necessidade do jogo e do lazer para o desenvolvimento humano, a educação, a saúde, o bem estar daqueles que via de regra são expropriados de suas culturas para serem consumidores alienados.

4. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, que analisa a problemática a partir das experiências e falas dos sujeitos (MARCONI e LAKATOS, 2003) como parte de um fenômeno – especificamente as vivências das crianças da classe trabalhadora durante a pandemia. No interior da luta de classes, em um contexto de precarização do trabalho e da vida da classe trabalhadora brasileira, percebe-se que é necessário entender as contradições existentes e como contribuem para a continuidade da desigualdade social e da falta de acesso ao jogo, ao lazer e à educação pública de qualidade. Portanto, é também uma pesquisa crítica, na qual não se perde de vista a compreensão da realidade educacional/educativa, de forma mais completa e realiza o estudo a partir do método dialético, compreendendo uma análise crítica do objeto de pesquisa (WACHOWICZ, 2001) e da totalidade do contexto, pensando as experiências e falas de alunos e alunas não apenas de forma isolada, mas em profunda relação com o cenário social atual. Assim, analisa os dados a partir das categorias do método dialético, mais especificamente, a totalidade, a contradição, a hegemonia e o trabalho. Se é pelo trabalho que o ser humano se diferencia dos animais e por sua intervenção na natureza que cria e atende às suas necessidades, é necessário entender como o fenômeno aqui analisado se relaciona dialeticamente com os modos de produção e com as transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no país. Além disso, dentro de tal abordagem metodológica, busca-se pensar a problemática estudada e as possibilidades de superação das mazelas às quais a classe trabalhadora vem sendo exposta.

Em campo, três escolas, de três municípios do interior do Estado de São Paulo participaram da pesquisa. Da Educação Infantil houve participação de vinte e três alunos, entre quatro e cinco anos de idade, de escolas de duas cidades do interior de São Paulo, da região centro-oeste.

Do Ensino Fundamental, dos anos iniciais, participaram vinte e dois alunos do quinto ano, da faixa etária de 10 a 11 anos de idade, de uma escola pública estadual, de um município da região noroeste.

Interessava aos pesquisadores (as) compreender a ocupação do tempo social pelos alunos, durante o período de isolamento social, devido à pandemia, nos períodos da manhã, tarde e noite e durante os finais de semana. Para isso foram indagados, em rodas de conversa, por ter sido a forma mais adequada, sobretudo para os alunos da Educação Infantil, para identificação das suas rotinas.

Na escola A, foram entrevistados dez alunos, de uma turma de período integral da Educação Infantil, da faixa etária de 4 a 5 anos de idade.

Quadro 1- Escola A, rotinas dos alunos da Educação Infantil

Rotina durante a semana	Estudantes	Rotina final de semana	Estudantes
Jogos e brincadeiras	10	Jogos e brincadeiras	10
Cultos Religiosos	02	Cultos Religiosos	02
Passeios	01	Passeios	10
Parquinho/Praça Pública	06	Parquinho	06
Televisão/Smartphones	10	Televisão/Smartphones	10
Jogos Eletrônicos	02	Jogos eletrônicos	02

Algumas famílias se reuniram para contratar uma cuidadora para ficar com aproximadamente oito a dez crianças, em sua casa, com idades compreendidas entre três a seis anos. Na presença da cuidadora e juntos, as crianças passavam boa parte do tempo usando smartphones. No entanto, ela buscava promover alguns momentos de contato com desenhos, mesmo que estereotipados e oferecia brinquedos que as próprias crianças levavam de suas casas e compartilhavam entre si. De posse dos aparelhos eletrônicos, as crianças assistiam vídeos de outras crianças brincando, principalmente os produzidos por mini-influencers ou Youtubers mirins, que estimulam o consumo desenfreado por brinquedos industrializados e também a utilização de redes sociais como TikTok, na promoção de uma cultura digital empobrecida.

Na televisão, os relatos bastavam-se em desenhos infantis ofertados em canais abertos, tais como “Baby Shark” e “Patrulha Canina”.

Os jogos e brincadeiras realizados durante a semana ocorriam esporadicamente, foram citados o pega-pega e o esconde-esconde. Nos finais de semana, a predominância foram jogos e brincadeiras com familiares e vizinhos, assistir desenhos animados na televisão com familiares, frequentar cultos religiosos e realizar passeios em parquinhos em praças públicas e lanchonetes. Quanto à rotina de estudos, as famílias buscavam promover o que era sugerido pela escola, no entanto, constatou-se regularidade em seis crianças.

Quadro 2- Escola B, rotinas dos alunos da Educação Infantil

Rotina durante a semana	Estudantes	Rotina final de semana	Estudantes
Jogos e brincadeiras	13	Jogos e brincadeiras	13
Cultos Religiosos	02	Cultos Religiosos	07
Passeios/Lanchonetes	01	Passeios/Lanchonetes	06
Parquinho/Praça Pública	00	Parquinho/Praça Pública	02
Televisão/Smartphones	14	Televisão	14
Rotina de Estudos	01	Rotina de Estudos	00

As famílias se reuniram para contratar uma cuidadora para ficar com aproximadamente vinte crianças, em sua casa. Ela era mãe de duas adolescentes que ajudavam a cuidar das crianças. Na presença da cuidadora e juntos, as crianças passavam a maior parte do tempo usando smartphones. Assistiam vídeos de crianças brincando e outros, mostrando brinquedos para vendas, e também em redes sociais como TikTok. Na televisão, assistiam em uma plataforma de streaming, Netflix, desenhos infantis, tais como “Patrulha Canina” e “Masha e o Urso”.

Os jogos e brincadeiras realizados durante a semana ocorriam por intermédio de uma criança, que tem um amplo repertório de jogos e brincadeiras tradicionais devido a vivências dessas brincadeiras com os pais, aos finais de semana. As brincadeiras eram pique-pega, pique-esconde, amarelinhas, brincadeiras com corda, corridas, futebol e acrobacias. Nos finais de semana, a predominância de vivências foi de jogos e brincadeiras com familiares e vizinhos, assistir desenhos animados na televisão com familiares, frequentar cultos religiosos e realizavam passeios em praças públicas e lanchonetes.

Quanto à rotina de estudos, uma criança realizou as atividades escolares regularmente, os demais alunos, não tiveram oportunidade de manter uma rotina de estudos.

Quadro 3- Escola C, rotinas dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Manhã	Estudantes	Tarde	Estudantes	Noite	Estudantes	Finais de Semana	Estudantes
Dormir	12	At. domésticas e trabalho	4	Dormir	18	At. ar livre	18
At. domésticas	7	Smartphones	15	Smartphones	15	Smartphones	22
Televisão	16	Televisão	18	Televisão	16	Televisão	16
Estudos-	2	Estudos	6	Estudos	3	Estudos	2
Jogos tradicionais e populares, at.esportivas.	0	Jogos tradicionais e populares, at. esportivas.	5	0	0	Jogos tradicionais e populares, at.esportivas.	7

Os alunos do Ensino Fundamental de Anos Iniciais relataram passar a maior parte do tempo envolvidos com jogos eletrônicos, alguns disponíveis em aparelhos smartphones como o Minecraft, Mobile legends: bang bang e Freefire, outros no Playstation 4 como Rocket League. Já o Fortnite entre os demais jogos, demonstrou ter menor adesão pelos alunos. Em seguida o uso dos smartphones para realizar live dos jogos eletrônicos, navegar em redes sociais como o Instagram e Tik Tok. As séries e desenhos animados também foram relatados com frequência pelos alunos, entre os mais assistidos destacaram-se: Naruto, Boruto: Naruto Next Generations, My Hero Academia, Pokémon Unite e One Piece, Irmão do Jorel, Dragon Ball Z.

As meninas relataram realizar atividades destinadas aos afazeres domésticos. As atividades ao ar livre, visitar familiares foram relatadas com maior incidência nos finais de semana. Poucas crianças se referiram às brincadeiras tradicionais e populares e atividades esportivas, alguns relataram jogar futebol na rua com colegas do bairro, brincar de pega-pega, esconde-esconde. Aos finais de semana, duas crianças relataram jogar futebol no campo do bairro e soltar pipa.

Alguns alunos demonstraram não lembrar como era a organização do seu tempo destinado às atividades escolares e em alguns momentos as atividades escolares acabavam se ajustando às rotinas de trabalho dos familiares, mas, os alunos não relataram os estudos como atividades que faziam cotidianamente.

5. Discussão

Os estudantes das duas escolas da Educação Infantil de redes públicas municipais passaram a maior parte do tempo, durante a semana e nos finais de semana,

assistindo televisão, navegando em redes sociais e assistindo vídeos no YouTube e TikTok. Por se tratar de filhos de pais de classe trabalhadora, a maioria das crianças ficavam sob responsabilidade de outras pessoas: familiares, amigos, vizinhos e “cuidadores”. Aos finais de semana, devido à folga dos pais, essas crianças tinham mais oportunidades de passeios e vivências de jogos e brincadeiras além da interação familiar. E os jogos, principalmente os eletrônicos, foram predominantes na rotina das crianças da Educação Infantil.

Na turma do Ensino Fundamental, o predomínio também foi de uso de smartphones, tablets e televisão, assistindo desenho animado, animes e séries. Os alunos passavam a maior parte do tempo durante a semana nos três períodos e nos finais de semana, navegando na internet, assistindo vídeos em canais do Youtube e em redes sociais como Tik Tok e Instagram. Também jogavam Free Fire, Fortnite e Rocket League, que são jogos de competição, entre grupos. Jogavam Minecraft, que é um jogo virtual de montar e construir objetos variados.

Para ambas as turmas, os jogos eletrônicos apareceram juntamente da visualização de vídeos quase sempre comerciais, de marketing, de brinquedos, de jogos e produtos, atrelados à lógica de consumo.

Nos finais de semana, atividades ao ar livre, como caminhar com animais, andar de bicicleta, caminhar, jogar ou brincar com algum familiar, foram relatadas pela maioria dos alunos do Ensino Fundamental. Poucas crianças relataram os estudos como uma prática realizada.

A partir dessa descrição e do contexto da educação à distância, da divisão do tempo social, considerando as obrigações, o jogo e o lazer no tempo livre, observa-se que houve predomínio de lazer doméstico e do mercolazer, com pouco jogo e consequente empobrecimento cultural, com intensificação da cultura de massas sob influência das redes sociais da internet, e dependência dos pais das crianças, para com os “cuidadores”, para que auxiliassem os filhos com as atividades escolares disponibilizados *online* via Whatsapp pela escola, enquanto trabalhavam. No entanto, por falta de disponibilidade de internet, tempo e até mesmo falta de compreensão dos “cuidadores” sobre como auxiliar o desenvolvimento das atividades com as crianças, tais estudos passaram a não fazer parte da rotina diária das crianças.

Huizinga (2018) explicita o prazer na vivência do jogo, com evasão do mundo real para outros, possíveis, e, sobretudo belos, já que o jogo se materializa esteticamente. Perder-se no tempo e espaço no jogo, para criação e emancipação de mundos possíveis.

O jogo esvaziado, passatempo consumista contrapõe o lazer educação, com reflexão sobre a vida social, conscientização sobre a importância das culturas e tradições. O lazer artificial, por meio do entretenimento vulgar, nada colabora para a educação das crianças. Mas, de acordo com Mascarenhas (2005) ao descrever o processo de disponibilização do “lazer necessário” para os trabalhadores, para contenção de conflitos também colabora para a alienação.

O desenvolvimento do capitalismo em sua fase globalizada deteriora ainda mais a condição da vida, dadas as emergências de criação de formas alternativas para o lucro, as empresas transnacionais controlam a política que a elas se aliam. A vida social passa a ser determinada pela economia, pelo mercado.

Na perspectiva de Mascarenhas (2005), o lazer necessário se aproxima do jogo, quando a cultura dos grupos empodera as classes populares, com consequente exercício da cidadania e da participação social. Então, a vida, a humanidade, a natureza, a educação não estão sendo priorizados e por isso, naturalmente há contradição e esta alavanca outros movimentos necessários para a vida social da imensa maioria dos trabalhadores e de suas famílias.

Para os alunos do Ensino Fundamental, a respeito dos grupos de interesse do lazer, houve interesse físico esportivo e social (passeios com animais, caminhada, jogo com bola), com vizinhos aos finais de semana. Esse lazer tem dependência sociocultural e de espaços e equipamentos, que mesmo com restrição de uso, fizeram com que os usuários se interessassem pelas práticas.

O contexto das crianças da Educação Infantil mostrou-se vulnerável e revelador de uma cultura de preenchimento do tempo de vida, na infância, com o manuseio de smartphones e diminuição de jogos e de lazer. Contação de histórias, leitura, representação, danças, brinquedos variados, não foram recordados pelas crianças.

A condição de classe das crianças, nas três escolas públicas, foi determinante sobre a dependência das famílias, do trabalho e do quanto estas famílias se mostram fragilizadas para educarem os filhos, porque o mundo do trabalho se mostra incerto para as classes menos favorecidas. A precarização do trabalho, que vem sendo acirrada nos últimos anos, torna o cotidiano da classe trabalhadora ainda mais instável, elucidada. Com empregos cada vez mais exaustivos, destituídos de direitos, por conta das alterações na CLT (BRASIL, 2017) e condições básicas, os trabalhadores se vêem mais explorados, sem opções, tendo que buscar mais ocupações e trabalhar por mais tempo, para suprir as perdas de remuneração e de laços com empregadores (ANTUNES, 2018). Assim, mesmo trabalhando, é constatado que a falta de tempo dos pais, mães e

responsáveis também está intimamente ligada ao empobrecimento cultural das crianças e à falta de acesso ao lazer e à educação.

Faz parte do pensamento hegemônico, as crianças da classe trabalhadora terem as creches e escolas como únicos lócus de educação e com a ausência da educação presencial, sete famílias da escola B, desrespeitando o isolamento social, se organizaram para contratar uma “cuidadora”, terceirizando a educação dos filhos, para que pudessem cumprir a jornada de trabalho, explicitando ainda mais a urgência de políticas de emprego, educação e saúde que assegurem melhor condição de vida para os trabalhadores e suas famílias.

Cada vez mais, o trabalho não supre as necessidades das famílias, isso não acontece ao acaso, muito ao contrário, atrela-se à lógica predominante de conexão entre escassez de trabalho, arrocho salarial e aumento das jornadas de trabalho, próprias dessa fase de crise do capital, que busca outras formas de sobrevivência. No capitalismo, para a manutenção de altos lucros, sempre, o trabalhador é e será desfavorecido. A presença da família não sendo mais suficiente para a educação dos seus filhos tem íntima relação com os salários recebidos e a renda familiar.

6. Resultados Obtidos

A vivência de cultura de jogos como produção cultural, com as crianças da Educação Infantil foi bem restrita. E com os alunos do Ensino Fundamental houve algumas vivências de jogos tradicionais infantis. Um pouco de vivência de lazer (grupo de interesses físico esportivo), nos finais de semana.

Os resultados tornam urgente o jogo na educação e educação para o lazer na escola e fora dela, em políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal.

7. Conclusões

Ao longo da vida em suas várias fases, o jogo pode estar presente, qualificando a existência, mas para os alunos das escolas públicas pesquisados, o jogo não foi exercitado como forma de criação, mas muito mais como uma forma de massificação das culturas, pois o capitalismo desenfreado caracterizado pelo neoliberalismo promove contextos desfavoráveis para o jogo, com exacerbação de rotinas técnico instrumentais, com excessivo controle do tempo e dos alunos. O avanço das tecnologias favoreceu a perpetuação dos jogos eletrônicos e uso da internet no tempo social.

Principais Referências

ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 409-428, set. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 maio de 2021.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em 20 de abril de 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. Ed. – Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2018.

MARCONI, Marina. LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASCARENHAS, Fernando. Entre o ócio e o negócio - Teses acerca da anatomia do lazer. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1526>. Acesso em: 8 nov. 2021.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MELLO, Miriam Moreira. **O lúdico e o processo de Humanização**. In: OLLIVER, G.G.; FRANÇA, T. L.; SILVA, M.R.; ROMERO, L. A.; CARVALHO, L. M.; ASSIS, S.M.; MARCELLINO, N.C (org). **Lúdico, educação e educação física**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 41-48.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, v. 130, n. 51. Disponível em <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200314&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1> . Acesso em 09 jul. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE 177/202, de 16 de abril de 2020**. Que orienta a reorganização dos calendários das instituições e redes vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e permite, de forma excepcional, “para além da reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades não presenciais” (Art. 1º), baseadas em premissas listadas no Art. 2º”. Disponível em http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2020/Abril/16/exec1/pdf/pg_0014.pdf . Acesso em 09 jul. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC nº 30, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares, como medida preventiva ao novo Coronavírus (Covid-19). Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC-30.%20DE%2020-3-2020.HTM?Time=12/11/2021%2016:33:25> . Acesso em 09 jul. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC nº 45, de 20 de abril de 2020**. Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais. <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%2045.HTM?Time=12/11/2021%2016:38:13> . Acesso em 09 jul. 2020.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.994, de 28 de maio de 2020, Dispõe sobre a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, institui o Plano São Paulo, e dá providências complementares. Disponível em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/coronavirus/%20planosp> . Acesso em 09 jul. 2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE 204/2021, de 18 de outubro de 2021**. Fixa normas para a retomada das aulas e atividades presenciais no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em <https://www.cpp.org.br/procuradoria/publicacoes/item/17537-deliberacao-cee-204-2021-fix-a-normas-para-a-retomada-das-aulas-e-atividades-presenciais-no-estado-de-sp>. Acesso em 11 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico – crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 171-181 -, jul. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3541>>. Acesso em: 03 maio 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v2i3.3541>.

LEI N.10.639 E LITERATURA INFANTO-JUVENIL: A IMPORTÂNCIA DE NOVAS NARRATIVAS DE ENSINO

Lucas Rodrigues de Oliveira SOUZA, Universidade Federal de São Carlos
Maria Iolanda MONTEIRO, Universidade Federal de São Carlos
Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
proflucas.ufscar@gmail.com

1. Introdução

O trabalho pretende discutir a importância da implantação da Lei n. 10.639/2003 para as escolas de educação básica. Ao discutir as origens e impactos dessa lei no campo educativo e na vida dos sujeitos, o trabalho apresentará a literatura enquanto possível recurso didático-pedagógico que instrumentaliza as práticas escolares para o ensino de relações étnico-raciais nas instituições de ensino, revelando sua potência, seus desafios contemporâneos e autores relevantes da temática.

2. Fundamentação teórica e discussão

A luta contra o racismo estrutural e a busca constante por ocupação de espaços sempre estiveram presentes nas pautas centrais do movimento negro (GONÇALVES; SILVA, 2000). A necessidade de alterar as estruturas sociais que potencializam a desigualdade racial e favorecem os privilégios de determinados grupos faz parte dessas reivindicações. Nesse sentido, a discussão sobre o ambiente escolar esteve alinhada nos encaminhamentos do movimento.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), a educação brasileira ocupou um espaço central de reflexão e debate do movimento negro, tanto pela sua configuração pautada nos objetivos de formação dos sujeitos quanto pela problematização das práticas escolares vigentes. O espaço escolar esteve alinhado às discussões sobre racismo estrutural por desempenhar um caráter dualista: um ambiente propício tanto para fortalecimento da diversidade racial, quanto para manutenção de um modelo de sociedade pautado na desigualdade.

Nesse contexto de luta pelos direitos e reconstrução dos modelos sociais vigentes, foi sancionada a Lei n. 10.639 em janeiro de 2003, com o objetivo de incluir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2003). Essa lei é fruto da militância e pressão dos movimentos sociais em garantir uma educação que respeite a pluralidade e a diversidade

das narrativas e histórias que compõem o nosso país. É um instrumento mobilizador para a luta contra a desigualdade racial, uma vez que reorganiza o modelo pedagógico nacional, incluindo outras histórias e narrativas que são silenciadas. De modo geral, é uma forma de contribuir para a alteração dessa estrutura social que fortalece a desigualdade e marginalização da população negra.

Em 2008, com o objetivo de incluir, valorizar e promover o ensino da História e Cultura Indígena, a Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), modificada pela Lei 10.639/2003, estabelecendo a História e Culturas Afrobrasileiras e Indígenas nos currículos escolares da Educação Básica. Esse marco torna-se fundamental para o desenvolvimento da educação brasileira, uma vez que simboliza a importância de mobilização dos grupos sociais historicamente marginalizados (BRASIL, 2008).

É importante mencionar também o caráter decolonial presente nos conteúdos que essa lei prescreve. Historicamente, os espaços escolares fundamentam seus currículos a partir de uma perspectiva eurocêntrica de ensino, pautado nas narrativas e visões de colonizadores europeus. Diante disso, com a obrigatoriedade do Ensino de História e Culturas Afrobrasileiras e Indígenas, o currículo escolar começa a assumir o compromisso com o ensino das relações étnico-raciais, alterando as práticas pedagógicas presentes nos contextos escolares e, conseqüentemente, ressignificando as perspectivas de ensino. Nesse sentido, Oliveira e Candau (2010) afirmam que,

[...] decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Os dispositivos legais abordados e discutidos acima, portanto, sinalizam a importância do ensino de educação étnico-raciais na construção de uma sociedade mais igualitária, equitativa e que respeite a pluralidade. Todavia, mesmo com a implantação da Lei completando mais de uma década, ainda há resistências dos sistemas de ensino em modificar suas práticas, planejamento e currículo escolar. De acordo com Gonçalves e Silva (2007):

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/ 2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004,

bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal (GOLÇALVES; SILVA, 2007, p. 500).

No entanto, esses documentos fundamentam as práticas escolares sob a perspectiva racial, todavia, quais instrumentos potentes para efetivação das leis já mencionadas? É a partir desse pensamento sobre as possíveis estratégias de ensino que instrumentalizam a efetivação da Lei 11.645/08 que este trabalho discute acerca da literatura infantil.

A literatura desempenha um papel formativo fundamental na vida dos indivíduos. Através da literatura, os leitores visualizam o mundo, abrem espaço para a criatividade, desenvolvem habilidades sociais e constroem identidades. Barbosa (2011) ilustra esse teor educativo ao compreender a literatura enquanto uma forma de representar os sujeitos, bem como contribuir para a resolução de conflitos.

Com essa responsabilidade literária, a problematização está centralizada em como a literatura colabora para o ensino das relações étnico-raciais e como as práticas escolares abordam esse recurso. De acordo com Ventura (2016), “é necessário que a literatura na escola seja abordada, em primeiro lugar, contemplando as suas particularidades, o seu caráter de liberdade, prazer, fruição, apreciação e plurissignificação” (VENTURA, 2016, p. 48).

Diante do potencial educativo da literatura, é importante refletir sobre os conteúdos literários que os estudantes têm acesso nos ambientes escolares. Esses conteúdos abordam as questões raciais? Há representatividade negra nos protagonismos? De que forma os personagens negros são representados? Essas questões são fundamentais para refletir sobre o teor educativo da literatura e sobre a decolonialidade dos materiais pedagógicos veiculados nas instituições, uma vez que a ausência de personagens negros e histórias sobre a cultura africana influenciam o fortalecimento de histórias, narrativas e identidades negras silenciadas.

A história do Brasil também foi marcada por “heróis” e “heroínas” negros e negras, líderes e militantes que impactaram e mudaram as narrativas. O conhecimento sobre essas histórias é essencial no processo formativo e identitário dos estudantes. Diante disso, a literatura pode desempenhar um papel imprescindível nessa perspectiva de ressignificar as narrativas presentes nos currículos escolares e contribuir positivamente no ensino de relações étnico-raciais. De acordo com Lima (2005):

[...] a literatura é, portanto, um espaço não apenas de representação neutra, mas de enredos e lógicas, onde “ao me representar eu me crio, e ao me criar eu me repito”. E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infanto-juvenil torna-se um documento importante para uma análise. Por ele, avista-se a

rearticulação de ideologias, através de estratégias específicas (LIMA, 2005, p. 102).

O olhar sob a literatura infantil para a educação das relações étnico-raciais deve ser minucioso e analítico, uma vez que há obras com conteúdos que vinculam personagens negros somente aos contextos de escravidão. Essas abordagens representam personagens negros na condição de inferiorizados, naturalizando a dor e sofrimento da época. O problema tratado nesse excerto não está relacionado a apresentação do contexto histórico de escravidão. A escravidão assombrou a história nacional e deve ser discutida nas escolas de todo o mundo, justamente para que cenários como esse não ocorram novamente. No entanto, vincular personagens negros em situações precárias de dor e sofrimento minimizam a história do povo negro. A escravidão interrompeu a história do povo negro. Em consonância a isso, Lima (2005) reafirma que,

O problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema. Geralmente, a queixa de crianças negras se sentirem constrangidas frente ao espelho de uma degradação histórica nos alerta que o mesmo mecanismo ensina para a não negra uma superioridade. [...] Juntando-se a isso o silêncio brasileiro na reflexão sobre o tema do racismo na sala de aula, e os chavões de preconceituosidades difundidos por uma historiografia pouco questionada, temos um resultado que aponta para a não aceitação ou a negação da própria imagem. Todas as crianças acabam depreciando essa identidade em formação (LIMA, 2005, p. 104).

Embora livros com essas abordagens ainda permanecem em alguns ambientes escolares, é possível perceber o crescimento positivo e constante de autores construindo obras literárias infantis com a ótica respaldada no orgulho, resistência e sentimento de pertencimento. Essas obras infantis estão abrindo espaço para o empoderamento negro e orgulho de ancestralidade (HALL, 2006).

3. Caminhos metodológicos

O caminho metodológico escolhido para fundamentar este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, na qual foi realizado uma análise de fontes teóricas e documentos oficiais que discutem o tema de literatura e relações étnico-raciais. As plataformas de pesquisas utilizadas para o levantamento bibliográfico foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), portal da legislação do governo federal e Google Acadêmico.

Em um primeiro momento foi realizado o levantamento bibliográfico dos artigos, teses e dissertações de autores que discutem a temática por meio de diversas vertentes.

Em seguida, os documentos oficiais foram analisados de forma minuciosa, a fim de compreender quais práticas têm surgido em relação às políticas públicas de relações étnico-raciais, bem como analisar quais bases estão fundamentadas essas práticas. Diante disso, Lüdke e André (1986) sinalizam a importância dessa análise documental, na medida em que definem como,

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Com isso, frente a essa análise documental, as obras de diversos autores que discutem sobre os encontros entre literatura e relações raciais foram refletidas e investigadas, com o objetivo de traçar possíveis relações sobre a literatura enquanto instrumento pedagógico de ensino potente para uma educação antirracista. Godoy (1995, p. 21) evidencia a relevância do caráter investigativo da pesquisa qualitativa: “representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas”.

Em suma, considerando essas etapas descritas, este trabalho propõe-se a apresentar as discussões sobre o ensino de relações étnico-raciais a partir dos conteúdos prescritos na Lei n. 10.639, considerando a literatura enquanto um recurso didático-pedagógico relevante e potente.

4. Resultados obtidos

Emicida (2018) é um cantor e autor brasileiro que tem se preocupado com essas questões identitárias e representativas das crianças na literatura. Em sua obra “Amoras”, o autor proporciona aos leitores sentimentos de empoderamento, ancestralidade, resistência, conhecimento sobre a cultura africana e representatividade negra, através de uma linguagem didática, acessível e com ilustrações riquíssimas.

O potencial da literatura enquanto instrumento didático-pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais é apontado por Costa (2020). De acordo com a autora,

A partir da educação, da contextualização e aceitação de que há diferentes identidades interagindo na escola e do uso da literatura infantojuvenil afro-brasileira como mediadora do conhecimento dessas identidades é possível resgatar a tomada de consciência da população negra sobre sua exclusão na participação histórica, política, econômica e no processo de construção da identidade brasileira (COSTA, 2020, p. 63).

A literatura infantil permite aos estudantes a possibilidade de autoconhecimento, de empoderamento e de construção identitária, uma vez que oportuniza aos alunos o contato com suas raízes, sua ancestralidade e sua cultura. A escola é um espaço de conflitos, justamente por compor uma comunidade diversa de estudantes, profissionais e famílias de diferentes contextos e culturas. É nessa perspectiva que a literatura tem o potencial de construir suas identidades, através da linguagem, da representatividade, da proximidade com o cotidiano. “A identidade é assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2014, p. 9).

Andrade (2001) revela que a literatura, após a década de 70, começa assumir uma postura antirracista, mesmo que gradativamente, rompendo com estereótipos e discursos discriminatórios enraizados historicamente. De acordo com a autora, as ações do movimento negro ao longo dos anos resultaram nesse avanço gradativo e constante da mudança de perspectiva dos livros infanto-juvenis. É possível perceber um olhar mais crítico para as literaturas, assumindo um posicionamento que valorizam e respeitam a diversidade étnica dos diversos leitores.

Dentro desse vasto universo literário há vários gêneros que podem ser utilizados no ensino de relações étnico-raciais: poesias, contos, crônicas, literatura de cordel, entre outros. Essa diversidade de gênero, cada um com sua configuração, amplia o repertório literário dos estudantes e enriquece o trabalho com as questões raciais.

A literatura de cordel, por exemplo, é um gênero importante de produção de conhecimento, uma vez que proporciona aos indivíduos amplos saberes sobre múltiplos temas relevantes no processo formativo dos estudantes. Segundo Araújo (2007), o teor educativo da literatura de cordel se apresenta enquanto “uma realidade prática, pautada nas ações que ocorrem no cotidiano, a partir de algo que dá vida às pessoas, quer seja do ponto de vista coletivo, quer seja do ponto de vista individual” (ARAÚJO, 2007, p. 167).

Nesta perspectiva, é importante destacar as obras da cordelista Jarid Arraes no tocante às questões raciais e de gênero. Jarid Arraes é uma autora negra, nascida e criada em Juazeiro do Norte, no Ceará. Os conteúdos abordados em seus escritos revelam o posicionamento potente da autora em relação ao descontentamento e repúdio contra o racismo e machismo que ainda refletem na sociedade contemporânea. A série literária “Heroínas negras do Brasil” (ARRAES, 2017) ilustram e revela o esforço da autora em discutir as questões raciais e patriarcais no formato de cordel. A série resgata a trajetória de mulheres negras fundamentais na composição da história nacional, mas que, diante do racismo e machismo da época, tiveram suas histórias e atuações invisibilizadas e silenciadas.

Esquecidas da História
 As mulheres inda estão
 Sendo negras, só piora
 Esse quadro de exclusão
 Sobre elas não se grava
 Nem se faz uma menção (ARRAES, 2017, p. 1).

As obras de Jarid Arraes contribuem de forma significativa para o ensino das relações raciais, uma vez que apresentam a visão de mulheres negras que os livros didáticos e outros materiais que veiculam dentro dos ambientes escolares anulam. A autora não revela aos leitores características físicas e estéticas das personagens, mas, ao contrário disso, preocupa-se em valorizar a atuação de liderança, coragem e capacidade política que elas assumiram ao longo da história. No Cordel sobre a história de Tereza de Benguela, essas posturas são perceptíveis:

Mulher negra de coragem
 E também de inteligência
 Com talento e liderança
 Com imensa sapiência
 Foi Tereza de Benguela
 Fonte de resiliência. (ARRAES, 2017, p. 7).

Dandara dos Palmares também tem suas potencialidades retratadas pela autora que, nos versos de Cordel, se esforça para ilustrar as características e traços guerreiros da personalidade histórica:

As tarefas femininas
 De limpar e cozinhar
 Não eram do seu feitio
 Que partia pra caçar
 E além da plantação
 Também sabia lutar.
 Aprendeu a capoeira
 Teve arma em sua mão
 Liderava mil batalhas
 Feito bravo furacão
 Era tal como lansaã
 Do africano panteão (ARRAES, 2017, p. 3).

Em suma, em consonância com as contribuições dos autores mencionados, é possível perceber a fundamental relação potente da literatura com o ensino das relações étnico-raciais, ocupando um espaço essencial na construção de uma educação antirracista, pautada na diversidade racial, na efetivação da Lei n. 11645/08 e nos princípios equitativos de educação.

Considerações finais

Este trabalho propôs discutir sobre a necessidade de efetivação da Lei n. 10.639/2003, analisando a literatura enquanto possível recurso didático-pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais. Diante da discussão apresentada ao longo do trabalho foi possível perceber o avanço gradativo do país em relação às práticas pedagógicas e políticas públicas na temática racial.

O movimento negro desempenhou (e desempenha) um excelente papel na construção de uma nação mais equitativa e com menos desigualdade racial. As leis apresentadas ao longo do trabalho são frutos desses esforços e militâncias constantes. Esses dispositivos legais apoiam e fundamentam as práticas escolares, reorganizando os currículos de todas as escolas de Educação Básica do país, ressignificando as posturas docentes assumidas frente ao ensino das relações raciais.

De acordo com Munanga (2005), a organização escolar, tanto em relação aos recursos que sustentam quanto em relação à formação continuada da equipe docente, colabora para um cenário em que estudantes negros não se sintam representados, inviabilizando a sua construção identitária. É necessário, portanto, que as escolas estejam preparadas para trabalhar a diversidade racial de forma respeitosa e antirracista, considerando as mais diversas narrativas presentes na história da nossa nação e assumindo uma postura decolonial de ensino e aprendizagem (MUNANGA, 2005, p. 15-16). A literatura assume um papel imprescindível na efetivação dessas leis, pois se configura enquanto um recurso fundamental de acesso às mais diversas discussões sobre os mais diversos assuntos. É através da literatura que os sujeitos acessam ao mundo, à cultura e ao saber popular nacional. A literatura permite que os educandos se sintam representados e oportuniza a construção de suas identidades, assim como, pode contribuir significativamente para desconstrução de pensamentos discriminatórios e práticas racistas.

5. Principais referências

- ANDRADE, I. P. **Racismo e anti-racismo na literatura infanto-juvenil**. Recife: Etnia Produção Editorial, 2001.
- ARRAES, J. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Editora Pólen, 2017.
- ARAUJO, P. C. de A. **A cultura dos cordéis: território (s) de tessitura de Saberes**. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BRASIL. Lei Federal nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 23 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 07 de nov. 2021

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 29 de out. de 2021.

COSTA, M. M. S. **Relações Étnico-Raciais e Práticas Pedagógicas com Literaturas Infante-Juvenil Afro-Brasileira**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2020.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Mai/jun. 1995.

GONÇALVES, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infante-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 15 p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p.15-40, abr. 2010.

VENTURA, F. C. **Literatura infantil e juvenil na escola**: encontros e encantos. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2016, 143 f.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOVIMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O ENSINO NO OESTE CATARINENSE

Silvane, BIANCHET, Universidade Federal da Fronteira Sul
silvane.bianchet.estudo@gmail.com

Lidiane, RONSONI MAIER, Universidade Federal da Fronteira Sul
Eixo temático
lidiane.maier@uffs.edu.br

Marlei, DAMBROS, Universidade Federal da Fronteira Sul
Eixo temático
marlei.dambros@uffs.edu.br

1. Introdução

O objetivo deste artigo é contextualizar historicamente o movimento nacional de ensino situando especificamente o movimento ocorrido no oeste catarinense. Para tal, na primeira seção apresentamos um mapa conceitual dos movimentos históricos da Educação Brasileira, baseados em Romanelli (2014) e Saviani (2015) discutindo aspectos históricos que impactaram diretamente na região geográfica das autoras – Oeste Catarinense.

Na segunda seção apresentamos o movimento de ensino no oeste catarinense, desde o início do século XX com a criação do município de Chapecó (1917). A composição geográfica está diretamente relacionada às estratégias adotadas pelo poder estadual para a garantir o território da região oeste.

Vale ressaltar ao leitor que, a região oeste é uma região historicamente desassistida pelo poder público estadual, tendo os primeiros cursos de formação docentes públicos datados de 2009 com a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Nesse contexto é que se pensou a construção desse artigo, do qual traz a ideia de movimentos educacionais brasileiros relacionados ao processo de constituição do ensino na região oeste catarinense.

2. Os movimentos da educação brasileira



Fonte: Produzida pelas autoras, 2021.

O mapa conceitual: concepção histórica da educação brasileira foi elaborado com base nos estudos de Romanelli (2014), História da Educação no Brasil e Saviani (2015), História do Tempo e Tempo de História, e contextualiza de forma resumida um importante movimento histórico da educação brasileira desde 1548 a 1988 com a promulgação da Constituição Federal.

O mapa conceitual está dividido por anos, sugerimos que sua leitura se inicie por 1548, que trata do primeiro documento da política educacional brasileira, a chegada dos padres jesuítas e o ensino aos índios (Saviani, 2015).

O ano de 1553 destaca a chegada do segundo grupo de padres Jesuítas, a pedagogia basílica e a catequização dos índios. Já 1599 expõe a promulgação da Ratio Studiorum e seus objetivos. Em 1759, retrata a expulsão dos padres jesuítas, o fechamento de seus colégios e a implantação das reformas pombalinas (ROMANELLI, 2014; SAVIANI, 2015).

Em 1827 temos “a primeira lei de ensino do Brasil independente”, o ensino mútuo e o ensino simultâneo (SAVIANI, 2015, p. 139). Em 1879 podemos verificar a Reforma Leôncio de Carvalho e seu método de ensino, para no ano de 1890 termos a reforma da instrução. Os anos de 1934, 1935, 1939 tratam da Criação das Universidades de São Paulo, do Distrito Federal, e da instituição dos cursos de licenciatura e pedagogia (SAVIANI, 2015).

No ano de 1964 destacamos o golpe militar e o modelo de ensino. Em 1988 referenciamos a promulgação da Constituição Federal, e destacamos os percentuais mínimos que a União os Estados e Municípios devem, a partir daí, gastar com a educação (SAVIANI, 2015).

O mapa conceitual relaciona-se com o movimento do ensino da região do Oeste Catarinense, tendo em vista que ambos abordam o ensino público, referenciando um importante contexto histórico sobre o Brasil e a região Oeste Catarinense.

3. O movimento do ensino na região Oeste Catarinense

A grande extensão territorial pertencente à região geográfica situada no Oeste catarinense teve sua demarcação e, conseqüentemente, sua criação, em 25 de agosto de 1917, com a fundação do município de Chapecó. Conhecido ainda hoje como a capital do Velho Oeste em alusão ao tempo do coronelismo, o município de Chapecó possuía, à

época de sua criação, uma extensão geográfica com jurisdição numa área aproximada de catorze mil quilômetros quadrados.

Desde sua criação, a unidade político-administrativa de Chapecó representou uma dificuldade para o governo de Santa Catarina, pois era preciso urgentemente ocupar o espaço vazio da área Oeste para equacionar o problema de invasão de terras do Estado. Para tal, foram estabelecidos grandes desafios, como a falta de recursos públicos, a dificuldade de investimentos, os investimentos de custos elevados, custos com infraestrutura, entre outros (BELLANI, 2010).

Esses desafios, em sua maioria, estavam relacionados à grande extensão territorial recém-criada, mas também à distância dessa área com relação à capital Florianópolis.

Mapa 4 – Mapa do município de Chapecó em 1917



Fonte: Centro de Memórias do Oeste de Santa Catarina (CEOM), 2015.

O mapa apresentado trata-se da região geográfica abrangida pelo município de Chapecó, em 1917, formado pela extensão de terras, desde o município de Ponte Serrada até a divisa do Estado com a Argentina. Do município de Chapecó, formaram-se outros dezessete municípios: São Miguel do Oeste, Itapiranga, Xanxerê, Xaxim, São Carlos, Palmitos, Dionísio Cerqueira e Mondaí, emancipados em 1953; Campo Êre e São Lourenço do Oeste em 1958; Coronel Freitas e Quilombo em 1961; Águas de Chapecó e

Caxambu do Sul em 1962; Nova Itaberaba e 60 Guatambu em 1991; e Cordilheira Alta em 1992.

Esses municípios também se subdividiram, totalizando hoje cento e dezoito municípios. Para solucionar a questão da ocupação desse grande espaço territorial e visando a diminuição dos desafios criados juntamente com a fundação da região, o governo estadual apresentou uma solução: a venda ou a doação de terras à iniciativa particular. As empresas colonizadoras instalavam-se com capital próprio. Porém, mesmo com os incentivos concedidos na forma de doação ou facilitando o pagamento das terras, a ocupação da região Oeste ainda era um desafio para o governo catarinense, pois além de o governo não dispor de recursos a região ainda não apresentava retorno econômico promissor (BELLANI, 2010).

Em mensagem, o governador do Estado na época (1918), Felipe Schmidt, destaca a opinião das autoridades oficiais em relação a Chapecó: “Para Cruzeiro (hoje Joaçaba) e Chapecó deve o governo olhar suas vistas. São duas regiões ricas e merecedoras dos maiores cuidados da administração, pois ali quase tudo ainda está por fazer, fiz o que me foi possível fazer” (BELLANI, 2010, p. 15-16).

Em 1920, Hercílio Luz, governador do Estado à época, admite dificuldades para investimentos na principiante estrutura regional:

Não tenho poupado o meu interesse e o carinho. Nessa região não é demasiado depositar todas as esperanças de um magnífico futuro. Até hoje tem faltado recursos indispensáveis à eclosão de todas as suas capacidades produtivas e econômicas. A falta de Estradas, de escolas, de garantias tem retardado e retardará por alguns anos o desenvolvimento completo natural dos futuros municípios de Mafra, Porto União, Cruzeiro e Chapecó. A questão agrária é complicadíssima devido à execução do acordo (BELLANI, 2010, p. 16).

De qualquer forma, contingentes populacionais chegaram à região Oeste a partir de 1917. Representantes da primeira ou da segunda geração de italianos e alemães, os quais não traziam o fardo dos problemas políticos e sociais dos antigos imigrantes europeus que haviam chegado ao Rio Grande do Sul (BELLANI, 2010). Esses recém-chegados também não tinham problemas por falarem outra língua, “traziam vontade de trabalhar, ferramentas e um pouco de dinheiro, para atender as primeiras necessidades” (BELLANI, 2010, p. 16).

E foi assim que Chapecó chegou aos anos de 1920, com cerca de onze mil habitantes, em uma extensão de catorze mil quilômetros quadrados¹. Com relação à

¹ Informações da Associação dos municípios do Oeste de Santa Catarina – AMOSC.

legislação educacional e levando em consideração que o município de Chapecó foi criado em 25 de agosto de 1917, deu-se em dezembro de 1917, com o Decreto 1.078, a criação de cinco escolas, uma destinada aos meninos em Passo Bormann, uma para meninas em Xanxerê, e outras três escolas mistas, sendo uma em Barracão, uma em Campo Erê e uma em São Domingos. Esse decreto, assinado por Filippe Schmidt, marca o início da história do ensino na região Oeste catarinense (ALESC, 2010).

Em fevereiro de 1918, o Decreto 1.096, assinado pelo mesmo governador, cria mais oito escolas mistas, nos distritos de Faxinal do Tigre, Caxambu, Índios, Porto Goyo En, Chapecozinho, Três Voltas, São Lourenço e Tracutinga (ALESC, 2010). Em 1924, unidos em prol de melhoramentos para a região, alguns empresários colonizadores fundaram uma associação de classes e dirigiram-se à capital para negociar com o governo catarinense.

A pauta de reivindicações contava com mais investimentos em infraestrutura, telégrafo, estradas, saúde, escolas, repartições públicas e, principalmente, aumento do policiamento na região como solução, em curto prazo, ao contrabando de madeira que acontecia por aqui (BELLANI, 2010).

Em 2 de junho de 1927 foi assinado pelo governador Adolpho Konder o Decreto 2.070, criando duas novas escolas, uma para o público masculino e outra para o público feminino, em Porto Feliz, distrito do município de Chapecó. Em 15 de junho de 1931 foi decretada a transferência administrativa da escola Tracutinga para o lugar Passarinhos no município de Chapecó, pois a escola nunca funcionou em Tracutinga.

Em 12 de março de 1934, tentando promover o deslocamento de professores formados para a região de Chapecó, foi publicado o Decreto n. 543, no qual o Coronel Aristiliano Ramos decretava que os candidatos ao professorado, residentes no litoral, que aceitassem nomeação para as escolas rurais nos municípios de Chapecó, Cruzeiro, Campos Novos, Curitibanos, Lages e São Joaquim, teriam direito à percepção de ajuda de custo.

No dia 14 de março do mesmo ano foi criado, pelo Decreto n. 544, o primeiro grupo escolar nas proximidades da cidade de Chapecó. O grupo situava-se na cidade de Campos Novos, em um prédio da prefeitura, liberado para seu funcionamento (ALESC, 2010). Apesar da pouca presença de ações ou projetos oficiais para a região do velho município de Chapecó, o movimento da ação das companhias colonizadoras consolidou-se e, nos anos de 1940, a região representava uma população estimada em quarenta mil habitantes.

Fotografia 1 – Escola Bom Pastor na década de 1940



Fonte: Museu de História e Arte de Chapecó, 2015.

Em 24 de maio de 1940, o governador Nereu Ramos decretou a transferência da escola mista da Linha Antas para a localidade de Mondaí, interior do município de Chapecó (ALESC, 2010). E em 4 de maio de 1941 o mesmo governador decretou a transferência administrativa dessa escola para a sede do município de Chapecó, convertendo-a em escola diurna e mista (ALESC, 2010).

Os pequenos povoados formados na região deram origem a novas vilas e novas cidades, que, a partir das décadas de 1950 e 1960, constituíram, na região do Velho Oeste, a fixação das primeiras indústrias de alimentos, ocasionando, a partir daí, um constante crescimento. A essa altura, e em crescente desenvolvimento, a região começou a produzir um retorno econômico. Em outubro de 1951, o governador Irineu Bornhausen concedeu um auxílio de duzentos mil cruzeiros à Congregação das Irmãs da Divina Providência, para auxiliar na reconstrução do prédio escolar na vila de Itapiranga, interior do município de Chapecó, pois ele havia sido destruído por um incêndio em junho de 1951 (ALESC, 2010).

Em abril de 1955, o presidente da província, Antônio Gomes de Almeida, aprovou, pela Lei nº 216, a criação e instalação de uma escola de iniciação agrícola no município de Chapecó. Em maio de 1957, por solicitação do deputado José de Miranda Ramos, foi autorizada a criação das escolas Reunidas da Barra do Rio Burro Branco, no interior do município de Chapecó. Tratava-se da fusão de duas escolas isoladas, uma com cento e quinze alunos, na localidade de Burro Branco, e outra, com trinta e cinco alunos, na

localidade de 63 Itaberaba. As escolas foram aglutinadas em uma única sigla: Escolas Reunidas Barra do Rio Burro Branco.

Em agosto de 1957 foram criadas, pela Lei n. 307, duas escolas de ensino secundário do primeiro ciclo, respectivo ginásio, nas cidades de Chapecó e Xanxerê. A criação dessas escolas marca a histórica criação do ensino médio no município de Chapecó. Em abril de 1971 foi criado o laboratório para o curso científico em Chapecó, em face ao argumento de que “se conceber científico sem laboratório é o mesmo que se ter um curso de contabilidade sem um escritório modelo” (ALESC, 2010, p. 15).

Para os anos de 1970 e 1980, através de ações de incentivo à agroindústria, a região de Chapecó torna-se forte produtora agroindustrial, transformando a região, não somente grande em extensão como também em produção e comercialização de produtos agroindustriais, determinando, assim, uma nova mudança regional (BELLANI, 2010).

Hoje, quase um século depois da criação do município de Chapecó, muita coisa mudou, desde a extensão territorial, até o acesso à educação do povo aqui residente. Atualmente o município possui uma extensão de 624,3 Km², divididos em cinco principais distritos: Sede, com trinta e quatro bairros; Marechal Bormann; Goio-Ên; Figueira; e Alto da Serra. Com uma população de quase duzentos e três mil habitantes, Chapecó ainda encontra na atividade agroindustrial seu maior movimento econômico².

Com relação à educação pública estadual, hoje a região de Chapecó sedia a 4ª GERED, a qual coordena quarenta e três escolas da rede estadual de ensino situadas nos nove municípios integrantes da SDR-Chapecó. As escolas pertencentes à 4ª GERED de Chapecó totalizam atualmente 23.799 matrículas ativas na rede estadual de ensino, sendo destas 18.980 somente no município de Chapecó.

Tabela 1 – Número de escolas por município da 4ª GERED de Santa Catarina

Município	Quantidade de escolas da rede estadual
Chapecó	30
Guatambu	02
Caxambu do Sul	02
Planalto Alegre	01

² Informações obtidas na Prefeitura Municipal de Chapecó, através de relatório intitulado: Chapecó em dados, de 2014.

Nova Erechim	01
Águas Frias	01
Nova Itaberaba	01
Coronel Freitas	04
Cordilheira Alta	01
TOTAL	43

Fonte: GERED-Chapecó, 2015³

Com relação aos docentes de matemática da rede pública estadual, pertencentes a 4ª GERED, tem-se um total de setenta e oito professores em exercício, dos quais cinquenta e oito são do sexo feminino e vinte do sexo masculino. Desse total, cinquenta e cinco são efetivos⁴ e vinte e três admitidos em caráter temporário (ACT)⁵.

Isso significa dizer que cada docente de matemática da 4ª Gerência Regional de Educação de Santa Catarina atende cerca de trezentos e cinco alunos semanalmente, ou seja, oito turmas com, em média, trinta e oito alunos. Estes dados nos fazem refletir sobre o ensino público na região e sobre as condições enfrentadas pelos docentes no ensino da matemática, bem como por todos os docentes da educação pública estadual.

No decorrer deste esboço histórico, constatamos que a história da educação em Santa Catarina enfrentou vários desafios, retrocessos e avanços, sendo este histórico significativo e de grande relevância, haja vista os legados educacionais que definiram os rumos atuais da educação no Estado. Entretanto, a região Oeste de Santa Catarina sempre foi uma região historicamente abandonada, desde sua criação, cuja preocupação central era a de não se perder essas terras para os estados vizinhos, do Paraná e do Rio Grande do Sul.

Diante disso, também o ensino e a formação dos docentes da região ficaram prejudicados. Para nos situarmos historicamente, o primeiro curso de ensino superior catarinense iniciou-se em 1935, com a criação da Faculdade de Direito, na Universidade

³ Dados fornecidos pela GERED Chapecó.

⁴ Professores efetivos são os que mantêm vínculo com o Estado através de concurso público, regido por edital. O último concurso público para professores do Estado de Santa Catarina aconteceu em 2012 e foi regido pelo Edital 21/2012/SED.

⁵ Professores ACTs são contratados em regime de caráter temporário, via processo seletivo, geralmente com validade de um ano, regido por edital próprio. O processo seletivo mais recente para contratação de ACTs foi regido pelo Edital 23/2014/SED.

Federal de Santa Catarina. Somente em 1959 tem-se a criação do primeiro curso de formação de professores no Estado de Santa Catarina, o curso de Pedagogia, o qual foi sediado na mesma universidade, na cidade de Florianópolis. O município de Chapecó emancipou-se em 1917, porém, o primeiro curso de formação de professores foi criado somente cinquenta e cinco anos após sua emancipação político-administrativa. O curso de ensino superior da época era Pedagogia e iniciou suas atividades em 13 de março de 1972, na Fundação Universitária de Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Hoje o Estado possui mais de seiscentos cursos de licenciatura em diversas instituições de ensino federais e privadas, nas modalidades à distância, presencial e semi-presencial.

4. Conclusões

Por meio da representação do mapa conceitual abordamos, de forma sucinta, importantes acontecimentos históricos da educação brasileira, e por meio dele é possível perceber o quanto foi difícil e lento o processo de expansão do ensino no Brasil. Muitas dificuldades e mudanças ocorreram nesse percurso de escolarização de 1548 até a promulgação da Constituição Federal em 1988.

Evidenciamos, por meio desse estudo, a dificuldade na colonialização da região oeste catarinense, a implementação do ensino e expansão da escolarização, e a tardia oferta de educação superior para professores.

Enquanto as Universidades de São Paulo e Distrito Federal ofereciam os primeiros cursos de pedagogia e licenciatura para professores em 1934 e 1935, o primeiro curso de formação de professores em pedagogia de Santa Catarina foi ofertado somente em 1959 pela Universidade Federal de Santa Catarina na cidade de Florianópolis, distantes dos municípios do Oeste do Estado, o que dificultava o acesso dos professores a esse nível de ensino.

Somente em 1972, na cidade de Chapecó foi ofertado o primeiro curso de pedagogia pela Fundação Universitária de Desenvolvimento do Oeste (Fundeste) destinado ao atendimento do professorado da região, evidenciando as dificuldades para a formação de professores em nível superior.

5. Referências

ALESC, Assembleia Legislativa de Santa Catarina. **Do velho Chapecó a Chapecó: o Legislativo Catarinense resgatando a história da cidade (1917-2010)**. Florianópolis: ALESC, 2010.

BELLANI, Eli Maria. **Síntese Histórica de Chapecó**. In: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC). **Do velho Chapecó a Chapecó: o Legislativo Catarinense resgatando a história da cidade (1917-2010)**. Florianópolis: ALESC, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História do Tempo e Tempo de História**. Campinas: Autores Associados, 2015.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

NEXOS CONCEITUAIS DA MEDIDA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA

Ariane Luzia dos Santos, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP
Maria do Carmo de Sousa, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Eixo 01: Políticas e Práticas de formação inicial de professores da educação
básica
ariane.santos@unesp.br

Resumo

Tem-se como pressuposto que a perspectiva lógico-histórica, por meio de atividades de ensino que priorizem os nexos conceituais, pode fundamentar as ações pedagógicas dos professores. Na perspectiva lógico-histórica, podemos falar de nexos que se apresentam no pensamento teórico. Os nexos externos se restringem aos elementos percebíveis do conceito enquanto os internos compõem o lógico – histórico do conceito. Os nexos externos ficam por conta da linguagem e são formais. Os nexos internos são distintos dos nexos externos. Estamos considerando os nexos internos de nexos conceituais ou ainda de nexos internos do conceito, como sendo a ligação existente entre as formas de pensar o conceito, que não coincidem, fundamentalmente, com as diferentes linguagens do conceito. Este artigo versa sobre a importância de se estudar, no processo de formação dos licenciandos de Pedagogia, os nexos conceituais da medida, tais como: grandezas contínuas e discretas que são ensinados na Educação Básica e que devem fundamentar as atividades de ensino. Neste texto, o conceito de atividade é definido como movimento de abstrair o resultado de ações, antes mesmo de realizá-las, geradas por necessidades reais, sucedidas da interação do homem com o meio, pela condição de nele viver. Ao mesmo tempo, a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele uma razão especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. Acreditamos na necessidade de discutir nos processos de formação inicial e continuada de professores os nexos conceituais que advém do movimento lógico-histórico do conceito de medida, para que os futuros professores possam ter autonomia na elaboração atividades de ensino.

Palavras-chaves: Lógico-Histórico, Formação de Professores, Educação Matemática conceitual.

1. Introdução

O Ensino da Matemática na Educação Básica numa perspectiva lógico-histórica nos leva a pensar na relevância de se refletir sobre os elementos históricos para entender a construção do lógico dos conceitos matemáticos.

Cunha (2008) corrobora com Lanner de Moura (2003) quando a autora afirma que o conceito “compõe a atividade humana e se encontra no nosso cotidiano, seja na estrutura do espaço que habitamos, nas máquinas que manipulamos, seja nas relações sociais, políticas e econômicas que estabelecemos para a vida conjunta e para produção.”

Vários autores (LANNER DE MOURA, 1995 ; MOURA, 2001, SOUSA, 2000; SOUSA, 2004 e CUNHA, 2008) têm pesquisado sobre a aprendizagem matemática conceitual. De acordo com Lanner de Moura (2003, p.2) a educação conceitual não é um fato aleatório, permanente e espontâneo, em função de um simples uso do conceito. “Trata-se de um momento especial, de um momento intencionalmente planejado.”

Nesse sentido, alguns estudos que abordam a perspectiva da Educação conceitual sobre formação de professores (LANNER DE MOURA 1995; SOUSA, 2000; SOUSA, 2004 e MOURA, 2001) apontam que todo professor da Educação Básica leva para sala de aula sua concepção de mundo e de Matemática a partir de atividade de ensino.

Acordamos com Sousa em relação à importância de sugerirmos a perspectiva lógico-histórica (SOUSA, 2004), enquanto perspectiva didática, para o ensino de Matemática na Educação Básica, de forma a colaborar para que tanto os alunos, quanto os professores possam refletir e questionar a realidade a partir da compreensão de conceitos matemáticos.

Este artigo versa sobre a importância de se estudar, no processo de formação dos licenciandos de Pedagogia, os nexos conceituais da medida de que se apresentam no movimento lógico-histórico do conceito de medida que são ensinados na Educação Básica e que devem fundamentar as atividades de ensino.

Cabe dizer que neste escrito, o conceito de atividade é definido como movimento de abstrair o resultado de ações, antes mesmo de realizá-las, provocadas por necessidades reais, advindas da interação do homem com o meio, pela condição de nele viver. (LANNER DE MOURA 2003 e SOUSA, 2009). Ao mesmo tempo, “a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade” (MOURA ET AL, 2010, P. 90).

2. Fundamentação teórica

Os nexos conceituais entendidos como os aspectos essenciais do conceito estão “impregnados de história, por isso, são históricos” (SOUSA e MOURA, 2016, p. 2) e “contêm a lógica, a história, as abstrações, as formalizações do pensar humano no processo de constituir-se humano pelo conhecimento.” (SOUSA, 2014, p. 65).

Ao discutir sobre os nexos conceituais que são lógicos e históricos, Sousa (2014, p. 63) afirma que segundo Kopnin (1978) o lógico – histórico pode ser abarcado como uma possível forma de pensamento elaborada pelos homens. Além disso, “as teorias, dentre elas, as teorias que fundamentam os conceitos matemáticos têm suas origens nas formas de pensamento: conceito, juízo e dedução”.

Analisando o lógico-histórico como perspectiva didática para o ensino de Matemática na educação básica assentimos com Sousa (2014, p. 64) quando a autora sugere, baseada em Davydov (1982) que “a didática se preocupe com o como possibilitar aos estudantes a construção do pensamento teórico na sala de aula.” E para que isso aconteça é preciso se preocupar com os nexos internos do conceito.

Na perspectiva lógico-histórica, Kopnin (1978) e Davydov (1982) falam de nexos que se apresentam no pensamento teórico. Os nexos internos são distintos dos nexos externos. Conforme Sousa (2014, p. 65), “os nexos externos se limitam aos elementos perceptíveis do conceito enquanto os internos compõem o lógico – histórico do conceito. Os nexos externos ficam por conta da linguagem. São formais.”

Em nossos estudos relacionados ao ensino de Matemática, estamos considerando os nexos internos preconizados por Kopnin (1978) e Davydov (1982) de nexos conceituais ou ainda de nexos internos do conceito, “como o elo existente entre as formas de pensar o conceito, que não coincidem, necessariamente, com as diferentes linguagens do conceito.” (SOUSA, 2014, p. 65).

A autora também apresenta as diferenças entre os nexos internos e externos do conceito com relação ao conceito de movimento.

Os nexos internos do conceito mobilizam mais o movimento do aprendente do que os nexos externos. Os nexos externos não deixam de ser uma linguagem de comunicação do conceito apresentada em seu estado formal, mas que não necessariamente denotam sua história. Dão pouca mobilidade ao sujeito para elaborar o conceito. (SOUSA, 2014, p. 65).

Assim, observamos a relevância de ensinar Matemática a partir dos nexos conceituais uma vez que, ensinar Matemática, a partir dos nexos externos, acarreta resultados parciais ao processo de aprendizagem do estudante. Os prejuízos podem ser comprovados não só na ausência da subjetividade do sujeito como também na formação do pensamento teórico. O pensamento teórico generaliza o conceito.

3. Metodologia

Esta pesquisa é um resultado parcial de um estágio de pós-doutorado, no qual foi imprescindível iniciar uma pesquisa bibliográfica sobre as temáticas: teoria histórico cultural, teoria da atividade, Atividade Orientadora de Ensino (AOE), Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA) e nexos conceituais (internos e externos) para adquirir os conhecimentos indispensáveis para em tempo futuro desenvolver coletivamente SDA que podem se configurar como Atividade de Ensino (AE) do conceito de medida de comprimento, pautada nas contribuições da AOE, apreciando as habilidades propostas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Simultaneamente, iniciou-se o estudo de historiografias com o objetivo de estabelecer nexos conceituais (internos e externos) do conceito de medida, dentre eles as grandezas contínuas e discretas.

Posteriormente, a análise dos referenciais teóricos seguirá uma linha interpretativa, que nos possibilite construir eixos temáticos que indicará a função que os nexos conceituais (internos e externos) podem cumprir no ensino de medida, de forma que os professores, enquanto desenvolvem-se profissionalmente, possam estar em AE e os alunos em atividade de aprendizagem.

4. Discussão e resultados

Segundo Davidov (1982, p. 154) enquanto o pensamento empírico “compara, classifica, cataloga objetos e fenômenos por meio de abstrações dos seus aspectos externos, o pensamento teórico revela suas leis de movimento, no processo de análise de suas relações no sistema integral.” O Pensamento teórico da medida envolve o pensamento de nexos conceituais, caracterizados por nexos internos e externos ao conceito de medida.

Cunha (2008, p. 6) considerou os nexos externos ao conceito de medida, tanto a ação ou o ato de medir como a expressão numérica de seu resultado. A autora desenvolveu as atividades considerando os nexos internos da medida como as relações

de comparação que se estabelecem entre objetos, sob os aspectos: qualidade, quantidade, grandezas, unidades, discreto e contínuo. Ainda, segundo a autora, “ se supõe aprofundar o conceito além de seus aspectos perceptíveis, tendo como pressuposto serem estes temas necessários para o desenvolvimento do pensamento e linguagem da medida.”

Conforme Aleksandrov (1975) e Caraça (2003) citados por Cunha (2008, p. 6), os nexos conceituais são considerados unidades dialéticas constituídas por pares que embora tenham distintos significados interdependem e implicam um no outro.

Nesse sentido, a medida é uma unidade dialética do pensamento caracterizada pelos aspectos da grandeza e da unidade em que a escolha de uma implica na determinação da outra: “a escolha da grandeza a ser medida implica na natureza da unidade que a mede.” Cunha (2008, p. 7).

Lanner de Moura (2003, p. 1) afirma ser importante o professor “re-significar, para si, os nexos conceituais do conceito de medida de forma a poder desenvolver sua autonomia em elaborar as atividades para que este tema desafie a criança no controle numérico da variação quantitativa de diferentes grandezas.”

Quando as ações de medir definidas por Caraça (2003) e mencionadas por Cunha (2008, p. 7): a seleção da unidade; a comparação da unidade com a grandeza a ser medida e a expressão numérica da comparação, “são intencionalmente planejadas, se esclarecem os significados das inter-relações matemáticas do conceito de medida e a necessidade de construir o rigor da mesma.”

Dessa forma, um dos conteúdos do pensamento teórico resultante desses entendimentos deverá ser o de generalizar o conceito de medida. Concordamos com Sousa (2014, p. 62) quando a autora afirma que “se a escola não orienta a formação do pensamento teórico, ao insistir numa didática empírica de Matemática, continuaremos a assistir ao fenômeno de seletividade: uma minoria reduzida entendendo Matemática.”

Nesse sentido, esta pesquisa, baseada nos referenciais teóricos, anteriormente citados, seguirá uma linha interpretativa, que nos possibilite configurar os nexos conceituais da medida, dentre eles, o senso de grandeza, a decomposição e a composição, as grandezas discretas e contínuas, as formas de medidas não padronizada e padronizada. Assim, a pesquisa indicará o papel que os nexos conceituais podem cumprir no ensino de medida, de forma que os professores, enquanto desenvolvem-se profissionalmente, possam estar em AE e os alunos em atividade de aprendizagem.

5. Considerações finais

Concordamos com Moura et al (2018) quando os autores afirmam que não é qualquer maneira de ensinar, também não é qualquer conteúdo, que podem promover o desenvolvimento humano, mas aqueles que intencionalmente foram elaborados com essa finalidade.

Para que isso ocorra, é imprescindível estudarmos os nexos conceituais da medida que são elos entre o aspecto lógico e o aspecto histórico presentes no conceito de medida visto na Educação Básica. Nesse sentido, por serem lógicos e históricos, os nexos internos do conceito podem fundamentar as atividades de ensino de Matemática da Educação Básica.

Dessa forma, defendemos a necessidade de discutir nos processos de formações inicial e continuada de professores sobre o ensino de Matemática na perspectiva lógico-histórica por meio de atividades de ensino que priorizem os nexos conceituais de medida, enquanto ações pedagógicas.

6. Referências

- ALEKSANDROV, A.D. et al.. La matemática: su contenido, métodos y significado. Madrid:Alianza Editorial, 1975.
- CARAÇA, B. J. *Conceitos fundamentais da Matemática*. Portugal: Gradiva Edições, 2003.
- DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2ª. Reimpresión, 1982.
- KOPNIN, P. V. *A Dialética como lógica e teoria do conhecimento*. R. J. Editora Civilização Brasileira, 1978.
- LANNER DE MOURA, A.R. *A medida e a criança pré-escolar*. 1995. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, 1995.
- LANNER DE MOURA, A. R.; SOUSA, M. C. *Construindo o conceito de álgebra pré-simbólica com professores do Ensino Fundamental*. Actas, Portugal, Vol. 1, p. 198 – 204, 2000.
- LANNER DE MOURA, A. R. *Movimento Conceitual em sala de aula*. Anais da XI CIAEM, Blumenau/ SC, p. 13 – 17, 2003.
- MOURA, M. O. *Atividade de ensino como ação formadora*. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- MOURA, M. O. et. al. A atividade de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O (org.). *Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber, 2010.
- MOURA, M. O. et al. *Atividade para o ensino de Matemática nos anos iniciais da Educação Básica*. Vol. 2. 2018.
- SOUSA, M. C. *O ensino de álgebra numa perspectiva lógico-histórica: um estudo das elaborações correlatas de professores do Ensino Fundamental*. Faculdade de Educação. UNICAMP/SP. Tese de Doutorado, 2004.
- SOUSA, M. C. *Quando professores têm a oportunidade de elaborar atividades de ensino de Matemática na perspectiva lógico-histórica*. Bolema, ano 22, n. 32, p. 83 – 99, 2009.
- SOUSA, M. C. *O Ensino de Matemática da Educação Básica na Perspectiva Lógico-Histórica*. Perspectiva da Educação Matemática – UFMS – V. 7, n. 13, p. 60 – 83, 2014.

SOUSA, M. C.; MOURA, M. O. *O Movimento Lógico-histórico em atividades de ensino de Matemática: unidade dialética entre ensino e aprendizagem*. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo. Anais – ENEM, 2016.

O OLHAR DO PROFESSOR PARA OS ESPAÇOS DA CIDADE COMO LOCAIS DE BRINCAR, INTERAGIR E APRENDER

Fátima Aparecida Dias Gomes MARIN, Ariadne de Sousa EVANGELISTA, Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP)

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
fatimadiasgomes@gmail.com

Introdução

Neste artigo defendemos o olhar dos professores para a criança e a cidade na intenção de compreender as vivências das crianças nas cidades e promover ações para ampliar as experiências de cidadania infantil. A formação de professores comprometida com “A educação para o cuidado do mundo” transcende os limites do espaço escolar e os saberes compartimentados em disciplinas acadêmicas. A atualidade clama para a urgência de uma formação ampla atenta às reflexões que comportem ações para um mundo melhor. Neste texto, temos por objetivo identificar como o tema criança e espaço urbano é tratado nas produções acadêmicas elucidando as contribuições desses estudos para a formação do professor.

O trabalho tem como objeto de estudos “a criança e a cidade” e está vinculado ao grupo de pesquisa “Formação de Professores de Educação Infantil (FOPREI)”. Neste recorte, delimitamos como abordagem as teses que tratam da criança e o espaço urbano, a partir de enfoques que privilegiam o brincar, a brincadeira, a ludicidade, o lazer.

De acordo com Sarmento (2004), a ludicidade é um dos eixos estruturadores da cultura da infância, assim como a interatividade, a fantasia do real e a reiteração. Nos fundamentamos na Sociologia da Infância, nas discussões sobre a pluralidade da infância, o protagonismo infantil e a concepção que as crianças reproduzem e produzem cultura, como indica o conceito de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

No Brasil, a maioria das crianças vivem nas cidades, conforme o IBGE (2010). Partimos do pressuposto que as crianças têm o direito à cidade (HARVEY, 2012; SARMENTO, 2018) e nos indagamos sobre o que temos feito para que as crianças possam brincar, interagir e aprender nas cidades. Várias questões nos inquietam, entre elas destacamos: Quais as vivências das crianças nas cidades? Quais são os espaços de brincar? Com quem as crianças interagem ao brincar? Quais as mudanças na paisagem diante dos espaços concebidos para as crianças e como elas se apropriam e transformam esses espaços? As cidades apresentam iniciativas voltadas a segurança, ao acolhimento e ao sentimento de pertencimento por parte das crianças? Quais as expectativas e desejos das crianças com relação à cidade? Quais as possibilidades educativas da cidade e qual o papel do professor para ampliar as experiências das

crianças e formar para a cidadania?

O entendimento do tema criança e cidade não pode se furtar de mencionar a violência urbana, as desigualdades sociais, a segregação socioespacial, a diminuição da mobilidade autônoma das crianças, o esvaziamento do espaço público e a expansão de espaços privados que estão modificando a maneira de viver nas cidades. Estes aspectos se relacionam com o fenômeno de enclausuramento das crianças em espaços domésticos e instituições que concorre para a restrição da cidadania. Diante das consequências prejudiciais da diminuição dos espaços e tempos para o brincar enfatizamos a necessidade de iniciativas que privilegiem o brincar, a ludicidade, o lazer em espaços públicos da cidade.

Ampliar o universo de conhecimento que envolve essas questões pressupõe romper com os limites disciplinares, mas sem diluir as contribuições científicas das diferentes áreas do conhecimento. Nos valemos principalmente dos conhecimentos da Geografia da Infância para discutirmos sobre a criança e a cidade. Lopes e Vasconcellos (2006, p. 122), consideram que a Geografia da Infância tem como objetivo compreender: “[...] como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias.”

A Geografia da Infância tem como mérito investigar as espacialidades, as lógicas e os protagonismos das crianças. Lopes e Costa (2017, p. 105), evidenciam a relevância de compreender a espacialidade das crianças.

Estudos como os de Lopes e Vasconcellos (2005), Lopes (2008), entre outros, vêm se debruçando sobre os estudos das crianças, suas infâncias e condições geográficas a partir de dois argumentos. O primeiro defende as crianças como sujeitos sociais ativos e que também produzem espaços, como sujeitos de geografias, o que nos impossibilita pensar as dinâmicas das crianças fora de suas espacialidades. O segundo vê no, espaço geográfico, um vetor fundamental para a compreensão das crianças, constituintes e constituídas pelos espaços do mundo. À Geografia da Infância atribui-se “ler” a infância através do espaço geográfico e de suas expressões, tais como a paisagem, o território, os lugares, as redes, entre outros. É também o reconhecimento de que as crianças apresentam seus protagonismos geográficos, na interface dos mundos infantis e mundos adultos.

Neste contexto, o compromisso com a formação dos professores requer o domínio de referenciais teóricos para “ler a infância através do espaço geográfico” e embasar práticas que transformem as cidades em um lugar melhor para todas as pessoas. Afirmamos a necessidade de repensar as possibilidades educativas dos espaços que compõem a cidade e principalmente de considerar as potencialidades dos espaços públicos como lugar de brincar, de convivência, de solidariedade, de bem comum.

Neste quesito compartilhamos do pensamento de Gehl (2013) sobre a dimensão

humana no planejamento urbano para a melhoria da qualidade de vida. Para o autor “Existem conexões diretas entre as melhorias para as pessoas no espaço da cidade e as visões para obter cidades vivas, seguras, sustentáveis e saudáveis.” (GEHL, 2013, p. 7)

Metodologia

A pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa foi realizada a partir do levantamento das publicações disponibilizadas no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT), especificamente a biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Delimitamos a pesquisa somente as teses. Definimos como descritores os termos “criança espaço urbano” e o idioma Português. Não indicamos um recorte temporal e a área do conhecimento. A partir da pesquisa realizada, no segundo semestre de 2021, foram encontradas 111 teses. Contudo, quatro títulos foram repetidos o que resultou em 107 trabalhos para a avaliação. Foram excluídos 69 trabalhos. Esses estudos não tiveram como foco a criança e a cidade ou abordaram temas que não interessavam para a investigação. Sendo assim, foram excluídas as teses sobre saúde; as que tratam da cidade, mas não destacam as crianças; as que discutem a infância, mas o objeto de estudos é a realidade no campo; as que são restritas ao contexto escolar, embora essas instituições façam parte da cidade; as que tratam da arquitetura escolar ou residencial.

Selecionamos 38 teses e avaliamos os objetivos, o objeto de estudos, os procedimentos metodológicos e os resultados dos resumos. Explicitamos os anos das publicações, as instituições e os programas onde os trabalhos estão vinculados, os títulos e as autorias. A identificação da produção científica sobre a criança e o espaço urbano possibilitou eleger categorias de análise. Neste artigo apresentamos os 13 trabalhos que vinculamos a categoria: Espaço Urbano: Brincar, brincadeiras, ludicidade, lazer.

Criança e Espaço Urbano: brincar, brincadeiras, ludicidade, lazer

O tema brincar se destaca ao abordarmos a criança e o espaço urbano. Lima e Lima (2013, p. 212) argumentam: “A natureza interativa e imaginativa do brincar é um dos primeiros componentes das culturas da infância [...]”

As vivências das crianças nas cidades são permeadas pelo brincar. As ações de imaginar, interpretar papéis durante o brincar fazem parte do desenvolvimento das crianças. Ao brincarem as crianças planejam, aprendem, interagem com outras crianças.

A maioria das teses selecionadas está vinculada a programas de Pós-Graduação em Educação. Outros programas de pós-graduação identificados foram: Antropologia Social; Arquitetura e Urbanismo; Interdisciplinar - Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional; Planejamento Urbano e Regional; Psicologia.

Apesar de contemplarem o brincar, as brincadeiras, o lazer e a ludicidade os trabalhos arrolados apresentam perspectivas de estudo diferentes.

Quadro 1: Teses

INSTITUIÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-ANO	TÍTULO	AUTORIA
UFRGS Educação - 2002	Cenários lúdicos: o protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão	Waléria Fortes de Oliveira
USP Educação - 2009	Temporadas de brincadeiras	Vera Lucia Guerra
UFSC Educação - 2009	Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola	Roberto Sanches Mubarak Sobrinho
UFRS Educação- 2011	Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte	Ana Marta Goelzer Meira
UFSCAR Antropologia Social - 2014	Infâncias possíveis: ser criança na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista	Patricia dos Santos Begnami
USP Antropologia Social - 2015	Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE	Marina Rebeca de Oliveira Saraiva
UFMG Interdisciplinar da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional - 2016	Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG	Regina Rosa dos Santos Leal
UFSC Psicologia - 2018	Mediação dos pais na interação criança-natureza	Patrícia Maria Schubert Peres
UNESP/FCT Educação- 2018	Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças	Adaliza Meloni
UFRGS Planejamento Urbano e Regional - 2019	Avaliação de espaços de recreação infantil, em praças e parques públicos de Porto Alegre, através da percepção de seus usuários	Lucienne Rossi Lopes Limberger
UFMG Arquitetura e Urbanismo - 2019	O planejamento, a criança e o jogo: o geodesign na identificação de valores cotidianos e simbólicos no território	Bruno Amaral de Andrade
UNB Educação - 2019	Crianças na cidade: mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília	Rhaisa Naiade Pael Farias
UNESP/FCT Educação - 2020	Eu gosto de brincar, isso me faz feliz! Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)	Ariadne de Sousa Evangelista

Fonte: Autoras (2021).

A tese intitulada “Cenários lúdicos: o protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão” questiona sobre “Como as crianças constroem espaços-tempos para suas atividades lúdicas tanto nos pátios das casas quanto nas ruas?” (OLIVEIRA, 2002, p.7). A pesquisa contou com a participação de 15 crianças e 8 famílias e foi realizada na periferia de Santa Maria (RS). Os dados foram coletados a partir de

observações, fotografias e conversas informais. Os temas discutidos versam sobre: “o fenômeno do confinamento no ambiente familiar”; “a privação de experiências diversificadas”; “atividades passivas, sem interações afetivas”. (OLIVEIRA, 2002). A autora chama a atenção para a relação criança-adulto e a necessidade “[...] da criação de ambientes lúdicos de expressão criativa nos quais as crianças possam jogar juntas e também conviver com pessoas de diferentes gerações.” (OLIVEIRA, 2002, p.8).

Consideramos pertinentes as discussões de Oliveira (2002) sobre “o fenômeno do confinamento no ambiente familiar” e as consequências da “privação de experiências diversificadas” e também o seu interesse em investigar as ações das crianças diante das limitações/proibições impostas pelos adultos que as impedem de usufruir do espaço da rua. Notamos que as preocupações da autora se alinham com aspectos apontados por Sarmiento (2018) ao discorrer sobre a domesticação como fator de restrição da cidadania. Neste contexto, a criança é constantemente vigiada pelos adultos o que restringe a sua liberdade para brincar. Sarmiento avalia que “[...] a configuração desses espaços organizados pelos adultos para crianças, por eles controlados e vigiados, constitui uma forte limitação à autonomia infantil e impõe pautas regulatórias dos comportamentos.” (2018, p. 234). Diante do contexto apresentado por Oliveira (2002) consideramos oportuno que os professores reflitam sobre o seu papel no oferecimento de ambientes lúdicos e criativos para as crianças.

Guerra (2009) abordou um aspecto inusitado com relação ao brincar ao discutir a sazonalidade. A tese “Temporadas de brincadeiras” investigou a “[...] existência de marcas de sazonalidade no repertório lúdico infantil, verificando as relações entre lúdico, calendários, condições climáticas, elementos da flora e da fauna, festas e eventos sociais e religiosos, crenças, comércio e meios de comunicação”. (GUERRA, 2009, p.9) Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na etnografia, na antropologia e na história cultural. Foi realizada pesquisa empírica em espaço de lazer na zona urbana de Maracaju (MS). Conclui-se que “[...] as práticas lúdicas acompanham as transformações ocorridas na natureza, nos modos de produção, comunicação e de organização social de cada grupo.” (GUERRA, 2009, p.9).

Outro aspecto que foi considerado nas teses diz respeito às especificidades do brincar, a valorização de diferentes culturas, como por exemplo, a indígena. Este é um aspecto relevante para a formação do professor e requer sensibilidade para identificar, respeitar e valorizar os diferentes contextos culturais das crianças. Trata-se de cuidar para que as crianças sejam acolhidas nas suas especificidades e ampliem o conhecimento de mundo ao conviver com as diferenças. A tese denominada “Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola” foi realizada “[...] junto à comunidade indígena da etnia

Sateré-Mawé à partir de uma objetivação participante e uma pesquisa etnográfica em seus contextos cotidianos.” (SOBRINHO, 2009, p.3). Participaram doze crianças de Manaus com idade entre 4 e 12 anos. Os dados foram obtidos através de “[...] desenhos, escritas, falas, fotografias, vídeos”. (SOBRINHO, 2009, p.3) O autor destaca a “[...] valorização da cultura Sateré-Mawé através das brincadeiras, dos rituais, das músicas tradicionais e da língua, e como neste “entre-lugar”, o espaço urbano, são construídas estratégias para garantir seus jeitos próprios de ser indígenas, de viver e construir suas culturas da infância [...]” (SOBRINHO, 2009, p.3).

Identificamos algumas teses que trazem contribuições significativas para a compreensão das espacialidades das crianças, a partir da escuta atenta e do emprego de metodologias diversificadas para que as crianças expressem os seus saberes, sentimentos e expectativas sobre a cidade.

A pesquisa “Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte” “[...] apresenta reflexões, análises e experiências tendo como foco os olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre a partir de articulações transdisciplinares entre psicanálise, educação, arte, cultura, história e urbanismo”.(MEIRA, 2011, p.9) É relatado o projeto intitulado “Cidade das Crianças” em que as crianças fizeram atividades artísticas e lúdicas em espaços públicos e culturais. As crianças realizaram criações coletivas e foram escutadas. De acordo com Meira (2011, p.9)

“[...] há possibilidades de experimentar a cidade com a criação de laços coletivos sistemáticos, a partir de redes imaginárias e simbólicas que outorgam consistência ao lugar constituinte da infância no espaço público e cultural da cidade”.

A tese “Infâncias possíveis: ser criança na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista” fundamenta-se na antropologia urbana e da criança. A partir da etnografia com crianças são discutidas as vivências/experiências de crianças moradoras de uma favela em São Carlos (SP) e num condomínio em Araras (SP) e feitas reflexões “[...] sobre a multiplicidade de noções de infâncias possíveis, atentando para as formas como tais noções estão articuladas a diferentes ideias de famílias, casa, rua, riscos e agências possíveis.” (BEGNAMI, 2014, p. 9)

A autora da tese “Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza – CE” discute como vivem as crianças moradoras de bairros nobre, quais as suas experiências com relação a cidade a temas como lazer, consumo, sociabilidade e o uso da internet. O estudo parte da hipótese que as crianças ricas não frequentam espaços da rua e da praça em virtude dos assaltos e violência, portanto as suas experiências acontecem em espaços privados. Participaram do estudo crianças de 7 a 13 anos moradoras de bairros nobres de Fortaleza. Saraiva (2015, p.8)

“[...] discorda das leituras que sujeitam as crianças a não experiência na/da cidade e privilegia a relação com o urbano via modalidades diversas de enfrentamento da metrópole.”

A tese “Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG”, discute o entrelaçamento escola e museus, especificamente a visita das crianças aos museus como uma experiência de lazer. O objetivo principal foi “[...] ampliar o debate sobre o lazer da criança e sua interdependência com a escola, museu, cultura lúdica e os processos educativos.” (LEAL, 2016, p. 7). A pesquisa que contou com a observação participante e entrevistas e foi realizada com crianças de 4-5 anos e de 8-9 anos de quatro escolas de Belo Horizonte, que faz parte da rede das cidades educadoras. São citados os projetos “Educando a Cidade para Educar” e “Programa Escola Integrada”. Leal (2016, p.7) conclui que “[...] as crianças vivem experiências lúdicas, sendo essas favoráveis à aprendizagem escolar ao processo da formação humana e a cultura lúdica que constitui o lazer da criança”.

Consideramos oportuno o trabalho de Leal (2016) sobre os museus na perspectiva da cidade como espaço educativo. Avaliamos que a formação de professores ao privilegiar a dimensão educativa da cidade colabora para o acesso aos bens culturais. Moll (2015, p.1) faz a seguinte reflexão sobre a Cidade e os Territórios:

Conseguimos transcender a escola como "lugar de educar"? Admitimos como lugares de educar as praças, os parques, os museus, as bibliotecas, os ginásios esportivos, enfim, o conjunto de equipamentos públicos? Admitimos como "espaços de educar" os códigos, as linguagens, os discursos, os processos de socialização e, também, de exclusão, gerados e vividos na cidade? Como a cidade (entendida ora como o poder público, ora como sociedade civil) se coloca na perspectiva da formação dos cidadãos?

Ao discutir a relação museu-escola MARANDINO *et.al.* (2008, p. 25) advertem que “[...] é necessária a formação dos professores, oriundos das escolas, nas linguagens e práticas específicas do espaço museal, tanto quanto dos educadores de museus acerca dos objetivos e necessidades das escolas ao visitarem o espaço museal.” Os autores destacam também que “As atividades propostas devem ter aspecto lúdico e divertido.” (MARANDINO *et.al.*, 2008, p. 26).

As interações entre gerações, no caso pais e filhos, e o uso de espaço aberto de lazer com natureza foi o tema da tese denominada “Mediação dos pais na interação criança-natureza” que teve como objetivo “[...] compreender as relações entre comportamentos, atitudes e motivações parentais frente às affordances acessadas pelas crianças na natureza e os hábitos de uso de espaços abertos de lazer.” (PERES, 2018, p.10). Os sujeitos da pesquisa foram 72 pais de crianças de 6 a 9 anos. Foi feita a observação e questionário. Peres (2018, p.11) conclui que “[...] o uso de espaços abertos

de lazer com natureza dá-se dependente do acompanhamento e da disponibilidade parental [...].”

A tese “Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças” teve como “[...] problema central da pesquisa verificar se os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) estão em consonância com as expectativas das crianças.” (MELONI, 2018, p.8). A pesquisa fundamentada na Geografia da Infância e na Sociologia da Infância evidencia as Paisagens da Infância. A metodologia foi qualitativa, um estudo de caso. Dez crianças de 8 a 11 anos participaram de entrevistas, da seleção visual de fotografias e produziram textos ilustrados e legendados. Elas confeccionaram um “[...] poema dos desejos sobre como gostariam que fossem os espaços de brincar situados fora de casa na cidade de Assis (SP).” (MELONI, 2018, p.8). A autora conclui que “[...] os espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP) não foram planejados de acordo com os desejos dos sujeitos da pesquisa [...]” (MELONI, 2018, p.8).

Assim como a tese de Meloni (2018) o estudo intitulado “Avaliação de espaços de recreação infantil, em praças e parques públicos de Porto Alegre, através da percepção de seus usuários” também considerou as opiniões das crianças sobre espaços de brincar e as considerou como sujeitos da pesquisa ao “[...] investigar os espaços de recreação infantil (ERIs) localizados em praças e parques urbanos, mais especificamente a adequação das características locais, físico-espaciais e equipamentos para as crianças usuárias e acompanhantes”. (LIMBERGER, 2019, p.6). Foram realizadas entrevistas com crianças (4 a 12 anos), questionários para os acompanhantes e elaborados mapas comportamentais. As crianças que mais usam esses espaços moravam em apartamentos e eram de idade pré-escolar. Os equipamentos preferidos são os de “[...] balançar, multiuso e sem função definida.” (LIMBERGER, 2019, p.6). As crianças indicaram que gostariam de equipamentos “adaptados de elementos naturais (como vegetação, terra e areia) e circuito de escalada”. (LIMBERGER, 2019, p.6)

Andrade (2019) discute a paisagem na tese denominada “O planejamento, a criança e o jogo: o geodesign na identificação de valores cotidianos e simbólicos no território”. O estudo teve por objetivo “[...] partir do geodesign, representar e projetar modificações no uso e cobertura do solo como futuro alternativo para o território do Tirol, Santa Leopoldina, Espírito Santo, Brasil.” (ANDRADE, 2019, p.8). Entre as questões que nortearam o trabalho consta “[...] como tornar o geodesign, como processo metodológico de planejamento da paisagem, lúdico o suficiente para a participação e engajamento de crianças?” (ANDRADE, 2019, p.8) O estudo foi fundamentado na Teoria das Representações de Lefbvre e nas discussões de Benjamim sobre o brinquedo e o jogo. Andrade (2019, p.8) conclui [...] que os espaços lúdicos são criados a partir da própria

cognição e percepção dos habitantes em relação à (re)produção do seu território”. As crianças participaram do planejamento das “[...] Paisagem das Origens, Paisagem dos Antepassados, Paisagem do Presente e Paisagem do Futuro”. O autor destaca “[...] o protagonismo das crianças, dotadas de potência para a criação de uma cidade lúdica.” (ANDRADE, 2019, p.8)

Notamos que no geral, os pesquisadores demonstram um esforço de escuta das crianças, de busca de procedimentos metodológicos diversificados que possam acessar as vivências, as concepções e as expectativas das crianças. Alguns trabalhos se destacam ao contemplarem diferentes formas de expressão das crianças na intenção de compreender as suas espacialidades nas cidades.

O objetivo da tese intitulada “Crianças na cidade: mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília” é “[...] investigar e analisar a experiência urbana de um grupo de meninos e meninas moradoras de Brasília, Distrito Federal, evidenciando as relações entre suas práticas cotidianas de mobilidade, a utilização dos espaços públicos e suas características espaciais.” (FARIAS, 2019, p.9) A autora ressalta a forma fragmentada como é vivida a infância nos centros urbanos e a importância de compreender “[...] os limites e possibilidades das experiências educativas das crianças na cidade.” (FARIAS, 2019, p.9) Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, fundamentada em estudos sociológicos que concebem as crianças como agentes ativos. Foram realizadas entrevistas e a observação direta dos percursos das crianças, sendo utilizado o aplicativo Google Maps. As crianças usaram uma câmera para gravar um trajeto. Com relação a mobilidade conclui que é “[...] condicionada principalmente às rotinas familiares e companhias nos deslocamentos”. (FARIAS, 2019, p.9) A autora destaca as superquadras de Brasília que são espaços públicos que promovem a sociabilidade e que a cidade “[...] se apresenta para as crianças como uma paisagem social complexa, imaginativa, de consumo e lúdica”. (FARIAS, 2019, p.9)

A pesquisa denominada “Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)” buscou “[...] compreender as vivências das crianças, na cidade de Presidente Prudente (SP), com base nos tempos e dos espaços mais utilizados e das interações estabelecidas, identificando as paisagens da infância na cidade, do ponto de vistas das crianças”. (EVANGELISTA, 2020, p.8). O estudo parte da concepção que as crianças da atualidade têm menos tempo e autonomia para brincar livremente e desenvolver a cidadania. É fundamentado na Sociologia da Infância e na Geografia da Infância e contou com a participação de 20 crianças de nove a onze anos duas escolas públicas de áreas diferentes da cidade. Entre os procedimentos metodológicos do estudo de caso constam: indicação de locais de que mais gostam e não gostam; entrevista; quadro de rotinas; poema dos desejos de como a cidade é e

como gostariam que ela fosse. Como resultados Evangelista (2020, p.8) aponta que “A ludicidade e a interatividade são valorizadas pelas crianças e, independentemente do espaço de vivência, elas preferem a interação com os pares.” Os desejos das crianças com relação à cidade dizem respeito “[...] ao lazer, à segurança, a preocupações ambientais, à saúde, à educação e à ludicidade”. (EVANGELISTA, 2020, p.8).

Para Sarmiento (2018), as crianças circulam entre espaços restritos e ficam a maior parte do tempo em instituições o que restringe as experiências de cidadania. Em contraposição ao esvaziamento do espaço público e a segregação socioespacial, são constatadas várias iniciativas visando a reconquista do espaço público e a vivências coletivas nesses espaços alinhadas ao objetivo de dar visibilidade às crianças e conceber o espaço da cidade como educativo.

A parceria escola-museu, por exemplo, qualifica a dimensão educativa dos museus na intenção que sejam espaços acessíveis para as crianças, despertem a curiosidade, a interação, a aquisição de conhecimentos de maneira lúdica.

Várias cidades tiveram transformações na paisagem concebidas para acolher as crianças. Podemos constatar transformações na paisagem atentas a inclusão de todas as crianças como parques com brinquedos adaptados. Algumas iniciativas se destacam na intenção de tornar as cidades acolhedoras, como por exemplo, a proibição de carros nos centros das cidades, o fechamento de ruas públicas para lazer, a colocação de bancos para sentar, as hortas coletivas, a disponibilização gratuita de livros, o cultivo de jardins em espaços públicos, a adoção de praças pela comunidade. Intervenções urbanas simples, como a pintura da calçada com brincadeiras infantis, têm um grande impacto na ambiência das cidades e colaboram para o sentimento de pertencimento, para a criação de laços afetivos com o lugar e a valorização do patrimônio cultural das cidades.

Atualmente, temos iniciativas das Cidades Brincantes. A ideia preconizada no projeto das cidades brincantes é que as crianças não fiquem restritas as instituições escolares, mas que ocupem os espaços públicos. “[...] elas devem ocupar os espaços livres da cidade (ruas, parques, pontos de ônibus – os poucos espaços livres que existem na cidade). Essa possibilidade de estar no espaço público é uma etapa fundamental para o desenvolvimento saudável da criança.” (FLEURY, 2019, p.10).

Consideramos que as calçadas das escolas poderiam se tornar espaços brincantes, assim como os pátios no interior das instituições e que os professores podem colaborar com essas intervenções urbanas.

Considerações Finais

Acreditamos que os professores podem somar esforços na busca de compreender as espacialidades das crianças e reconhecer a importância de usufruírem dos espaços

públicos da cidade. Esses espaços têm um potencial para formação da cidadania.

A produção científica sobre “a criança e o espaço urbano” revelou avanços, entre eles: a participação das crianças nas pesquisas; o reconhecimento do protagonismo infantil; a valorização das diferentes culturas infantis. Não obstante, faz alertas sobre as consequências da institucionalização, do confinamento familiar, da vivência da cidade apenas como um local de “passagem”.

O professor tem um papel social relevante no sentido de potencializar a cidadania infantil. Para tanto, é fundamental dialogar com as crianças sobre as suas vivências, concepções e desejos com relação a cidade; promover ações para que usufruam dos espaços públicos e atuar em prol do fortalecimento de canais de participação da comunidade e das crianças no planejamento urbano alinhado a luta pela efetivação de políticas públicas voltadas para ampliação e qualificação dos serviços e equipamentos para o brincar, o interagir e o aprender nas cidades.

Referências

- ANDRADE, B.A. **O planejamento, a criança e o jogo**: o geodesign na identificação de valores cotidianos e simbólicos no território. 444f. 2019. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BERGNAMI, P. dos S. **Infâncias possíveis**: ser criança na favela do Gonzaga e no condomínio Jardim Paulista. 286f. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2014.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Revisão Técnica de Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- EVANGELISTA, A. S. **“Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)**. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.
- FARIAS, R. N. P. **Crianças na cidade**: mobilidade e sociabilidade nas superquadras de Brasília. 2019. 256 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- FLEURY, L. (coord.). **Relatório Missão Técnica**: cidades mais verdes e amigáveis para as crianças. Instituto Alana, 2019.
- GEHL, J. **Cidade para as pessoas**. 2. ed. Tradução de Anita Di Marco. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GUERRA, V. L. **Temporadas de brincadeiras**. 2009. 234p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- HARVEY, D. O direito à cidade. Tradução de Jair Pinheiro. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. 2010a. Estatísticas por cidade. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html>. Acesso em: 01 abr. 2018.

LEAL, R. R. S. **Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG**. 175f. 2016. Tese (Doutorado) - Escola Interdisciplinar da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. A ludicidade como eixo das culturas da infância. **Interacções**, n. 27, p. 207-231, 2013.

LIMBERGER, L.R.L. **Avaliação de espaços de recreação infantil, em praças e parques públicos de Porto Alegre, através da percepção de seus usuários**. 2019. 609f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LOPES, J.J.M.; COSTA, B.M.F. Geografia da infância: Onde encontramos as crianças? **Acta Geográfica**, Boa vista, Edição Especial, p.101-118, 2017.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

MARANDINO *et.al.* (orgs.). **Educação em museus: a mediação em foco**. FEUSP: São Paulo, 2008.

MEIRA, A.M.G. **Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte**. 199f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MELONI, A. **Constituição dos espaços de brincar oficiais da cidade de Assis (SP): uma análise da visibilidade de crianças**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

MOLL, J. Cidade e Territórios Educativos: elementos para pensar a educação na contemporaneidade. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFSC – Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, W.F.de. **Cenários lúdicos: o protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão**. 180f. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PERES, P.M.S. **Mediação dos pais na interação criança-natureza**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2018.

SARAIVA, M.R.O. **Espacialidades da infância: etnografia das redes de relações de crianças ricas na cidade de Fortaleza-CE**. 275f. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.

In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (org.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SOBRINHO, R.S.M. **Vozes Infantis**: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/BAURU: PROPOSIÇÕES, AÇÕES, RESULTADOS E ANÁLISES

Thaís Cristina Rodrigues TEZANI

Universidade Estadual Paulista UNESP

Eixo 1 - Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

thais.tezani@unesp.br

Com o objetivo de analisar o Programa Residência Pedagógica (RP) do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru SP, o trabalho apresenta as proposições, ações, resultados e análises dos seus dezoito meses de atividades (2018/2019). A base para a pesquisa surgiu em virtude da atual política de formação de professores e os programas propostos pelo Governo Federal. O RP visa fomentar a iniciação à docência, a convivência com a função docente e a vivência de experiências educativas e profissionais em condições diversificadas e de qualidade, com foco na docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos de André (1995), Brasil (2006, 2018a, 2018b), Candau (1999), Gatti, Barreto e André (2011), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2011), Gauthier (1998), Reali e Mizukami (2002, 2003), Unesp (2018) apontam a necessidade de articulação da teoria com a prática na formação de professores e serviram como base para as análises. Foram etapas do trabalho: 1) revisão da literatura sobre formação de professores, políticas e programas; 2) estudo dos documentos oficiais dos cursos de Pedagogia da UNESP e do Edital nº 6 (2018) da CAPES; 3) análises das ações; 4) coleta de dados com os participantes; 5) descrição e categorização dos dados; 6) análise e interpretação dos resultados. Como resultado, foi possível constatar que o RP contribuiu para a formação dos participantes, contemplando aspectos da realidade das escolas envolvidas com reflexões acerca da prática pedagógica, formação de educadores e políticas públicas voltadas a educação básica. Acreditamos que estudos dessa natureza contribuem para reflexão da articulação necessária entre teoria e prática na formação inicial de professores no contexto da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica, Formação de professores, Educação Básica.

1. Introdução

O processo de ensino é um constante vai-e-vem entre conteúdos e problemas que são colocados e as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. É isto que caracteriza a dinâmica da situação didática [...] (LIBÂNEO, 2011, p. 93).

No mês de março de 2018 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior lançou o Edital CAPES nº 06/2018, por meio de chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (RP). Nosso objetivo com o presente texto é analisar o RP do curso de Pedagogia da UNESP de Bauru SP, por meio das proposições, ações, resultados e análises dos seus dezoito meses de atividades (2018/2019).

A base para a pesquisa surgiu em virtude da atual política de formação de professores e os programas propostos pelo Governo Federal. O RP visou fomentar a iniciação à docência, a convivência com a função docente e a vivência de experiências educativas e profissionais em condições diversificadas e de qualidade, com foco na docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos de André (1995), Brasil (2006, 2018a, 2018b), Candau (1999), Gatti, Barreto e André (2011), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2011), Gauthier (1998), Reali e Mizukami (2002, 2003), Unesp (2018) apontam a necessidade de articulação da teoria com a prática na formação de professores e serviram como base para as análises.

O RP contribuiu para a formação dos participantes, contemplando aspectos da realidade das escolas envolvidas com reflexões acerca da prática pedagógica, formação de educadores e políticas públicas voltadas a educação básica. Acreditamos que estudos dessa natureza contribuem para reflexão da articulação necessária entre teoria e prática na formação inicial de professores no contexto da sociedade contemporânea.

Foram etapas do trabalho:

- 1) revisão da literatura sobre formação de professores, políticas e programas;
- 2) estudo dos documentos oficiais dos cursos de Pedagogia da UNESP e do Edital nº 6 (2018) da CAPES;
- 3) análises das ações;
- 4) coleta de dados com os participantes;
- 5) descrição e categorização dos dados;
- 6) análise e interpretação dos resultados.

2. Teoria e prática na formação de professores

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).

Os estudos teóricos que embasaram nossos estudos sobre o RP relacionam 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).

Com base nos Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores, da Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2018), analisamos que dentre as várias dificuldades existentes atualmente no âmbito da formação de professores no Brasil, 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 merece destaque.

Na tentativa de minimizar tais dificuldades que têm sido propostos, nos últimos anos, programas específicos de formação docente que alteram significativamente o cenário da formação de professores no Brasil, como o PARFOR e o PIBID. Ao participarmos desses programas foi possível verificar a aproximação efetiva entre a Universidade e as escolas envolvidas, além de identificar melhoras significativas na formação dos discentes envolvidos no que se refere ao papel do professor e à importância da práxis pedagógica na Educação Básica, além das mudanças na equipe escolar e reconhecimento da comunidade acerca do trabalho desenvolvido (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Nesta perspectiva, o PRP se articula com o documento citado (UNESP, 2018), considerando a consolidação da excelência da formação nos nossos cursos de graduação, uma vez visa: (a) incentivar e articular ações conjuntas entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, visando a articulação entre teoria e prática e a construção de uma práxis pedagógica transformadora; (b) elevar a qualidade da formação inicial de professores, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (c) propiciar aos licenciandos do curso de Pedagogia a oportunidade de

conhecer e atuar efetivamente em escolas públicas, por meio do desenvolvimento de ações educativas, projetos de intervenção, desenvolvimento de material didático, experiências metodológicas e inovações na prática educativa com foco na infância.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências, UNESP Bauru, por meio de estudos teóricos e práticos, investigação e reflexão crítica e social, propicia, ao profissional a ser formado, a 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 (UNESP, 2017).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), o estudante desenvolverá seus estudos a partir de um repertório de informações composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Ao final do curso, esse profissional deverá ter construído sólida fundamentação teórica quanto à organização escolar, suas raízes históricas, concepções políticas, ideológicas e filosóficas que as embasam, assim como, o conhecimento da legislação que determina as funções e o funcionamento da instituição escolar.

Além disso, o curso deve oferecer 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, materializa-se em várias disciplinas do curso, entretanto destacamos as disciplinas de Práxis Pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado.

Tal proposta de formação inicial de professores articula-se com os objetivos do PRP (BRASIL, 2018):

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Realí e Mizukami (2002) destacam a importância de propiciar condições aos educandos, em suas relações uns com os outros ou com o (a) professor (a), de ensaiar a experiência, de assumir-se como uma pessoa social e histórica, que pensa, se comunica, tem sonhos, que tem raiva e que ama. A educação é uma forma de intervir no mundo, ela não é neutra, nem indiferente.

3. Organização do Programa Residência Pedagógica – Pedagogia – UNESP/Bauru

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 RP visou fomentar a iniciação à docência, a convivência com a função docente e a vivência de experiências educativas e profissionais em condições diversificadas e de qualidade, com foco na docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando aspectos da realidade das escolas envolvidas com reflexões acerca da prática pedagógica, da formação de educadores e das políticas públicas voltadas a educação básica.

O núcleo de formação delimitou seu campo de atuação na Escola Municipal de Educação Infantil Madre Teresa de Calcutá, com uma preceptora e na Escola Estadual Prof. Henrique Bertolucci, com duas preceptoras. Contamos ainda com vinte e quatro bolsistas e três voluntárias. Tivemos como principal meta possibilitar ao licenciando e à equipe escolar a análise e compreensão da realidade escolar e da organização do trabalho pedagógico, visando a construção de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral das crianças e os processos de aprendizagem.

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).

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.

Numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos (LIBÂNEO, 2011, p. 168).

Para além de uma nova concepção de estágio curricular supervisionado na formação de professores, houve durante os dezoito meses de RP a compreensão da articulação teoria e prática (GAUTHIER, 1998), pois o acompanhamento dos discentes é realizado de forma contínua pela coordenadora, colaboradores e preceptores das escolas, por meio de contato direto, reuniões individuais e coletivas, grupos online e contato eletrônico. Foram realizadas reuniões constantes no espaço da Universidade com a presença de todos os envolvidos no PRP com o intuito de socializar o conhecimento produzido a partir da atuação nas escolas. Nessas são desenvolvidas atividades teórico-práticas, tais como a discussão de textos, pesquisas e estudo de casos.

4. Avaliações dos residentes

No último encontro realizado em 2019 com os residentes, preceptoras e coordenação local do RP, solicitamos uma avaliação individual e escrita com seis questões abertas. Apresentamos aqui as questões:

- Questão 1 - O que significou o PRP para você?
- Questão 2 - Qual foi a contribuição para a sua formação?
- Questão 3 - Aponte os aspectos positivos do RP.

- Questão 4 - Aponte os aspectos negativos do RP.
- Questão 5 - Faça a sua auto avaliação enquanto residente.
- Questão 6 - Sugestões.

As questões foram respondidas por vinte e quatro residentes. Agrupamos as respostas para apresentação, conforme a seguir.

Imagem 1 - O que significou o PRP para você?



Fonte: autoria própria

As respostas evidenciaram a contribuição do RP para formação profissional e pessoal dos residentes em virtude das ações desenvolvidas nas escolas, pois houve articulação da teoria com a prática (REALI, e MIZUKAMI, 2003).

A segunda questão foi “Qual foi a contribuição para a sua formação?”, selecionamos aleatoriamente as seguintes respostas:

- A contribuição para a minha formação foi relacionar a teoria com a prática, possibilitando uma atuação consciente como residente e futura pedagoga.
- A experiência em sala de aula, o contato direto com a sala e todo o ambiente escolar ajudam a vermos onde a teoria e a prática se juntam.

- Uma contribuição enorme para minha formação pois proporcionou uma carga horária extensa dentro de sala de aula e da escola, com autonomia para atuar com os alunos e desenvolver projetos, individual ou coletivamente com outros residentes.
- Contribuiu significativamente para conhecimento da sala de aula em relação às regências, e para conhecer e sentir a realidade escolar.
- Com a contribuição das preceptoras e da professora que acompanhei, tive grandes oportunidades de me aproximar do cotidiano escolar em relação ao planejamento e às mudanças a partir das necessidades. Além de ter a oportunidade de planejar e construir um projeto.

O RP foi além de uma nova concepção de estágio curricular supervisionado para a formação de professores, apresentou no chão da escola pública a compreensão da articulação teoria e prática (LIBÂNEO, 2011).

A questão 3 e 4 foram agrupadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Aspectos positivos e negativos do RP

Aponte os aspectos positivos do RP.	Aponte os aspectos negativos do RP.
• Interação com as professoras na atuação escolar bem como a interação com os alunos e os demais sujeitos na escola e na comunidade. – • Troca de aprendizagens entre residentes, coordenadores e escolas. • Atenção aos alunos de forma pontual • A articulação entre professora responsável da UNESP e as preceptoras • Autonomia na escola, trabalho em conjunto com os outros residentes, contato com professores e coordenadores, tempo em sala de aula, reuniões frequentes, para discussão e partilha de experiências, conhecimentos adquiridos..	• Estabelecimento da nossa identidade como residentes. • Carga horária extensa a ser cumprida num curto espaço de tempo • Não renovação automática do programa. • Pagamento do passe de ônibus atrasado. Estágios deveriam incluir a EJA. • O valor da bolsa muito baixa.

Fonte: autoria própria

Foram identificados pelos residentes mais aspectos positivos do que negativos, conforme a análise das respostas e o agrupamento apresentado no Quadro 1.

Para apresentar as respostas da questão número cinco construímos o seguinte esquema com a síntese das respostas.

Imagem 2 - Auto avaliação do residente.

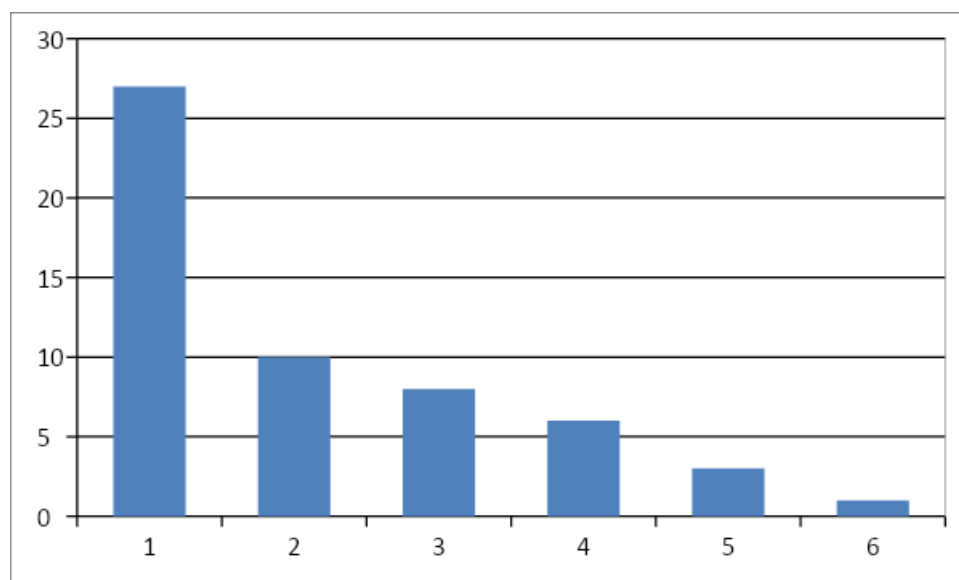


Fonte: autoria própria

Os dados indicaram que a auto avaliação dos residentes foi positiva, entretanto destacamos que essa construção se deu ao longo do programa, pois não foi fácil organizar os horários, controlar as horas.

Para apresentação dos dados sobre as sugestões, elaboramos um gráfico com a contabilização das respostas.

Gráfico 1 – Sugestões



Fonte: autoria própria

Em alguns casos, os residentes apontaram mais de uma sugestão. Desta forma, a coluna 1 representa vinte e sete respostas para “continuidade do programa”, a coluna 2 dez respostas para ampliação do número de bolsas, a coluna 3 oito respostas

para diminuição ou remanejamento da carga horária, a coluna 4 com seis respostas para ampliação do valor da bolsa, a coluna 5 com quatro respostas para mais reuniões de planejamento, a coluna 6 com uma resposta para oportunidade para os alunos do 4º e 5º anos do curso de Pedagogia.

Diante das respostas, consideramos ser fundamental o acompanhamento e avaliação do RP promovendo o diálogo entre formação inicial e continuada, assim como entre pesquisa e extensão, o que gera questões baseadas em necessidades práticas, relativas às vivências em sala de aula, quanto por resultados de pesquisas acadêmicas, de modo a proporcionar a articulação das dimensões teórica e prática da formação docente (REALI e MIZUKAMI, 2003).

5. Considerações finais

Para além de uma concepção de estágio curricular supervisionado, o RP apresentou aos alunos em formação as articulações por meio da práxis pedagógica na escola pública de educação básica, de modo a formar um profissional que valorize a criança, como sujeito de direitos e sua potencialidade para produzir (e ser produzida pela) cultura.

O programa atingiu os objetivos a que se propôs, proporcionou a integração do cotidiano da escola de educação básica com a Universidade de forma colaborativa e articulada, contribuindo assim para o processo de formação inicial de professores.

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](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.

O RACIOCÍNIO E A AÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA DIRETORA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE SUAS PROFESSORAS PELA VIA DOS MAPAS CONCEITUAIS

Márcia Tostes Costa da SILVA, Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
tostes.silva66@gmail.com

Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI, Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
Maria de Fátima Ramos de ANDRADE, Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

Eixo temático 1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica.

1. Introdução

Este artigo insere-se no âmbito das pesquisas que abordam o desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado realizada no período de 2018-2021, intitulada “Professores de Educação Infantil de uma Comunidade Investigativa traduzindo a Base Nacional Comum Curricular em Práticas Pedagógicas”. Na pesquisa, buscamos compreender como três professoras, todas da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino, expressavam em suas práticas pedagógicas o conhecimento adquirido por meio de sua experiência profissional e em formações realizadas na escola para traduzir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil em propostas pedagógicas.

Neste texto, temos como objetivo conhecer e compreender o raciocínio e a ação pedagógica de uma diretora na função de formadora pela via dos mapas conceituais, a fim de constatar se o modelo adotado pode caracterizar-se como uma possibilidade de formação significativa e eficaz para a docência.

A formação da diretora Damaris de Oliveira Gali é de Graduação em Letras, com Complementação Pedagógica e Magistério. A professora, diretora e pesquisadora da infância (como gosta de ser chamada) lecionou Língua Portuguesa por três anos no Ensino Médio. Além disso, atuou por catorze anos na Educação Infantil, como professora de pré-escola, e durante quinze anos como diretora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Décio Trujilo.

A pesquisa foi realizada na EMEI Décio Trujillo, localizada no município de Barueri, na zona oeste da região metropolitana de São Paulo, que atende crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos.

Para realizar a discussão e análise do tema proposto, trazemos para o centro do debate as experiências dessa diretora formadora e um dos mapas conceituais relacionados com suas respectivas formações.

2. Fundamentação teórica

Atualmente, a formação em serviço dos professores tem sido um tema bastante recorrente no cenário educacional, cujas discussões e preocupações pairam sobre a profissionalização da docência e o rumo da educação em nosso país.

Estudos sobre a formação docente defendidos por Oliveira-Formosinho (2009) e Marcelo Garcia (1999; 2009), definidos como desenvolvimento profissional dos professores, abordam uma formação centrada no professor e realizada no chão da escola. No entendimento desses autores, trata-se de uma formação que, para além de beneficiar apenas o professor, tem como foco principal a criança, com a realização de mudanças importantes na escola e nas famílias para a concretização de uma educação de qualidade.

Pensar no processo de desenvolvimento profissional dos professores nessa vertente coloca-o em constante movimento de construção e reconstrução, composto das mais variadas experiências de vida, nas quais se reúnem os relacionamentos com as crianças, os colegas de trabalho, a direção da escola, a equipe escolar, os cursos de formação, os momentos de estudos individuais e em grupo, as crenças, as concepções, a história de vida, entre outras. A partir dessa compreensão, o processo de desenvolvimento profissional dos professores é construído em duas dimensões: a coletiva e a pessoal, como apontam Marcelo e Oliveira-Formosinho:

[...] um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 10)

[...] a formação centrada na escola é, assim, numa lógica de educação permanente, considerada como uma acção educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 268)

A importância e a necessidade de a formação ser realizada no chão da escola onde o docente trabalha aparecem justificadas por Canário (1998), ao conceber a escola como o local que mais contribuições tem a oferecer para a aprendizagem do professor, porque compreende que é nas ações concretas do dia a dia que o docente constrói a sua identidade profissional, pois é nesse *locus*, por meio de sua prática, de seus saberes, necessidades e experiências que vão sendo feitas e refeitas as demandas da sala de aula – ao propor resoluções de situações problemáticas, no criar e recriar de estratégias para alcançar cada criança.

Bolívar (1997) corrobora com a ideia de a formação ser realizada no chão da escola, porque considera a escola como local aprendente, em se que constroem história e memória com a gestão, os professores, os alunos e suas famílias. E é por meio da partilha e da ressignificação de sua história e memória que esses elementos se tornarão experiência acumulada; é pela pertença e significação dessas experiências para o grupo que elas se tornarão aprendizagens. É um saber contextualizado, construído coletivamente, que servirá como referencial para adaptações, questionamentos e o surgimento de novas ideias, especialmente entre os professores.

Pensar o processo de desenvolvimento profissional dos professores no chão da escola e a escola como organização aprendente coloca as escolas na perspectiva de comunidades investigativas, ideia defendida por Cochran-Smith por ocasião de entrevista concedida a Fiorentini e Crecci (2016), em que as compreende como locais em que os professores constroem conhecimento e teorias a partir da investigação de sua própria prática. As comunidades investigativas são identificadas, dentre outros modos, por se relacionarem com outras comunidades, mais amplas e globais.

O principal elemento que caracteriza uma comunidade como investigativa é o que Cochran-Smith e Lytle (2015, p. 249) denominam de *inquiry as stance*, “postura investigativa”, referindo-se à posição que os professores adotam nesse local frente ao conhecimento e à relação com a própria prática. Em comunidades investigativas, os docentes se inserem em uma pesquisa comum, como um sentido para suas vidas e uma atitude coletiva, em resposta a novas demandas educacionais.

Para construir e atuar em comunidades investigativas, concebendo a formação docente como desenvolvimento profissional dos professores, é necessário um gestor com perfil inovador como o que foi proposto por Amorim (2017), que o concebe como um maestro que defende a educação e a escola como lugar estratégico para a construção de saberes diversificados, científica e socialmente confirmados e necessários para o desenvolvimento humano; que acredita no trabalho de sua equipe; que se mantém

motivado, gerando canais de integração entre escola, sociedade e poder público; que se julga um ser aprendente, um profissional inovador das aprendizagens, da construção de projetos da escola; que está apto para trabalhar de maneira organizada e atuar na formação contínua dos quadros de pessoal da escola, ampliando os espaços formativos do professor.

Como características necessárias ao exercício da gestão, cabe ainda ao gestor assumir uma postura de respeito frente ao professor, concebendo-o como autor de suas práticas e de seus conhecimentos, um profissional competente e, ao mesmo tempo, uma pessoa (GOODSON, 2013), um pesquisador que possui voz, um sustentador das relações e da cultura da criança, um questionador das suas próprias imagens de infância, um apoiador da aprendizagem de cada criança e um aprendiz junto com ela, um analista crítico constante da sua prática, um confrontador entre teoria-prática-teoria, um criador de ambientes e situações desafiadoras (MOSS, 2011).

Assim, considerando que é requerido, pelos estudiosos e defensores da profissionalização da docência, que o professor possua uma base de conhecimento para o ensino, Shulman e sua equipe, dentre outros autores, postulam que essa base de conhecimento para o ensino deve ser composta pelos seguintes elementos:

[...] conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206)

Essa mesma base de conhecimento para o ensino pode ser ressignificada e utilizada pelo gestor no exercício do seu papel como formador, ao apropriar-se especialmente do conhecimento pedagógico do conteúdo, que, na perspectiva de Shulman (1987; 2014), é o desencadeador de uma série de acontecimentos denominada processo de raciocínio e ação pedagógica, responsável para que o ensino ocorra e se torne eficaz.

O processo de raciocínio e ação pedagógica é composto por “compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, novas compreensões” (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016, p. 389), elementos cuja finalidade é dar condições para que o professor desenvolva conhecimentos pertinentes de como ensinar temas diferentes para crianças e contextos distintos (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

A compreensão relaciona-se ao entendimento do professor sobre a matéria que ele ensina; envolve um entendimento especializado, que garante a possibilidade de

diversificar a forma de compreender, saber e interpretar um tema (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011).

A transformação, na proposta de Shulman (1987), refere-se ao tratamento dado às ideias que são compreendidas pelo professor, a fim de que possam ser ensinadas, passando por quatro etapas: preparação, representação, seleção e adaptação.

A instrução envolve todas as características perceptíveis de ensino na classe (MIZUKAMI, 2004; ALMEIDA *et al.*, 2019).

A avaliação, cujo foco é o professor, e não o aluno, é o processo que ocorre durante e após a instrução, tanto por meio de checagem contínua e informal de compreensões, de existência de dúvidas ou erros dos alunos, quanto por modos sistemáticos mais formais de avaliação (MIZUKAMI, 2004, p. 43).

A reflexão é o processo que envolve a revisão e a análise crítica da *performance* da prática docente, para que, ao reconstruí-la e reencená-la, se possam recapturar os acontecimentos ocorridos, as emoções originadas e os aprendizados gerados (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; SCHÖN, 1997).

A nova compreensão, é a chegada a um novo início, uma compreensão mais enriquecida de como ensinar (MIZUKAMI, 2004; ALMEIDA *et al.*, 2019).

Para desencadear o processo de raciocínio e ação pedagógica, o conhecimento pedagógico do conteúdo utiliza como fonte o diagnóstico da situação problemática, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016; SCHÖN, 1997).

Como último conceito, trazemos a definição de mapas conceituais, segundo Grillo e Lima (2008, 145):

são representações gráficas de conjuntos de conceitos organizados sob a forma de diagramas, que indicam relação entre esses conceitos. Embora aparentemente simples e até mesmo confundidos com esquemas ou organogramas, os mapas têm como especificidade tornar evidentes os significados atribuídos a conceitos e esclarecer as relações existentes entre os mesmos, em determinada área de conhecimento, de um curso, de uma disciplina, de um artigo, de uma palestra, entre outras.

3. Caminhos metodológicos

A pesquisa configurou-se em uma metodologia descritiva-analítica de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa é compreendida como aquela que envolve as Ciências Humanas e Sociais, adotando métodos para investigar um fenômeno situado no seu local

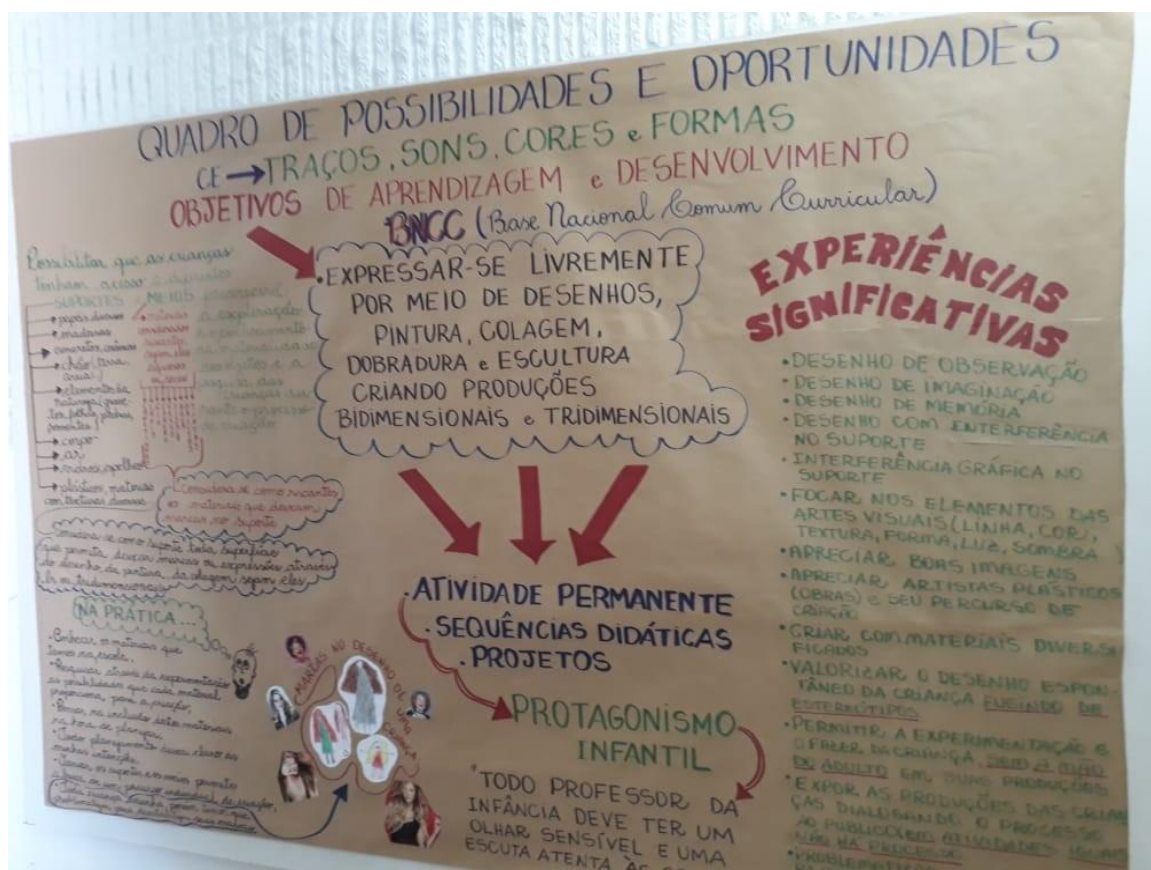
de ocorrência, buscando encontrar sentido e interpretar os significados que as pessoas dão ao fenômeno (CHIZZOTTI, 2006).

Utilizamos como instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas, análises de documentos (portfólio da diretora, contendo as formações docentes de 2018-2019, textos produzidos para orientar a prática das professoras e os mapas conceituais) e observações realizadas nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) na escola.

4. Mergulhando nas formações no chão da escola

Assim nascem os HTPCs da EMEI Décio Trujilo:

As interações e conexões se confundem nas narrativas e vão se construindo no individual e no coletivo. Enquanto eu penso num HTPC, penso sempre com aquela luzinha no final do túnel, que um dia poderá vir uma transformação. O meu pensamento é sempre em prol da criança. [...] O HTPC é um momento de reflexão e transformação. Eu acredito no profissional pesquisador. O que passa na minha cabeça, quando eu penso essas formações é nessa concepção de infância e escola da infância. Os conteúdos que eu trago para esses HTPCs vão se descrevendo no percurso do ano, não tenho nada fechado. [...] A escola tem que ser um espaço leve e a Educação como uma possibilidade de transformação. Temos que pensar essa escola como esse espaço de comunidade onde todos são corresponsáveis pelas crianças que estão lá. (Texto enviado pela diretora Damaris de Oliveira Galli por WhatsApp, em fevereiro de 2020.)



Mapa conceitual: Quadro de possibilidades e oportunidades - Campo de Experiência da BNCC: Traços, sons, cores e formas.

Fonte: Damaris Oliveira Galli, 2019.

Este mapa conceitual construído pela diretora, com uma soma de conceitos e conexões de ideias (GRILLO; LIMA, 2008), foi resultado de discussões das professoras nos HTPCs da escola.

A ideia do título, “Quadro de possibilidades e oportunidades”, expressa o senso de responsabilidade, seriedade e noção do que se tem e o que seria possível fazer a partir do Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas, apresentado pela Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil (BRASIL, 2017), considerando o conhecimento do real possível e a garantia do direito a todos de ter oportunidades iguais, tanto as professoras quanto as crianças.

Abaixo do tema, lê-se: “Possibilitar que as crianças tenham acesso a diferentes suportes”. “Considerou-se como suporte toda superfície que permita deixar marcas ou expressões através do desenho, da pintura, da colagem, sejam eles bi ou tridimensionais” (Fala extraída do portfólio de HTPC da diretora Damaris de Oliveira Galli, 2019). Os suportes são: papéis diversos, madeiras, concretos, cerâmicas, chão (terra, areia),

elementos da natureza (gravetos, folhas, pedras, sementes), corpo, ar, vidros, espelhos, plásticos, materiais com texturas diversas.

Os meios “são os materiais considerados riscantes (sendo secos ou aquosos) e consideraram-se como riscantes os materiais que deixam marcas nos suportes” (Fala extraída do portfólio de HTPC da diretora Damaris de Oliveira Galli, 2019). Os meios são: canetas hidrográficas, palitos, gesso, tintas, água, carvão, giz, lápis, tijolo.

No centro do mapa conceitual, e não por acaso, surgem as conceituações: expressar-se livremente por meio de desenhos, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bi e tridimensionais; protagonismo infantil; e todo professor da infância deve ter um olhar sensível e uma escuta atenta às crianças. Percebe-se, entre esses elementos, a coerência entre possibilidades e oportunidades, explicitada no título do mapa conceitual, que, dispostas dessa maneira, se tornam os fios condutores para todo o trabalho.

Do lado direito, está marcado o pensamento do trabalho com experiências que faziam sentido para as crianças; este campo ressalta a imagem da criança como ser competente e social, que interage com a sociedade e atribui sentido às suas ações (CORSARO, 2002; SARMENTO, 2013). E ainda se evidencia um dos primados da BNCC, que são os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Constituem-se como experiências significativas: desenho de observação, de imaginação, de memória e de interferência gráfica no suporte; foco nos elementos das artes visuais (linha, cor, textura, forma, luz, sombra); apreciar boas imagens; apreciar artistas plásticos (obras) e seu percurso de criação; valorizar o desenho espontâneo da criança, fugindo de estereótipos; permitir a experimentação e o fazer, sem a mão do adulto em suas produções; expor as produções das crianças.

O mapa conceitual explicita toda a representação contida na Escola da Infância defendida na EMEI Décio Trujilo, sob a direção de Damaris, e aponta o caminho a ser percorrido no dia a dia da escola: conhecer os materiais que temos na escola; pesquisar através da experimentação as possibilidades que cada material proporciona para as criações; pensar na inclusão desses materiais na hora de planejar; variar os suportes e os meios; permitir a busca de um percurso individual de criação.

E, como última consideração, o mapa conceitual reforça a máxima da escola: “Toda criança desenha, temos que possibilitar a sua desestabilização” (Fala extraída do portfólio de HTPC da diretora Damaris de Oliveira Galli, 2019).

Nessa fala, foram apontados dois elementos essenciais: o primeiro chamou a atenção para a potencialidade da criança para o fazer (o desenhar), e o segundo adverte para a responsabilidade do professor em acreditar nessa criança potente e exercer o seu papel de mediador, desestabilizador, facilitador e outros (GOODSON, 2013; MOSS, 2011).

Para que o professor atue dessa maneira, é necessário que possua em sua bagagem os conhecimentos necessários ao ensino, apontados por Shulman:

[...] conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206)

A estruturação do mapa conceitual referenda e ilustra o raciocínio e a ação pedagógica da diretora propostos por Shulman (1987; 2014) e outros autores (LOUGHRAN; KEAST; COOPER, 2016; ALMEIDA et al., 2019; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; MIZUKAMI, 2004), definidos pelos elementos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão, novas compreensões, no preparo do ensino para as formações.

O mapa conceitual desencadeou três HTPCs, ocorridos nas tardes de segunda-feira na escola, e se retroalimentou por meio deles: HTPC (19/02/2019) - Por onde as crianças passam; HTPC (25/02/2019) - Estudo da BNCC e BMCB (Base Municipal Curricular Barueri); HTPC (01/04/2019) - O desenho como experiência na Escola como Espaço da Infância.

A maneira como essas formações foram tecidas e sustentadas pela diretora denota claramente uma base de conhecimento forte e aberta para novas aprendizagens (SHULMAN, 2014), com um domínio do conteúdo a ser trabalhado, conquistado pela dedicação pessoal da diretora para o estudo e a pesquisa.

A organização, o domínio da formação e as estratégias utilizadas para apresentação dos assuntos – perguntas provocativas, leitura de textos, *slides*, produção de textos, desenhos, planos de aulas, todo o conjunto de trabalho em parceria e com a participação ativa e efetiva das professoras – fizeram com que esse modelo de formação configurasse o que a literatura denomina de desenvolvimento profissional dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; MARCELO, 2009).

A dimensão da condução das temáticas gerou uma amplitude que se expandiu para fora dos muros da escola, conectando-se com as políticas da Secretaria de

Educação do Município e as Políticas Públicas Nacionais, interligando o currículo com os propósitos da educação e o contexto cultural, mas sem perder de vista o local de onde se falava, as crianças como centro do processo de aprendizagem e o professor como protagonista de sua prática. Todos esses elementos referendam a possibilidade de a escola ser considerada como uma comunidade investigativa (FIORENTINI; CRECCI, 2016; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2015).

A formação no chão da escola possibilita a valorização dos professores e fortalece a criação da cultura de comunidade, considerando suas histórias próprias, seu discurso em comum, a criação e a sustentação de concepções e pedagogias próprias, a memória do grupo (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2015; CANÁRIO, 1998; BOLIVAR, 1997).

Nessa formatação de desenvolvimento profissional docente no chão da escola, dentro de uma comunidade investigativa, as professoras iniciantes e as mais experientes têm a oportunidade de expor seus problemas profissionais, detectar problemas teóricos e práticos, contestar rotinas usuais e padronizadas e buscar novas alternativas de trabalho pela pesquisa e pelo acesso à experiência de bons profissionais (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2015; FIORENTINI; CRECCI, 2016; CANÁRIO, 1998; BOLIVAR, 1997).

A análise desses três HTPCs permitiu evidenciar a presença do raciocínio e da ação pedagógica da diretora Damaris, desde o planejamento cuidadoso do estudo até o vislumbrar de onde pretendia chegar, passando pelos elementos compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão, configurando o que a literatura denomina de pensamento integrado e espiralado (SHULMAN, 1987; MIZUKAMI, 2004; ALMEIDA *et al.*, 2019).

Destaca-se o fato de, a cada um desses encontros, existir os momentos de solidificação, construção e desconstrução de conhecimentos por meio de uma ação prática, uma espécie de oficina destinada às professoras com produção de textos, desenhos, planos de aulas, mapa conceitual, respostas a questionários ou outra proposta que desse conta de avaliar a apreensão do ensino pelo grupo e a geração da nova compreensão do assunto.

A cada formação observada, percebeu-se que a diretora oferecia sustentação e apoio para que as professoras se sentissem equipadas, amparadas e fortalecidas e pudessem realizar as aprendizagens junto com as crianças, tornando significativo e eficaz o modo como o desenvolvimento profissional ocorria.

5. Conclusões

Acompanhar e entender o raciocínio e a ação pedagógica da diretora pela via do mapa conceitual nos possibilitou compará-la a um tecelão hábil produzindo um tecido; os temas iam sendo entrelaçados, formando um constructo de conhecimento. As ideias já abordadas iam sendo retomadas, de modo que as pontas não ficavam soltas. Os conceitos em que a escola se assenta – Escola como Espaço da Infância, criança competente e protagonista, professor pesquisador e protagonista de sua prática – eram rememorados a cada estudo, e quem acompanhava o caminhar da escola podia perceber o fio condutor que por ela perpassava.

Constatamos ainda, dentro do campo da formação do professor na escola, que, quando os professores são apoiados, sustentados, incentivados e valorizados por um gestor que despende tempo com estudos, diálogo e parceria com seus docentes, eles se sentem fortalecidos e equipados para construir práticas pedagógicas que alcançam as crianças. E essas práticas constituíram-se em propostas contextualizadas e conectadas com as necessidades e os interesses dos pequenos e, com a intencionalidade pedagógica do professor, também se tornaram resistência a práticas que engessavam e padronizavam a aprendizagem das crianças.

Portanto, pelas formações acompanhadas na escola, pela análise do material produzido pelas professoras e pelo portfólio da diretora, pudemos constatar que as professoras parceiras da pesquisa se engajaram nos processos formativos da escola, seja pela participação ativa nos momentos de estudos, com discussões, produção de materiais conforme iam sendo solicitadas em dinâmicas alusivas ao assunto, compartilhamento de ideias e experiências produzidas em suas salas, seja no exercício da prática docente, utilizando os conteúdos trabalhados nos HTPCs para enriquecer e orientar a conduta docente, construindo e ampliando o processo de desenvolvimento profissional docente individual e coletivo, na forma de lidar com o desenho na escola, com a alfabetização na Educação Infantil e outros elementos estudados nos encontros de formação.

6. Referências

- ALMEIDA, P. C. A. *et al.* Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146654>.
- AMORIM, A. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, [s. l.], n. 35, p. 67-82, 2 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.04>.
- BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 79-100.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. (Versão dezembro 2017). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 mar. 2020.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42874/28552>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisas qualitativas em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 33-99.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, n. 1999, p. 249-305, 2 nov. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/4746288/Chapter_8_Relationships_of_Knowledge_and_Practice_Teacher_Learning_in_Communities. Acesso em: 7 mar. 2020.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 21, n. 65, p. 505-524, jun. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782016216526>.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 63-75.
- GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. Mapa conceitual. In: FREITAS, A. L. S. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 145-153.

LOUGHRAN, J.; KEAST, S.; COOPER, R. Pedagogical reasoning in teaching education. **International Handbook of Teacher Education**, Springer Science+Business Media Singapore, v. 1, p. 387-421, 2016.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. p. 133-177.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 261-294, abr. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982011000100012>

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-39, 2004.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 235-247.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmentomanuel-10.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

_____. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://www2.uepg.br/programa-des/wp-content/uploads/sites/32/2019/08/SHULMANN-sobre-ENSINO.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

OS CURSOS DE GRADUAÇÃO PELA ÓTICA DOS CENSOS DO ENSINO SUPERIOR DOS ANOS 2009 E 2019

Gilson Brito Rodrigues da SILVA - gilson.rodrigues@estudante.ufscar.br

Isabela Custódio Talora BOZZINI - ictbozzini@ufscar.br

Daniele LOZANO - lz.dani@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

Resumo: Políticas de expansão no Ensino Superior, como FIES, PROUNI e REUNI, buscaram ampliar a oferta aos cursos nas últimas duas décadas. A formação de professores nas licenciaturas, em consonância ao que dispõem as legislações, devem focar especialmente na universalização e aprimoramento da educação básica. A qualidade da formação dos universitários, especialmente dos licenciandos, é pauta de discussões há anos. Este artigo caracteriza-se como pesquisa exploratória e documental de abordagem quantitativa, conforme os preceitos de Severino (2007) e Rodrigues e Limena (2006). Analisamos os microdados dos censos do Ensino Superior, dos anos de 2009 e 2019, disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), para levantar como a Educação Superior no Brasil estava distribuída entre os cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogo que eram ofertados de modo presencial ou EaD. A partir deste levantamento em 2009 e 2019, interessa-nos compreender o que tem acontecido com os cursos de formação de professores nesses 10 anos. Os dados são apresentados ao longo deste trabalho, e dão subsídios para o leitor refletir sobre o comportamento que estes cursos tiveram ao longo do decênio em análise. Evidencia-se que os cursos de bacharelado tiveram evolução positiva, com aumento de cursos neste período. No entanto os cursos de tecnólogos e licenciaturas apresentaram queda, em sua maioria. As compilações apresentadas através de tabelas e gráfico permitem ao leitor ponderar se o que dispõe as principais legislações brasileiras está sendo garantido, tendo por base as políticas de expansão de vagas para o Ensino Superior focando em cursos de formação de professores.

Palavras-chave: censo do ensino superior; formação de professores; expansão do ensino superior.

1. Introdução

O Ensino Superior tornou-se pauta de muitas discussões há vários anos, no que se refere à qualidade da formação dos alunos que ingressam, especialmente as licenciaturas. Este debate muitas vezes tenta culpabilizar os professores pelo fraco desempenho da educação nacional ou direcionar a culpa às universidades, mas geralmente absolvem o sistema em que estamos inseridos.

Segundo Freire (2014), a educação não é neutra, e é preciso compreender de que lado estamos ao analisar a educação ofertada, da mesma forma, a qualidade não pode ser entendida como um valor absoluto.

Uma primeira afirmação que gostaria de fazer é a de que assim como é impossível pensar a educação de forma neutra é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente. Não há qualidades por que lutemos no sentido de juntá-las, de com elas requalificar a prática

educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na medida mesma em que, valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos. (FREIRE, 2014, p. 47)

Nesse sentido, é preciso analisar com cuidado as políticas para que os discursos sobre qualidade possam ser validados ou rejeitados.

As legislações brasileiras expressam o reconhecimento da Educação na formação dos cidadãos. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, dispõe que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), e o Art. 209 discorre que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

Para que esta formação ocorra a contento é necessário pensarmos nos cursos de formação docente, os quais são ofertados atualmente no ensino superior em cursos de Licenciatura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, LDB, destaca sobre o Ensino Superior no Capítulo IV, no qual o Art. 43 define as suas finalidades:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

(...)

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

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;

(...)

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

(...)

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015). (BRASIL, 1996)

Cabe observar que o item VIII do referido artigo apresenta a finalidade de se atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica. É destacada a importância que a formação e a capacitação de profissionais recebem pela legislação, ao tempo em que ampara pesquisas pedagógicas e a difusão de atividades de extensão que aproximem os docentes e os estudantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também possui um olhar especial para o Ensino Superior, especialmente a Meta 12 que destaca a preocupação em se:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014)

À luz da legislação apresentada o governo federal focou nas últimas duas décadas em algumas políticas de expansão para o Ensino Superior, dentre elas o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O FIES (BRASIL, 2017) regulamentado atualmente pela Lei nº 13.530 de 2017 legisla sobre a destinação de bolsas financiadas a estudantes de cursos superiores que não sejam vinculados às Instituições de Ensino Superior, doravante denominadas IES, públicas e que estejam regulares junto ao Ministério da Educação. Este custeio garante, de modo financiado, entre 50% e 100% do valor total do curso aos estudantes que não tenham tirado nota zero na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obtido nota superior nas provas a 450 pontos.

O PROUNI (BRASIL, 2005) instituído pela Lei nº 11.096, datada de janeiro de 2005, concede bolsas de estudos, integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos.

O Decreto nº 6.096 de 2007 instituiu o REUNI (BRASIL, 2007), direcionando políticas de ampliação de acesso e permanência para as instituições de Ensino Superior federais. Esta política governamental foi encerrada ao final do ano de 2012.

Considerando o intervalo de um decênio e ainda tendo como marco o último Censo da Educação Superior realizado em 2019, analisaremos os microdados disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) daquele ano e do ano de 2009, a partir da seguinte questão: as políticas de expansão de vagas para o Ensino Superior possibilitaram um real aumento de vagas nos cursos de formação de professores? As questões secundárias que se apresentam, relacionadas a ela são: em comparação entre 2009 e 2019, quais tipos de cursos tiveram aumento de vagas? Quais instituições mais cresceram neste período (públicas ou privadas)?

2. Desenvolvimento

Inicialmente quando anseia-se entender como os cursos de Ensino Superior se vinculam às IES temos de compreender as especificidades destas instituições que são consideradas como públicas ou privadas, sob um olhar mais generalista.

As instituições públicas são aquelas mantidas pelos entes da federação, seja a União, Estados ou Municípios e possuem como fonte de receita os recursos advindos de impostos e de subsídios governamentais. Já as instituições privadas são mantidas pelo setor privado e possuem como fonte de rendimentos a cobrança de mensalidades para a realização dos cursos (BRASIL, [s.d]).

É importante destacar que as instituições privadas podem ser ainda classificadas em: (a) com fins lucrativos sendo aquelas que buscam a quantificação monetária de suas receitas; (b) sem fins lucrativos, não beneficentes mantidas por ente privado, porém com a finalidade confessional ou comunitária (BRASIL, [s.d]).

A Lei nº 9.394/1996, LDB, especialmente em seu Art. 20, reconhece este tipo de instituição privada ao destacar que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específica, já estas são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade.

De acordo com o portal eletrônico do Ministério das Relações Exteriores (BRASIL, [s.d]) as instituições beneficentes são vinculadas à iniciativa privada, sem fins lucrativos, detentoras de Certificado de Assistência Social, sendo confessionais ou comunitárias, de acordo com legislação própria.

Já as instituições denominadas especiais, conforme dispõe o Art. 242 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), são as criadas oficialmente por lei em nível estadual ou federal e existentes na data da promulgação da Constituição Federal, que não sejam totais ou preponderantemente mantidas com recursos públicos, portanto não gratuitas.

No que se refere à organização acadêmica, conforme o portal do Ministério das Relações Exteriores na internet, as instituições podem ser:

Faculdade - categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006;

Centro universitário - dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral;

Universidade - dotada de autonomia na sede, pode criar campus fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral;
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia para efeitos regulatórios, equipara-se a universidade tecnológica;
Centro Federal de Educação Tecnológica - para efeitos regulatórios, equipara-se a centro universitário. (BRASIL, [s.d], grifo nosso)

Sob esta temática o presente artigo busca examinar o que os microdados do censo do Ensino Superior, dos anos de 2009 e 2019, disponibilizados pelo INEP que é uma autarquia do Governo Federal, indicam sobre este nível de ensino no Brasil.

O próprio Instituto pondera sobre a importância que os estudos dos indicadores dos censos representam para o monitoramento das políticas públicas e programas educacionais.

O uso amplo das estatísticas e indicadores resultantes do Censos Educacionais, tanto por órgãos dos governos, nos diferentes poderes da República e nas diferentes esferas da Federação, assim como por organizações da sociedade civil para o monitoramento da efetivação do direito à educação, demonstram a relevância que a pesquisa tem para a consecução, planejamento e avaliação das políticas públicas e programas educacionais e de outros setores da política social, que se articulam, em algum momento, com a educação formal; além disso, atestam para o acerto dos mecanismos de disseminação adotados, que seguem sendo desenvolvidos e aprimorados pelo Inep com base na expectativas das sociedade. (INEP, 2020, p. 06)

3. Procedimento metodológico

Este estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória e documental de abordagem quantitativa.

A pesquisa documental é entendida por Severino (2007, p. 123-124) como aquela que: “[...] busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.”

O autor ainda expõe sobre a pesquisa exploratória ao apresentá-la como:

[...] fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007, p. 122)

Rodrigues e Limena (2006, p. 89) discorrem sobre a pesquisa quantitativa apontando que:

[...] quando a abordagem está relacionada à quantificação, análise e interpretação de dados obtidos mediante pesquisa, ou seja, o enfoque da pesquisa está voltado para análise e a interpretação dos resultados,

utilizando-se da estatística. Portanto, empregam-se recursos e técnicas estatísticas, como porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc. Também são utilizados programas de computador capazes de quantificar e representar graficamente os dados.

Conforme exposto, foram utilizados os microdados dos censos do Ensino Superior de 2019, levantamento mais recente, e o de 2009.

Realizamos o download dos arquivos do tipo (csv), do inglês “character-separated values” ou “valores separados por um delimitador”, e os descompactamos para compilar os microdados, disponíveis em arquivos por meio do Microsoft Office Excel e do Power Pivot. O Excel é um aplicativo do pacote Office, desenvolvido pela Microsoft.

Considerando as especificidades dos arquivos, os registros extraídos do portal do INEP foram importados no Power Pivot. Através do gerenciamento do modelo de dados constituído pelos microdados importados, cálculos denominados como medidas DAX (Data Analysis Expressions) potencializaram a apresentação das informações em tabelas dinâmicas, construídas com o Microsoft Excel.

Inicialmente é válido destacar que os microdados possuem os cursos identificados como: bacharelado e licenciatura, bacharelado, licenciatura, tecnólogo e N/A.

Contudo o foco deste trabalho será olhar para os cursos do tipo: bacharelado, licenciatura e tecnólogo, diante disto os demais não compõem nosso corpus de dados.

As organizações acadêmicas das IES, de acordo com os microdados, para o ano de 2009 serão reclassificadas para este estudo da seguinte maneira: a) “particulares comunitárias”, “particulares confessionais” e “privadas sem fins lucrativos” serão identificadas como “**particulares sem fins lucrativos**”; b) “particulares em sentido estrito” e as “particulares com fins lucrativos” serão identificadas como “**particulares com fins lucrativos**”.

4. Resultados e discussão

A compilação dos microdados, gerados através do levantamento realizado pelo INEP em 2009, demonstra que existiam em nosso país 63.172 cursos de nível superior, distribuídos ao longo das 27 unidades federativas e do Distrito Federal, sendo 35.055 cursos (55,49%) ofertados em EaD e 28.117 (44,51%) realizados de modo presencial. Além disso, naquele ano eram 2.314 IES, sendo 89,41% privadas e 10,51% públicas.

Já no censo de 2019 observamos 40.709 cursos de nível superior no território brasileiro, sendo 4.531 cursos (11,13%) realizados em EaD e 36.178 (88,87%) de modo presencial. Deste último censo participaram 2.608 IES, das quais 89,23% eram privadas e 10,77% públicas.

Por esses dados é possível observar que em dez anos o país caminhou para um novo perfil dos cursos, pois houve uma queda de 35,55% no quantitativo, totalizando 40.709 cursos, ou seja, cerca de 20 mil cursos foram fechados neste período.

Considerando a quantidade total de IES, participantes em ambos os censos, houve aumento em 2019 de 12,70% no total de instituições em relação a 2009.

Observando de modo integral a compilação dos microdados notamos que os cursos de nível superior ofertados presencialmente tiveram aumento de 28,66% de 2009 para 2019, e queda de 87,07% dos cursos de EaD, neste mesmo período.

É importante destacar que dentre os cursos oferecidos em nível superior em 2009, existiam 1023 cursos que formavam concomitantemente o universitário como bacharel e licenciado, denominados “esquema 3+1”. Eram 47 cursos no contexto EaD (4,59%), vinculados exclusivamente às universidades privadas, e no modo presencial tínhamos 976 cursos (95,41%) distribuídos em: 94 em faculdades, 789 em universidades, 90 em centros universitários e 3 em institutos federais.

Na Tabela 1 observamos o comportamento dos cursos universitários de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos que eram ofertados em modo presencial. O quantitativo de cursos vincula-se ao tipo de organização acadêmica que o ofertava.

Tabela 1 – Quantidade de cursos universitários de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos presenciais nos anos de 2009 e 2019

MODALIDADE: PRESENCIAL	2009			2019		
	Bach	Licen	Tecn	Bach	Licen	Tecn
CENTRO FEDERAL				48	3	4
PÚBLICA FEDERAL				48	3	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO	2075	650	765	5194	772	1692
PÚBLICA FEDERAL				1		
PÚBLICA ESTADUAL	4		6	7		6
PÚBLICA MUNICIPAL	57	16	8	53	12	3
PARTICULAR COM FINS LUCRATIVOS	1366	387	593	2807	325	1155
PARTICULAR SEM FINS LUCRATIVOS	648	247	158	2274	424	525
ESPECIAL				52	11	3
FACULDADE	6076	1991	1736	8101	1480	2601
PÚBLICA FEDERAL	14	1		19	1	1
PÚBLICA ESTADUAL	50	55	79	10	10	286
PÚBLICA MUNICIPAL	144	130	10	85	48	6
PARTICULAR COM FINS LUCRATIVOS	5338	1581	1565	5701	797	1560
PARTICULAR SEM FINS LUCRATIVOS	530	224	82	2232	567	740
ESPECIAL				54	57	8
INSTITUTO FEDERAL	92	128	262	516	519	569
PÚBLICA FEDERAL	92	128	262	516	519	569
UNIVERSIDADE	7420	3928	1728	9224	3617	1558
PÚBLICA FEDERAL	2278	1165	154	3145	1387	119
PÚBLICA ESTADUAL	1135	1450	167	1471	1350	155
PÚBLICA MUNICIPAL	207	86	56	121	35	20
PARTICULAR COM FINS LUCRATIVOS	2194	651	1057	1791	275	704
PARTICULAR SEM FINS LUCRATIVOS	1606	576	294	2696	570	560
Total Geral	15663	6697	4491	23083	6391	6424

Fonte: Compilado pelos autores com base nos microdados dos censos do Ensino Superior dos anos de 2009 e 2019, disponibilizados pelo INEP

A Tabela 1 aponta que em 10 anos no total geral dos cursos presenciais, apenas os cursos de licenciatura tiveram queda em sua oferta, passando de 6.697 cursos em 2009 para 6.391 cursos em 2019, ou seja, cerca de 300 cursos foram fechados no período.

A Tabela 2 mostra o quantitativo dos cursos universitários de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos que eram oferecidos através da modalidade EaD.

Tabela 2 – Quantidade de cursos universitários de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos à distância nos anos de 2009 e 2019

MODALIDADE: A DISTÂNCIA	2009			2019		
	Bach	Licen	Tecn	Bach	Licen	Tecn
CENTRO FEDERAL				1		1
PÚBLICA FEDERAL				1		1
CENTRO UNIVERSITÁRIO	454	610	900	640	389	993
PARTICULAR COM FINS LUCRATIVOS	444	577	889	407	243	634
PARTICULAR SEM FINS LUCRATIVOS	10	33	11	233	146	359
FACULDADE	332	2291	4914	125	119	176
PÚBLICA FEDERAL					1	
PÚBLICA ESTADUAL						2
PARTICULAR COM FINS LUCRATIVOS	332	2291	4872	85	82	120
PARTICULAR SEM FINS LUCRATIVOS			42	40	36	54
INSTITUTO FEDERAL		117	189	3	45	9
PÚBLICA FEDERAL		117	189	3	45	9
UNIVERSIDADE	6927	7962	10302	550	681	797
PÚBLICA FEDERAL	287	1155	42	49	223	5
PÚBLICA ESTADUAL	827	1195	524	24	109	12
PÚBLICA MUNICIPAL		4	4	4	23	8
PARTICULAR COM FINS LUCRATIVOS	4202	4523	6235	253	174	374
PARTICULAR SEM FINS LUCRATIVOS	1611	1085	3497	220	152	398
Total Geral	7713	10980	16305	1319	1234	1976

Fonte: Compilado pelos autores com base nos microdados dos censos do Ensino Superior dos anos de 2009 e 2019, disponibilizados pelo INEP

Contrapondo os quantitativos dos dois censos e analisando todos os cursos de bacharelados ofertados, verificamos que houve um aumento no total de 4,38%, destacando-se os institutos federais que possuíram aumento em torno de 464,13%.

Considerando todas as IES observa-se que para os cursos de bacharelado houve um aumento de 9,07% na quantidade de cursos nas IES públicas, ao tempo em que nas privadas o aumento foi de 3,09%.

Explorando os quantitativos totais dos cursos ofertados de tecnólogo nestes dois censos, verificamos que houve uma queda no total de 59,60%, destacando-se o total de cursos ofertados pelas universidades que tiveram decréscimo de cerca de 80,42%.

Tendo como referência todas as IES notamos que houve queda de 19,65% na quantidade de cursos de tecnólogo nas IES públicas, ao tempo em que nas privadas o percentual de queda foi bem maior, cerca de 62,72%.

À luz das perguntas que motivaram estas análises nos atentaremos aos quantitativos compilados observando a participação dos cursos de licenciaturas no contexto do Ensino Superior brasileiro, em atenção ao que dispõe o item VIII do Art. 43 da LDB (BRASIL, 1996), descrito na introdução.

Destarte esta verificação das licenciaturas, no contexto educacional brasileiro, vai ao encontro do questionamento que nos motivou a compilar os microdados dos censos e analisar se houve aumento de vagas nos cursos de formação de professores.

Gatti (2010) reflete que:

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. (GATTI, 2010, p. 1359)

A oferta de licenciaturas em 2009 totaliza 17.677 cursos, sendo 10.980 EaD (62,11%) e 6.697 de modo presencial (37,89%). Distribuídos entre instituições públicas e privadas, eram 11.890 cursos nas Universidades (67,26%), 1.260 nos Centros Universitários (7,13%), 4.282 nas Faculdades (24,22%) e 245 nos Institutos Federais (1,39%) e nenhum em Centros Federais.

Neste censo, as universidades tinham 7.962 cursos (72,51%) do total de licenciaturas EaD. Das licenciaturas vinculadas às universidades 2.354 cursos (29,56%) estavam em instituições públicas federais, estaduais ou municipais, e 5.608 cursos (70,44%) nas IES privadas.

Já em 2019 houve uma queda de 56,86% no total de licenciaturas, totalizando 7.625 cursos, dos quais 1.234 eram cursos EaD (16,18%) e 6.391 presenciais (83,82%). Ofertados em instituições públicas e privadas estas licenciaturas estavam com 4.298 cursos sendo realizados em Universidades (56,37%), 1.161 em Centros Universitários (15,23%), 1.599 em Faculdades (20,97%), 564 em Institutos Federais (7,39%) e 3 em Centros Federais (0,04%).

Neste último censo, as universidades tinham 681 cursos (55,18%) do total de 1.234 licenciaturas EaD. Das licenciaturas vinculadas às Universidades 355 cursos (52,12%) estavam em IES públicas e 326 cursos (47,88%) em privadas.

Analisando o período de dez anos dos cursos de licenciatura ofertados, como um todo, os institutos federais apresentaram um aumento de 130,20% na oferta. Observa-se que período os institutos federais passaram de 35 para 38, crescimento de cerca de 10%.

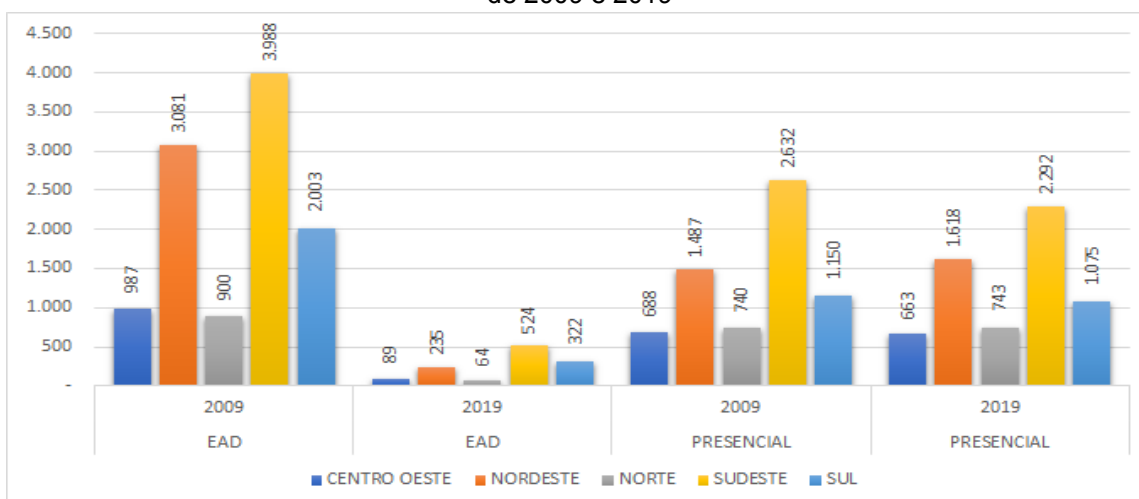
Tendo como referência todas as IES notamos que houve queda de 31,55% na quantidade de cursos de licenciaturas nas IES públicas, ao tempo em que nas privadas o percentual de queda foi bem maior, cerca de 68,30%.

Para tentar captar esse movimento de esvaziamento da oferta de licenciaturas no país apresentamos uma distribuição das IES por regiões. O comparativo gráfico a seguir evidencia que dentre as localidades brasileiras a região Norte foi a que teve maior queda na quantidade de licenciaturas EaD de 92,89%.

Já na modalidade presencial, embora todas as regiões tenham tido crescimento na oferta destes cursos, a região Nordeste se destacou com o aumento de 8,81%.

A Figura 1 apresenta o compilado com as quantidades dos cursos universitários de licenciaturas, por região geográfica, com base nos microdados dos dois censos. Vale destacar que nesta representação há em 2009 um total de 10.959 cursos de licenciatura EaD, todavia do total de 10.980 indicados pela consolidação dos microdados, 21 cursos de licenciatura não indicavam a qual Unidade da Federação (UF) estavam vinculados.

Figura 1 – Quantidade de cursos universitários de licenciaturas, por região geográfica, nos anos de 2009 e 2019



Fonte: Compilado pelos autores com base nos microdados dos censos do Ensino Superior dos anos de 2009 e 2019, disponibilizados pelo INEP

5. Conclusões

Neste artigo buscamos compreender através da tabulação dos microdados, disponíveis no portal do INEP dos anos de 2009 e 2019, como estavam organizados os cursos de Ensino Superior no Brasil. Pudemos comparar os quantitativos de cursos e de IES que ofertavam bacharelados, tecnólogos e licenciaturas.

Especialmente focando nas políticas de expansão do Ensino Superior, como PROUNI, FIES e REUNI, analisamos os cursos de licenciaturas almejando compreender

se as políticas de expansão de vagas para o Ensino Superior possibilitaram um real aumento de vagas nos cursos de formação de professores.

A compilação nos mostrou que não houve aumento real de vagas, considerando que o quantitativo de cursos de licenciaturas sofreu queda de 56,86%. Em 2009 eram 17.677 cursos, sendo 6.697 ofertados presencialmente (37,88%) e 10.980 EaD (62,11%) e em 2019 passou a 7.625 cursos, destes 6.391 presenciais (83,81%) e 1.234 à distância (16,19%). Olhando especificamente para os cursos oferecidos de modo presencial tiveram queda de 4,56% e os oferecidos como EaD em quantidade de cursos tiveram uma baixa de 88,76%.

Tendo como base os dois censos constatamos que no decênio em estudo os cursos de bacharelado foram os que mais tiveram aumento de oferta, de forma geral (4,38%) sendo que os institutos federais tiveram um aumento de mais de 464,13%. O aumento esteve presente entre as IES públicas e privadas, com percentual maior para as públicas.

Embora tenha acontecido uma queda de 35,55% no total de cursos, quando comparamos 2009 e 2019, observamos que a quantidade de IES cresceu neste período cerca de 12,70%, no entanto a proporcionalidade de representação de instituições públicas e privadas, manteve-se quase que contínua, respectivamente na casa dos 11% e 89%. Vale mencionar que em quantitativo de IES as públicas cresceram com 36 novas, ao tempo em que as privadas aumentaram em 258 instituições.

Vale frisar também que, embora tenhamos trabalhado com microdados oficiais, ainda assim observamos certa fragilidade neles, pois como exposto em alguns casos os dados não estavam completamente validados, com as informações corretas.

Por fim destacamos que os cursos de nível superior, ofertados presencialmente, tiveram aumento de 28,66% ao se comparar 2009 e 2019 e queda de 87,07% para o EaD, neste mesmo período.

6. Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de out. 2021.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - **REUNI. Decreto nº 6.096**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____ **Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES).** Ministério das Relações Exteriores. Disponível em:
<http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html> - Acesso em: 26 de out. 2021.

_____ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394**, Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____ Lei nº 13.530, de 07 de dezembro de 2017. Altera legislações sobre o FIES. **Lei nº 13.530**, Brasília, 2017. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13530.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____ **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em:
<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> - Acesso em: 20 de out. 2021.

FREIRE, Paulo. Educação e qualidade. In: FREIRE, P. Política e educação – 1. ed - São Paulo, Paz & Terra, 2014, p.43-51.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

INEP. **Nota Técnica Nº 13/2020/DEED.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em:
<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/nota_tecnica_13_2020.pdf> - Acesso em: 26 de out. 2021.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas.** Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

OS SERIADOS E A CONSTRUÇÃO DE PERSONALIDADES MORAIS

Jamile de OLIVEIRA; Rita Melissa LEPRE, UNESP Campus Bauru
Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação
básica
jamilе.oliveira@unesp.br

1. Introdução

A palavra docência, incorporada à Língua Portuguesa em meados do século XIX, tem sua origem no verbo latino '*docere*', o qual corresponde ao ato de ensinar, instruir e informar (DOCENTE, 2021). Assim, ensinar está atrelado ao ato comunicativo e exploratório daquilo que tenha sido construído e valorizado socialmente, portanto algo que tenha importância suficiente para que gerações diferentes se apropriem, utilizem e transformem.

O ato transformador ocorre, justamente, porque novas descobertas são introduzidas aos conhecimentos já construídos e permitem que as novas gerações imprimam nesses conhecimentos suas características e necessidades. Dessa forma, o exercício docente é aquele que se queira sempre contextualizado e atualizado para que possa mobilizar docentes e discentes em busca de seus desenvolvimentos plenos.

Ao olhar para o século XXI, observa-se o aflorar dos recursos digitais voltados às Tecnologias de Informação e Comunicação, que modificam significativamente os modos de estar e existir no mundo, amparados no crescimento da procura pelos *smartphones* e no consumo de aplicativos dentro desses aparelhos.

Dados divulgados pelo CGI.br permitiram constatar que ao longo da pandemia de COVID-19, no Brasil, 98% das pessoas com 16 anos ou mais utilizaram o celular para acessar à *internet*, com conexão, majoritariamente, realizada pela rede *WiFi*. Esses aparelhos foram utilizados para realizar chamadas de voz ou vídeo, buscar informações e serviços, fazer cursos a distância e, em 86% dos casos, para assistir a vídeos, programas, séries ou filmes (CETIC.br, 2020).

O uso da *internet* para fins de acesso à multimídia, vem crescendo na última década com a popularização dos *streamings* que são acervos digitais de multimídias (músicas, vídeos, séries, *podcasts*, curta e longa-metragem). As rodas de conversa, redes sociais e até mesmo as manchetes dos jornais cada vez mais anunciam o sucesso

de algum enredo, a repercussão de alguma personagem e abrem espaço para que as pessoas falem sobre o assunto.

Na escola, não seria diferente, os jovens consomem e comentam sobre o que assistem, os conteúdos assistidos vão introduzindo ideias e comportamentos nos utentes, que muitas vezes incorporam esses traços em suas personalidades sem a devida reflexão. Por isso, estudos voltados a construção da personalidade moral apontam procedimentos que incluam os enredos novelísticos (PUIG, 1998).

Sabe-se que a construção de personalidades morais é um processo desenvolvido a partir do conhecimento, acolhimento e prática de valores morais, que se queiram desejáveis para a manutenção da vida pessoal e social dos sujeitos. A aparição desses valores morais é evidenciada nas decisões que são tomadas cotidianamente e perante a necessidade de resolver os conflitos, em que são exercidos o juízo valorativo sobre a situação, a compreensão e a autorregulação (PUIG, 1998).

É fundamental entender que tais procedimentos morais se constroem, não estão prontos, precisam ser desenvolvidos. À vista disso, este trabalho pretende apresentar uma oficina voltada à educação em valores que tenha como ponto de partida a análise de seriados que estejam na lista de audiência de adolescentes em idade escolar.

Acredita-se que ao trazer para o contexto educativo os interesses dos adolescentes é possível obter melhores resultados no que tange o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade de maneira crítica e responsável.

2. Fundamentação Teórica

A personalidade moral se refere ao conjunto de atribuições valorizadas e praticadas pelo sujeito em seus ambientes de vivência, considerando a influência recebida por esses diferentes espaços no qual se insere. Nesse sentido, os meios de vivência apresentam modelos de referência que sugerem valores morais, princípios, comportamentos e atitudes a serem adotados pelos sujeitos (PUIG, 1998).

Os seriados, filmes e minisséries são considerados narrativas que misturam realidade e ficção. Puig (1998) os denomina como *noomeio*, ambientes externos aos sujeitos, mas que os afetam por introduzem situações conhecidas e desconhecidas que podem ou não serem experimentadas, à medida que implicam circunstâncias rotineiras da vida dos sujeitos.

Essa relação de proximidade e implicação entre a ficção e a realidade torna comum a imitação das atitudes e falas das personagens no trato com pessoas e nas

situações vividas, tendo em vista que ao apreciar os feitos de uma personagem há a tendência em concordar com suas ações e repeti-las (LURÇAT, 1995).

Contudo o agir moralmente requer o exercício de relacionar as circunstâncias vividas com a ação que lhe é coerente, nesse sentido o tipo de moral existente é definido pela assimilação racional das regras e dos valores que resultam nas ações do sujeito, não podendo estar restrita a mera imitação, uma vez que é preciso pensar sobre a escolha a ser feita e defende-la com argumentos consistentes e coesos.

Kohlberg (1992) estabeleceu seis estágios do desenvolvimento moral que foram definidos a partir da realização de uma pesquisa longitudinal baseada em uma entrevista semiestruturada designada *Moral Judgement Interview* (MJl), na qual são propostos dilemas morais hipotéticos para a avaliação dos entrevistados. Os seis estágios morais se organizam em três níveis: pré-convencionais, convencionais e pós-convencionais.

No nível pré-convencional, a norma é considerada algo externo ao sujeito, por isso é obedecida ao pé da letra, sobretudo, por medo do castigo, pode perdurar até os 9 anos de idade e manifesta-se pela limitação na compreensão de que convencional é aquilo que é comum aos seres sociais (KOHLBERG, 1992; LINDE NAVAS, 2009).

No nível convencional são priorizadas as normas e os acordos estabelecidos na vida em sociedade, há primazia pela autoimagem e pelo bom funcionamento social, está presente na idade adolescente e adulta. No último nível, pós-convencional, as normas sociais também são respeitadas, todavia os sujeitos percebem-na como imersa em princípios coletivos. Em situações na qual as normas entram em conflito com os princípios defendidos pelo indivíduo, há primazia do princípio sobre o acordo. Esse estágio é pouco encontrado socialmente e só pode ser constatado em indivíduos com a partir de 25 anos de idade (KOHLBERG, 1992; LINDE NAVAS, 2009).

Para alcançar os estágios da autonomia moral é preciso propiciar a convivência respeitosa e digna entre os sujeitos a fim de que aprendam conjuntamente a manifestar suas ideias, respeitando a opinião do outro, sem a necessidade de agirem uns iguais aos outros ou por coerção. A moral autônoma é guiada por princípios críticos e livres adquiridos no exercício ativo da razão, do diálogo e do acordo feito entre os membros da sociedade (PUIG, 1998; PONCE, 2009).

A prática dos valores morais apreciados acontece no centro das interações humanas, tanto agindo moralmente quanto refletindo e dialogando sobre situações vivenciadas ou observadas. Dessa forma, é possível mobilizar a ação e reflexão dos sujeitos para determinado valor moral, a partir da utilização de situações que sejam externas a ele, mas que o permitam desenvolver o raciocínio moral.

Estabelecer uma educação moral implica que em diferentes momentos os sujeitos estarão debruçados sobre si mesmo, sobre o cotidiano e sobre outras situações potenciais com o interesse voltado a conhecer e analisar qualitativamente as interações presentes desenvolvendo, concomitantemente, a autorregulação.

No ambiente escolar, cabe ao educador proporcionar experiências que favoreçam a reflexão quanto aos valores preferidos e situações morais nas quais eles são postos em prática, evitando a doutrinação. Os conflitos pessoais são resolvidos mediante decisões pessoais, portanto, envolvem o protagonismo dos sujeitos. “A postura de clarificação de valores insiste na responsabilidade de cada sujeito na construção da sua própria vida” (PUIG, 1998, p. 40).

A educação moral possibilitará que o sujeito aproxime sua ação dos objetivos almejados, por meio do estabelecimento de critérios e disposições para mantê-los mesmo em meio às divergências e complexidade, auxiliando os sujeitos quanto à convicção sobre condutas que sejam justas e corretas, percepção sobre os aspectos comportamentais a melhorar e reconhecimento da necessidade de repetir esse percurso reflexivo sempre que necessário.

3. Metodologia

Neste trabalho considerou-se apropriado utilizar a imersão dos jovens no universo dos seriados televisivos para fomentar a educação moral. Assim, foi aplicado um formulário *online* a fim de conhecer preferências de adolescentes que cursam o Ensino Médio ao utilizarem *streamings* audiovisuais e analisar seus posicionamentos perante situações conflituosas e dilemáticas. Após essa análise foi organizada uma oficina capaz de contribuir para o desenvolvimento de valores morais.

Dessa forma, essa pesquisa quanti-qualitativa enquadra-se no âmbito descritivo da qual participaram vinte e oito adolescentes que cursavam o Ensino Médio em um município do centro-oeste paulista. O *link* do formulário e os termos de assentimento e consentimento em participar da pesquisa foram disponibilizados de modo virtual para os estudantes em formato de convite.

As questões incluídas no formulário foram divididas em seções com perguntas abertas e fechadas a fim de atender aos objetivos de conhecer as características socioeconômicas, o perfil de cada estudante ao acessar a internet e seus pontos de vista em relação ao dilema moral proposto.

As respostas obtidas organizaram-se com base na tabulação das respostas às perguntas fechadas e agrupamento por semelhança para as questões abertas,

considerando o tipo de análise de conteúdo desenvolvido por Bardin (2011). Essa interpretação foi norteadora para a oficina e será apresentada no próximo item.

4. Resultados e discussões

A adesão ao formulário permitiu obter 28 respostas de estudantes cursando o Ensino Médio em instituições públicas (50%) e privadas (50%), com idade entre 14 e 19 anos, prevalecendo o nível socioeconômico A ou B (78,6%).

Todos os estudantes alegaram possuir um dispositivo móvel com acesso à internet e 89% assinam algum *streaming* audiovisual, dentre os quais 27 estudantes acessam à *Netflix* e 11, à *Amazon Prime*, duas empresas que têm liderado o setor no mercado mundial. Considera-se que a situação econômica dos estudantes possibilita que disponham desses recursos.

O tempo gasto com o acesso diário ao *streaming* divide-se em 0 a 3 horas, com variedade dos gêneros assistidos: ação/aventura, comédia, romance, terror etc. Os adolescentes costumam acompanhar seus títulos e personagens favoritos nas redes sociais, reconhecendo nas personagens semelhanças e qualidades apreciadas em si e para si.

A resposta àquilo que identificam nas personagens apreciadas revelou alguns valores morais que os estudantes se mostram capazes de reconhecer e priorizar, a saber, justiça, respeito, responsabilidade e cooperação. No entanto, as argumentações apresentadas para o dilema moral proposto apontaram que a maioria dos adolescentes se mantêm nos estágios convencionais da moralidade, sendo regidos sobretudo pela obediência a lei e ordem social.

Dessa forma, a oficina foi organizada de modo que pudesse favorecer o exercício reflexivo e dialogado partindo de cenas dos seriados apontados pelos participantes da pesquisa. Compreende-se que ao analisar as cenas por eles já conhecidas, com abertura para a escuta ativa dos envolvidos e incentivo ao enriquecimento de seus raciocínios morais, é possível abrir espaço para a formação de consciências morais mais autônomas, que não se obterão somente pelos encontros apresentados, mas serão mobilizadas a partir deles.

Os três seriados selecionados foram 'Grey's anatomy' (T07 EP19), 'Os 100' (T02 E05) e 'Lúcifer' (T02 EP12) com o recorte para episódios em que aparecem situações moralmente conflituosas, cujos objetivos são:

- Posicionar-se oralmente com autonomia, respeito e criticidade, obedecendo aos turnos de fala.

- Apropriar-se dos valores morais ao exercer o juízo sobre um dilema moral.
- Estabelecer coerência entre o juízo moral apresentado e a situação enfrentada implicado na compreensão moral.

Os episódios foram divididos para serem exibidos em encontros de 50 minutos, nos quais apenas o trecho pertinente à discussão será exibido e posteriormente realizada uma roda de conversa e atividade guia.

Para o seriado 'Grey's anatomy' a cena selecionada inicia-se aos 33 minutos do episódio 19, temporada 07, em que a protagonista burla um teste clínico para favorecer uma pessoa conhecida e querida por ela. Sobre a situação questiona-se aos estudantes:

- A atitude da residente de medicina foi correta ou errada?
- Que critérios vocês utilizaram para determinar isso?
- Se vocês presenciassem a situação, o que fariam?
- E se estivessem no lugar da residente?
- Que outra escolha ela poderia fazer?

Após a conversa pedir que os estudantes escrevam em um papel se a residente merece ou não uma punição por seu ato e qual seria essa punição. As respostas devem ser recolhidas e conhecidas pelo mediador para direcionar os próximos encontros.

No próximo encontro o mediador apresenta para os estudantes a definição de valores morais e os convida a procurar em um dicionário exemplos de valores morais que se encontram socialmente. Em seguida, propõe que pensem sobre quais valores morais foram violados com a atitude da personagem do seriado 'Grey's anatomy' e explica que agir de forma a corromper os valores morais ocasiona a aparição de contravalores (injustiça, discriminação, ...).

Entregar uma ficha ou elaborar no formato virtual as perguntas para os estudantes responderem:

- Quais valores morais que você considera ser essencial para todo ser humano?
- Desses, quais você destacaria em você?
- Quais são os valores morais presentes na legislação do seu país?
- No dia-a-dia quais os contravalores praticados na sociedade?
- Quais deles você considera mais difíceis de enfrentar?

O terceiro encontro desdobra-se na reflexão inicial do episódio 05, da 2ª temporada de 'Os 100' em que são discutidas as punições adequadas para as infrações cometidas na trama. Por meio dessa cena é possível que o mediador retome a punição que os estudantes apresentaram sobre a fraude do teste clínico, questionado:

- O que vocês acharam do assunto da reunião entre os clãs?
- Seria justo a morte pelo roubo do cobertor?

- Por que?

- No caso do teste clínico a punição apresentada por vocês foi adequada?

Permitir que os estudantes exponham a proposta de sanção que elaboraram e que argumentem sobre ela, em seguida que votem a respeito das ideias possíveis e reflitam como elas se ajustam ou não à situação.

No quarto encontro os estudantes assistirão ao episódio 12, da 2ª temporada de 'Lúcifer'. O episódio sugerido traz um dilema moral explícito ao retratar a atitude de um técnico de saúde que chantageia pessoas famosas como forma de vingança por um episódio marcante em sua carreira, no qual ele deixou de salvar a vida de um estudante para poder preservar os documentos da dissertação que desenvolvia. É interessante passar o trecho completo, fazendo uma pausa aos 17 minutos e 15 segundos para questionar o que os estudantes fariam se estivessem no lugar das pessoas chantageadas.

Retomar o seriado e ao finalizar solicitar que os estudantes façam uma análise individual do que assistiram e que registrem em um parágrafo suas conclusões. Para isso, conduzi-los a refletir sobre os valores morais requeridos na situação, as decisões que foram tomadas e aquelas que poderiam ser diferentes etc.

No último encontro cada adolescente é convidado a comentar sobre o que registraram no encontro anterior e fazerem um relato pessoal sobre o que acharam desses encontros para conversar um pouco a respeito das posições que assumem socialmente e como elas envolvem e atingem as pessoas ao nosso redor.

Ao encerrar o mediador pode acolher as sugestões que os estudantes trouxeram para dar continuidade ao trabalho com a educação moral e avaliar por meio dos feedbacks, observações e registros dos encontros o quanto os objetivos foram alcançados e se houve progressos em relação ao desenvolvimento do raciocínio moral dos estudantes, vislumbrados nas argumentações, disposição a considerar o ponto de vista alheio, dialogar e reajustar suas argumentações em busca de maior coerência no estabelecimento dos juízos morais.

5. Conclusões

Por meio deste trabalho foi possível apresentar uma proposta de introdução à educação em valores no ambiente escolar, voltada para estudantes do Ensino Médio, pensando na construção de personalidade morais e no exercício docente contextualizado e permeado dos interesses de adolescentes de países ocidentais do século XXI.

À medida que a educação formal objetiva a formação integral do sujeito que o habilite a ser humano com responsabilidade e dignidade é imprescindível ensinar a como utilizar os procedimentos do raciocínio moral para que sejam desenvolvidos juízos compatíveis com a situação enfrentada e que resultem em ações coerentes e emanadas de forma autônoma pelo próprio portador da ação e decisão.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.br). **Painel TIC COVID-19**: Pesquisa sobre o uso da internet durante a pandemia do novo coronavírus. São Paulo: CETIC.br, 2020.

DOCENTE. Dicionário Etimológico online, 09 out. 2021. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/docente/>. Acesso em: 09 out. 2021.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

LINDE NAVAS, A. **La educación moral según Lawrence Kohlberg**: una utopía realizable. Revista Praxis Filosófica, n. 28. jan/jun. 2009. pp.7-22. Cali, Colombia: Redalyc, 2009.

LURÇAT, L. **Tempos cativos**: as crianças TV. Lisboa/PT: Edições 70, 1995.

PONCE, B. J. A educação em valores no currículo escolar. 2009. **Revista e-curriculum**. v.5. n.1. dez. São Paulo: 2009.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE A DOCÊNCIA

Ângela Coletto Morales ESCOLANO

Ana Letícia Antônio VITAL

Amanda Ribeiro PETRONI

Júlia Barros PERONI

Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Ilha Solteira

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

Agência Financiadora: PIBID – Capes/UNESP

angela.cm.escolano@unesp.br

1. Introdução

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulamenta o sistema educacional brasileiro baseado nos princípios presentes na Constituição Federal. Seu artigo 61, parágrafo único, incluído pela Lei nº 12.014, de 2009, dispõe que os fundamentos do exercício da atividade docente em modalidades de educação básica deverão ser embasados, entre outros fatores, na "associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço" (BRASIL, 2020).

Nessa perspectiva, as graduações em Licenciatura trabalham com a formação de professores, buscando suprir a demanda da área educacional e oferecendo subsídios necessários a essa formação. Consequentemente, leva o licenciando a refletir sobre o cotidiano docente, aproximando-o de modo mais significativo dos dilemas escolares, além de permitir a união entre teoria e prática (PIMENTA, 1995; LIMA, 2001; BORSSOI, 2008; MARTINS, 2009; GATTI, 2010; BALDOINO; FELICIO, 2016).

Cabe mencionar que a qualidade de formação do professor refletirá diretamente em sua qualificação profissional, e como ressalta Pimenta (1995), a importância da qualificação profissional conduz à melhoria da qualidade do ensino, ocasionando assim, a resignificação da didática.

Schön (1995), por sua vez, destaca que os relatórios em formato de narrativas consistem em um tipo de avaliação interpretado como um espaço e um instrumento para o exercício da reflexão sobre a prática e, consequentemente, sobre sua própria formação, tendo-se a possibilidade de rememorar sua trajetória possibilitando o conhecimento suas próprias características (MACHADO; CZEKALSKI; GÜLLICH, 2021).

Desta maneira, o objetivo deste trabalho foi analisar por meio de narrativas de experiência, as percepções de licenciandos em Ciências Biológicas ao longo das principais etapas do Estágio Curricular Supervisionado.

2. Metodologia

O presente trabalho longitudinal teve como procedimento a utilização de material elaborado por uma turma de graduandos em Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Engenharia – UNESP – Campus de Ilha Solteira ao longo das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) que no Projeto Político Pedagógico do curso é organizado em 28 créditos (420 h), distribuídos em cinco disciplinas ofertadas regularmente a partir do sexto período (SÃO PAULO, Res. UNESP no 62, de 16/07/14¹). Sendo as 90 horas iniciais teórico-práticas e as últimas 330 horas compostas de práticas supervisionadas constituídas de atividades desenvolvidas em ambiente escolar.

O material analisado consiste em uma atividade obrigatória em formato de relato de experiência (narrativas) que deve ser desenvolvida por todos os estudantes e entregue ao final de cada disciplina, com o objetivo de reflexão quanto ao seu desempenho e também de discussão quanto a realidade encontrada nas escolas. Foi utilizado neste trabalho as narrativas elaboradas em três das cinco disciplinas de ECS, sendo elas: 1- ECS: diagnóstico sócio educativo da unidade escolar (3ºano/6ºperíodo); 2- ECS: planejamento e desenvolvimento de projetos de ensino no contexto da unidade escolar (4ºano/8ºperíodo); 3- ECS: planejamento e desenvolvimento de aulas de Ciências e Biologia II (5ºano/10ºperíodo), que a partir de agora, serão tratadas como Estágio I (EI), Estágio II (EII) e Estágio III (EIII), respectivamente.

Ao todo foram analisadas 46 narrativas segundo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), sendo 17 narrativas sobre as experiências ocorridas no EI; 15 relativas ao EII e 14 narrativas do EIII.

Os estagiários não tiveram suas identidades reveladas ao longo da execução deste trabalho, sendo identificados conforme o estágio que estavam cursando como por exemplo: *EII5* (narrativa sobre o Estágio II, do aluno 5). Cabe destacar que os números entre os diferentes estágios não correspondem aos mesmos alunos-estagiários, os nomes de professores eventualmente citados foram alterados para nomes fictícios e as citações das narrativas foram feitas respeitando-se a grafia original.

3. Resultados e Discussão

Durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas o aluno se depara com disciplinas específicas da área Biológica, bem como com disciplinas pedagógicas. Estas últimas visam a preparação do estudante para o ambiente escolar e a realidade docente. Especialmente o ECS, é responsável por conceder a real prática docente ao futuro

¹ SÃO PAULO, Res. UNESP nº 62, de 16/07/14 - *Ementa para ingressantes a partir de 2012, UNESP, Ilha Solteira/SP.* Disponível em: <
<http://www.feis.unesp.br/Home/Graduacao/ementas-site-ciencias-biol-licenciatura.pdf> >

professor. Ao analisar as narrativas do presente trabalho, observaram-se padrões citados entre os estudantes do curso que serão descritos nas categorias a seguir.

3.1 Estágio I

3.1.1 Comparação entre a expectativa e a realidade escolar

Conforme Pimenta e Lima (2011), os licenciandos necessitam de uma oportunidade de vivenciar a realidade da escola. Assim, a partir desse espaço de reflexão, os conhecimentos se transformam. Portanto, é inerente que seus conhecimentos prévios ou expectativas sejam modificadas ou reforçadas ao longo de seu processo de formação, como indicam algumas passagens:

“A expectativa idealizada que tive dos alunos não foi a encontrada e causou um choque inicial pela diferença de gerações, como alunos retrucarem de forma indiferente os pedidos e ordens da professora” (EI3);

“... aos poucos fui ficando mais aliviada, pois nenhum dos meus maus pensamentos foi real (...) porém, nestes cinquenta minutos não observei nada além do tradicional” (EI8);

“...não foi nada do que eu esperava, não tinha uma professora inspiradora e menos ainda alunos interessados em aprender biologia” (EI15);

No entanto, alguns estagiários relataram uma boa experiência: *“Foi uma experiência muito boa e diferente do que estava acostumada”* (EI14).

Portanto, notamos experiências e percepções distintas, e que certamente poderão influenciar diferentemente na postura e perspectiva enquanto futuro professor. Para os professores os conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho. Porém, isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes de conhecimento, embora pode-se dizer que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas ao seu trabalho (TARDIF, 2013).

Conforme Silva (2005), de maneira geral as condições da educação pública parecem diluir todo o discurso pedagógico da expectativa de um estágio como culminância em um processo de formação. Entretanto, foram verificadas boas práticas realizadas no ensino público básico: *“... considerei uma boa aula, principalmente levando em conta a falta de materiais e recursos disponibilizado pela escola, a professora conseguiu passar o conteúdo de uma maneira de fácil entendimento, e conseguiu o mais difícil que é a atenção dos alunos”* (EI5).

3.2 Estágio II

3.2.1 Relatos de regência

Neste estágio não são muitos os alunos que têm a oportunidade de ministrar ou de participar do planejamento de aula. Entretanto, alguns se vêm desafiados, como relato do EII8: *“Eu dei a aula naquele dia, sem nenhum planejamento e preparo, ministrei a primeira aula da minha vida (...) É claro que não demonstrei desespero diretamente, o único pensamento que vinha na minha mente era o de não decepcioná-los e deixá-los a ver navios, afinal aquele dia deveria ser significativo em suas vidas como na minha.”*

Quando os graduandos se preparam para ministrar a aula a experiência pode ser surpreendentemente positiva, como citado: *“Nunca tinha tido contato antes com os alunos como uma futura professora. O respeito e a educação perante as aulas ministradas foram 100% em quase todas as salas, não tive problemas em ficar chamando atenção dos alunos”* (EII14).

Entretanto a experiência também pode ser negativa. Castoldi e Polinarski (2009), relatam em seu trabalho a dificuldade em lidar com o desrespeito e até mesmo violência em sala de aula quando na posição de estagiário, o que é corroborado como relatado de EII10: *“É muito difícil dar aula para pessoas que tem mais ou menos a sua idade eles não te leva muito em consideração ficam conversando e não dão atenção ao que fala. Também acho que deveria estar melhor preparada para falar com eles”*.

3.3 Estágio III:

3.3.1 Sentimento do estagiário em relação ao estágio

Há alguns sentimentos relatados pelos estagiários em relação às atividades desenvolvidas nas escolas, como a frustração relatada por EIII1 *“O maior sentimento que me tocou foi o de frustração de não conseguir aplicar as teorias educacionais aprendidas na graduação (...) não saber o que fazer para não ficar presa ao conteúdo e trazer aquilo pra realidade de cada um e enxergar cada um com um olhar individual.”*

Na percepção de muitos estagiários os alunos do ensino básico parecem ter dificuldades quanto ao seu desenvolvimento e realizar as atividades propostas, além de algumas escolas seguirem uma metodologia de ensino que parece muitas vezes insuficiente *“(...) a emergência de uma política mais efetiva para assistência de alunos em sala de aula que necessitam de uma aprendizagem mais significativa por meio de metodologias que contribuam significativamente para o ensino-aprendizagem de jovens em formação educacional e social”* (EIII2).

Para o EIII3 o convívio com os alunos por um longo período fez com que sua experiência no estágio fosse mais positiva e destaca *“acredito que isso auxiliou em minhas aulas nesse semestre”*. Podemos notar que, atualmente, uma boa relação com os alunos facilita o desenvolvimento das atividades propostas e acaba por estimular o professor a criar aulas mais dinâmicas. Esta boa relação se firma com afeto e essa interação dá sentido ao processo educativo, como abordado por Silva e Navarro (2012).

Ao final de todas as disciplinas de ECS, evidencia-se a relevância que tais práticas proporcionaram ao crescimento profissional dos futuros docentes: *“(...) o estágio contribui de maneira significativa para o meu desenvolvimento quanto futura professora”* (EIII4);

“Os exercícios de prática docente foram de valiosa importância ao proporcionar chances de aprimoramento pessoal e profissional no ambiente escolar” (EIII6).

3.4 Estágio I e II:

3.4.1 Expectativa anterior ao estágio

Conforme Tardif (2004), a formação do licenciando em Ciências reproduz valores assimilados da vida pessoal e escolar. Desta maneira, é inevitável que anteriormente ao primeiro contato do aluno-estagiário em ambiente escolar, ele carregue suas bagagens e saberes experimentados ao longo de sua formação no ensino básico. Isto evidencia-se em passagens, como:

“A expectativa para a observação da aula de Ciências foi baseada em experiências pessoais como estudante, ou seja, a de que encontraria na sala uma turma similar a minha (...). A visão esperada, portanto, seria de uma turma que conversasse e até bagunçasse durante a aula, mas que tivesse alunos dedicados e interessados, sobretudo que respeitassem o professor (...) Quanto às expectativas para o professor, também foram baseadas em experiências pessoais, sendo que idealizava encontrar o mesmo tipo de professor quando aluna na 5ª série” (EI3).

Ainda, observa-se que possuíam sentimentos preliminares, que variavam do receio ou medo à esperança e ansiedade:

“De início, a expectativa quanto à experiência era preocupante, por ser a escola em questão uma escola estigmatizada na cidade e também por ser desestimulada a acompanhar as turmas, principalmente no turno da tarde, que segundo a coordenação e os professores, seriam turmas com muitos ‘alunos problema’” (EI11);

“Hoje se deu minha primeira experiência dentro de uma sala de aula, quando não aluno, e antes do ocorrido eu estava bem ansioso” (EI9);

“Aquele manhã parecia inspiradora, sentia que veria uma aula de biologia como nunca havia visto antes de entrar na faculdade. Essa experiência seria nova” (EI15).

Por outro lado, alunos que tiveram contato prévio com o ambiente escolar na graduação apresentaram uma postura mais tranquila, embora muitos questionamentos ainda persistissem, como indica a fala do EI17: *“No momento me deparei com inúmeras perguntas feitas pelos meus próprios pensamentos, de como seria a aula em que iria observar, veio a lembrança até como era as minhas aulas quando estava na escola. Mas ao mesmo tempo não estava com medo, pois no meu primeiro ano da graduação já tive contato com alunos nas escolas, aplicando jogos de biologia molecular e genética para o ensino médio”.*

Observou-se, contudo, que provavelmente tais expectativas foram baseados em suas próprias experiências ou experiências alheias as quais tiveram conhecimento:

“Minha experiência anterior em sala de aula me levou a acreditar que a aula que eu iria assistir seria uma aula difícil, com uma professora desmotivada e alunos indisciplinados” (EI10);

“... confesso que fiquei com medo e fiquei imaginando coisas horríveis que pudessem acontecer no decorrer da aula, imaginei uma sala com um professor estático na frente da lousa, sem didática nenhuma e arrependido de estar ali e a todo o momento gritando com os alunos que estariam andando pela sala, conversando com os colegas e fazendo muita bagunça” (EI8);

Há algumas décadas vêm ocorrendo um processo de desvalorização do professor, além da sobrecarga de trabalho causando transtornos relacionados ao mal-estar docente (PINOTTI, 2006; SILVA; PEREIRA; NOVELLO; SILVEIRA, 2018), o que é corroborado em falas como a do EI9: *“Preocupava-me e me sentia incomodado por não saber o que pensaria da aula ou se a professora, uma profissional da educação, viria para conversar a fim de desestimular meu objetivo de formar em licenciatura, como já ouvi muitas vezes de pessoas próximas a mim”.*

3.4.2 Comparação em relação ao período em que o estagiário era aluno do ensino básico

Os estagiários relataram que é inevitável evitar comparações entre a aula observada e o período em que eram estudantes do ensino básico:

“... ao fazer a observação, acabamos caracterizando a aula observada de acordo com as lembranças que se tem das aulas de ciências (...) se esta que ele está observando é “melhor” ou “pior” do que as que foram ministradas a ele” (EI6);

"... observei eu percebi que na época que estudei lá eu achava que a maioria dos problemas estavam no desinteresse dos alunos (...) mas hoje, vejo que boa parte dos problemas não estão nos alunos, os alunos sofrem com o descaso que é dado ao ensino e isso interfere na formação cidadã de cada um deles". (EI13).

Ainda por meio de comparação com o período em que eram estudantes, os alunos puderam detectar outros métodos de aplicação do mesmo conteúdo, como o exemplo citado pelo EI3: *"Seguindo em uma comparação, minha aula na 5ª série sobre Seres vivos e não vivos ocorreu somente na sala de aula, portanto na aula observada, o modo como foi ministrada e a metodologia empregada tiveram grande importância sobre a percepção que tive acerca da mesma"*.

Deste modo, ao longo da formação inicial, é necessário o envolvimento com situações que envolvam teoria e prática, e que ambas possam ser vivenciadas, de forma a "desenvolver, neste professor, a construção de modos de ação que lhe permitam desenvolver o gosto pelo conhecimento que possa iluminar a prática" (MOURA, 2006): *"A aula em si foi excelente (...) me lembra muito uma professora que tive no ensino médio professora Maria foi uma das maiores influências para a escolha de qual curso seguir depois de terminar o ensino médio (...), essa experiência me fez pensar melhor sobre a profissão de professor e qual o professor que quero ser, um professor semelhante a elas (Maria e Joana)"* (EI12).

Sendo assim, ensinar implica a "aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos", mas também pressupõe um "processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha" (FLORES, 2004):

"(...) pude fazer uma viagem no tempo e re lembrar da época que era aluno do ensino médio e sinceramente, não era nada diferente de hoje. Alunos e professores tão próximos, mas ao mesmo tempo distantes cada qual concentrado no seu objetivo, professor dando sua aula e depositando o máximo de conhecimento em seus alunos e estes não vendo a hora de saírem dali o mais rápido" (EI8);

"Antes eu era uma simples aluna como todos, que estava ali para aprender os conteúdos, e agora sou uma aluna da graduação observando uma aula de biologia, onde daqui uns anos irei ser eu ministrando essa aula" (EI14);

3.5 Estágios I e III;

3.5.1 Descrição da escola, aula, professor ou comportamento dos alunos

Conforme Cunha (2008), para grande parte dos alunos, o bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo:

“Em relação ao domínio do conteúdo ministrado pela professora estava de acordo com o que os conhecimentos científicos atuais, e a mesma apresentou um grande domínio a respeito do material estudado” (E11);

“Seu comportamento em sala denota envolvimento com os alunos, domínio do conteúdo ministrado, motivação e aptidão ao lecionar” E13;

Por outro lado, alguns estagiários indicaram práticas docentes que não estão de acordo com o que eles consideram como mais adequado e/ou conveniente:

“...entramos na sala de aula as dez horas da manhã, pois a professora estava entretida em um papo muito bom com outras professoras no corredor, quando todos já estávamos acomodado na sala de aula, a professora começou a chamada, assim consumindo mais de 20 minutos de aula” (E12);

“Durante os 30 primeiros minutos a professora não explicou nada só mandou os alunos copiarem um quadro da lousa... passando esse tempo alguns alunos ainda estavam perguntando o que estava escrito na primeira linha da lousa (...) Em momento algum a professora impôs sua autoridade para que eles copiassem e parassem de conversar” (E11).

Um outro fator observado é a indisciplina escolar, que tem sido um grande desafio vivenciado por educadores cotidianamente. Diante disso, torna-se interessante repensar sobre a atuação docente, uma vez que a indisciplina pode ter fortes raízes na relação professor-aluno. O fato se comprova partindo do princípio de que o relacionamento pautado no respeito mútuo e na cooperação são requisitos básicos para uma boa convivência. Assim, utilizar de autoritarismo além de ser desgastante para o professor transforma a convivência em sala de aula tediosa (BUDZIAK, 2014). Desta maneira, muitos casos de indisciplina foram relatados pelos estagiários:

“... algo já me chamou a atenção negativamente, que foi o fato da demora dos alunos para adentrarem a sala de aula, e a omissão dos inspetores em relação ao ocorrido...” (E15);

“... os alunos se dispersavam facilmente, faziam diversos comentários desnecessários e logo paravam de prestar atenção no que ele ensinava, por causa disso tanto a aula teórica quando a prática foram prejudicados” (E16).

Estagiários que realizaram suas observações em escolas públicas frequentemente relataram condições desfavoráveis a aprendizagem:

“(...) mesmo com poucos recursos, ela conseguiu a atenção da maioria dos alunos, o que atualmente é muito difícil” (EI5).

“Um grande agravante do desestímulo geral eram as aulas no período da tarde, onde a temperatura dentro da sala de aula se mostrava quase insuportável” (EIII1).

O EIII10 fez parte de seu estágio em escola técnica e cita: *“(...) são completamente diferentes se comparado com o ensino regular, pois durante as aulas ocorrem pouca conversa paralela e bagunça, sendo que os estudantes pouco falam durante a aula, porém também poucos questionamentos são realizados, fato que fica a dúvida se o assunto tratado foi totalmente compreendido”.*

Por outro lado, o EIII12 traz algumas considerações sobre o comportamento de alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), *“os alunos valorizam a escola e como eles a veem, sendo ela uma grande oportunidade de vida.”*

Enquanto os estagiários de escolas privadas elogiaram as instalações, a disciplina dos alunos e sempre enalteceram as práticas dos professores:

“O ambiente escolar me pareceu bem agradável, organizado, a pintura da escola é harmônica e discreta, e o local estava bem limpo (...) A sala era bem grande, espaçada (...) os alunos me pareceram bem disciplinados” (EI7);

“Fui em um colégio particular sei que a realidade é diferente em escolas públicas (...) durante toda a aula o José mostrou estar seguro do conteúdo ministrado, apresentava uma didática muito boa e fazia com que os alunos não apresentassem receio ao tirar dúvidas e até mesmo a responder as questões que ele mencionava” (EI14).

David (2012) afirma que a implementação da “proposta curricular do estado de São Paulo/2008”, a qual inseriu os “cadernos do aluno” e os “cadernos do professor”, configura um cenário o qual revela uma estrutura administrativa centralizada, tecnicista e burocrática, que colocou em xeque não só a autonomia como a competência do professor.

O EI1 relata sua crítica referente ao conteúdo dos “cadernos do aluno”, aqui chamados de “apostila”: *“Os conteúdos apresentados ao oitavo ano aparentemente estavam de acordo com a faixa etária (de acordo com a apostila), contudo este parece ser raso, muitas vezes superficial e de senso comum”.*

Ainda quanto a forma como os professores ministram suas aulas, apenas dois estagiários relataram sobre aulas realizadas no pátio, como forma de “aula prática”, o que podemos discutir como destacam Andrade e Massabni (2011), que os professores, ao deixarem de utilizar atividades práticas, podem estar incorporando formas de ação

presentes historicamente no ensino, pautado pela abordagem tradicional, sem maiores reflexões sobre a importância da prática na aprendizagem das Ciências.

“Assim que foi dito que fariam parte da aula no pátio, houve animação da turma...” (EI3);

“Uma parte da aula foi realizada no pátio da escola, onde o contato entre professora e alunos foi estabelecido, o que tornou possível o incentivo a investigação, pois eles procuraram os elementos existentes no local, aguçando a curiosidade destes alunos” (EI16).

3.6 Estágios II e III

3.6.1 Expectativas como futuro professor

Observou-se que muitos comentários presentes nas narrativas culminavam para uma conclusão: como ser um profissional melhor e como as disciplinas de Estágio contribuíram para essa formação.

Nesta perspectiva, Cerqueira e Cardoso (2010) levantam a importância de os cursos de licenciatura possibilitarem aos estagiários o pensamento crítico quanto à sua prática docente. Desta forma, a percepção que o estagiário adquire da escola, dos professores, alunos e administradores, além do próprio sistema escolar ao longo dos Estágios o torna mais preparado como futuro docente, o que foi corroborado por diversas falas:

“A realização do estágio de regência mudou meu modo de pensar em relação a minha profissão enquanto professor. Estar em uma sala de aula e ministrar as aulas sugeridas pelo professor me fez perceber que ser professor não é fácil, mas que apesar de tudo é um sentimento inexplicável, pois saber que você está passando seu conhecimento, lhe coloca num grau de satisfação e de felicidade que pensamos em ‘como é bom colaborar para o conhecimento da sociedade’ (EII9);

“Tive uma mistura de sentimentos, como se eu tivesse a obrigação de me formar e ser uma ótima professora e fazer parte da vida daquelas crianças, como se eles e mais milhões em nosso país precisassem exclusivamente de mim” (EI17).

“Eu não quero dar aula em escolas particulares, não por preconceito e sim porque são as escolas públicas que precisam de ajuda, são elas que precisam ser mudadas e melhoradas” (EI16).

“Minha experiência foi muito boa, e realmente é isso que quero ser, professora” (EI14).

“Com toda a minha sinceridade afirmo ter sido uma das minhas mais nobres experiências que já vivi e isto me faz ter certeza que quero ser professora mesmo sabendo dos riscos da profissão, como perder a voz, os cabelos e o juízo” (EII8).

Assim, verifica-se a importância da experiência do Estágio pela perspectiva dos graduandos e futuros professores. Cerqueira e Cardoso (2010) citam ainda que o Estágio Curricular atua como um suporte para que a parcela dos estudantes que ainda possui dúvidas referentes à docência conheça a prática docente, podendo influenciar na escolha da profissão dos acadêmicos.

Portanto, a relevância do estágio existe principalmente quando o aluno-estagiário se encontra em uma situação de conflito interno, como aborda o EIII2 *“Diante disso, penso que meu envolvimento com o aluno e com a escola me fez pensar melhor sobre o papel do professor na sala de aula (...) E participar (mesmo que por um período curto de tempo) desse contexto percebi minhas dificuldades para entender todo o processo de ensino-aprendizagem da qual um aluno necessita para realmente atender as expectativas dos anos escolares”*.

4. Considerações Finais

Este trabalho constitui um estudo longitudinal realizado durante os últimos cinco semestres de uma turma de Licenciatura em Ciências Biológicas. Desta forma, buscamos ampliar nosso conhecimento a respeito das percepções de licenciandos acerca das vivências nas disciplinas de ECS.

Podemos evidenciar determinados conflitos entre os alunos-estagiários, que variam desde suas concepções prévias sobre como se dá o cotidiano escolar, até reflexões de sua atuação docente no futuro. Ainda, observamos a dicotomia entre o ensino público e o privado, relatada nas falas dos estudantes e comparadas neste estudo.

Outra observação é o modo como o estagiário evoluiu e especialmente no EIII, reflete sobre como pode contribuir para a sociedade e o meio escolar, tanto para melhorar um sistema, que em muitos relatos é considerado falho, como para uma melhor eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

5. Principais referências,

ANDRADE, M. L.; MASSABNI, V. G. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências.** Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 2011, vol.17, n.4, pp.835-854. ISSN 1516-7313.

BALDOINO, L. S. M.; FELÍCIO, C. M. O Estágio, a legislação e as expectativas dos estudantes de licenciatura do ifgoiano campus morrinhos. **Ciclo Revista**, [S.l.], set. 2016.

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

BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. 1 Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia, Cascavel/PR, nov. 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>

BUDZIAK, A. B. **Indisciplina em sala de aula**. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C.A. **Considerações sobre estágio supervisionado por alunos licenciandos em Ciências Biológicas**. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009. Anais do VII ENPEC, Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

CERQUEIRA, S. V. S.; CARDOSO, L. R. **Biólogo-professor: relação entre expectativas profissionais e concepções em torno da docência para licenciandos em Ciências Biológicas**. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL: "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 84., Rio Grande do Sul, 2010. Anais..., p. 143-160.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 20 ed. São Paulo: Papyrus, 2008.187p.

DAVID, C. M. Implantação da proposta curricular do Estado de São Paulo/2008; O caderno do professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 7, p. 185-195, 2012.

FLORES, M. A. **Dilemas e desafios na formação de professores**. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.) Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004. p.127-160.

GATTI, B. A.. Formação de professores no Brasil:características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, dez. 2010.

LIMA, M. S. L. **Estágio supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua**. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MACHADO, R. C. D.; CZEKALSKI, R. G.; GÜLLICH, R. I. C. Narrativas e a constituição docente na formação inicial em Ciências Biológicas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, n. 21, 2021.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... **Revista Brasileira de Ensino de Física**, Natal, v. 31, n. 3, p.1-7, 12 out. 2009.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. 4. ed. ver. ampl. Maceió: Edufal, 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p.58-73, ago. 1995.

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINOTTI, S. A. G. Stress no professor: fontes, sintomas e estratégias de controle. **Revista Uniara**, n. 17/18, p. 207-216. 2005/2006.
- SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SILVA, L. M. S.; PEREIRA, F. D.; NOVELLO, T. P.; SILVEIRA, D. S. Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, 2018.
- SILVA, M. L. S. F. (Org.). **Estágio curricular: Contribuições para o. Rendimento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005.
- SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, [s.l.], v. 2, n. 8, p.95-100, 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc. [online], vol.34, n.123, pp.551-571. 2013. ISSN 0101-7330.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÉGIDE NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE DO PARFOR A PARTIR DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

David PERIPATO

Daniele LOZANO

Universidade Federal de São Carlos, Campus Araras, São Paulo
Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
pancieri.david@gmail.com

Resumo: Este artigo reflete criticamente sobre a valorização da carreira docente a partir da política de formação de professores no que concerne o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). De caráter qualitativo e quantitativo, a análise se baseia nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, tendo como base os dados do Censo da Educação Superior, com os quais se investigou a evolução da oferta de matrículas de 2012 a 2019 com objetivo de avaliar as contribuições e limites do programa enquanto uma política de caráter emergencial voltada a ofertar acesso à formação de nível superior para professores atuantes sem a formação exigida pela legislação, após mais de dez anos de sua efetivação. A partir do pressuposto segundo o qual as políticas educacionais, subordinadas à lógica neoliberal atual, compõem-se em mecanismos de controle da crise capitalista, a fim de atender às exigências dos organismos internacionais, questionamos sobre a descontinuidade de tal política, bem como as barreiras de ordem estrutural que se refletem na redução da demanda de oferta de turmas, nos investimentos devido aos cortes orçamentários e suas implicações à formação docente. Conclui-se que a política do PARFOR surge para atender um contexto da massificação da formação de professores orientada pela lógica da capacitação em serviço e da formação eficaz, visto a inviabilidade de investimentos na formação prévia e se faz insuficiente na medida em que não está articulada com políticas estratégicas, seja na ausência dessas, ou pela mudança na concepção política governamental atual em relação aos direitos sociais, para propor melhorias efetivas nas condições de trabalho do professorado.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores; PARFOR; Neoliberalismo.

1. Introdução

No âmbito da formação de professores, ao menos a partir da década de 1990, é consensual a inseparabilidade entre a qualidade do ensino com uma melhor qualidade na formação docente e a relevância da dimensão econômica da educação para o desenvolvimento dos países periféricos (MAZZEU, 2011).

Nessa direção, Gatti e colaboradores (2009) no Brasil, Vaillant (2006) no contexto da América Latina e Imbernón (2006) na Europa, discutem sobre a valorização social dos professores por meio de planos de carreira, incluindo incentivo na participação de cursos de formação continuada, como também pelos cursos de formação inicial – estimulando o

ingresso nas licenciaturas. Ademais, destacam que o desafio é tornar a carreira docente mais atrativa a fim de manter educadores e demais agentes educacionais de excelente formação atuantes nas escolas; os impasses e desafios se mostram complexos, o baixo prestígio social é significativo, os salários não são tão atrativos e denota-se um rebaixamento do mesmo; os contratos são marcados pela flexibilização o que acarreta no comprometimento da estabilidade da carreira, intensificando o cenário das desigualdades.

Ainda que, conforme expõe Gatti (2012, p. 90), nas últimas duas décadas houve investimentos e melhorias no sistema escolar que geraram impactos no desenvolvimento do país, “estamos distantes de ter obtido uma qualidade educacional razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e jovens brasileiros”.

Com a constatação da necessidade de valorização social da carreira do professorado e na iminência de se restabelecer a qualidade educacional, esse período, que se inicia no Brasil e na América Latina no final da década de 1980 e início de 1990, está situado no contexto em que se asseveram as políticas de organizações como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), do organismo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dentre outras (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

De acordo com Mazzeu (2011) e Coelho (2017), para atender as exigências nacionais e internacionais para a qualificação da formação de professores e as demandas fomentadas pela universalização do ensino, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) várias ações foram tomadas de modo a ampliar a estrutura organizativa de formação de professores, seja na esfera federal, estadual ou municipal, em caráter público ou privado.

Assim, uma série de programas em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios foram criados para adequar a formação docente e a qualidade do ensino com a agenda neoliberal dos organismos internacionais que buscavam a formação de “professores eficazes” segundo a lógica de desempenho e excelência de resultados (COELHO, 2017). Dentre eles, destacamos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o qual visa oferecer curso de educação superior para os professores das redes públicas do país que não possuem formação inicial ou específica na área em que atuam. O PARFOR, instituído pela portaria normativa nº 09 em consonância com os princípios e objetivos do decreto nº 6.755, ambos de 2009 (posteriormente revogado pelo decreto nº 8.752 de 2016), com ações encaminhadas pela

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vincula-se aos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme o disposto na meta 15,

Meta 15: 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)

Ainda que em caráter emergencial, se consolidou como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e busca contribuir para a valorização da carreira docente (NEPOMUCENO, 2020). Nessa direção, Oliveira (2013) ao analisar as principais políticas de valorização, tais como a da instituição do Piso Salarial Profissional Nacional e a do PARFOR, argumenta que existe uma crise devido à centralidade de formulação de tais políticas pelos organismos internacionais, cuja ênfase na formação profissional de forma continuada e em serviço balizadas nas orientações do Plano de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), tem sustentado o entendimento segundo o qual a melhoria em qualidade educacional é determinada tão somente pela qualificação profissional docente, isto é, relega os fatores sociais e estruturais que condicionam problemas históricos no campo educacional e que afetam a qualidade em educação para além da formação em si. Com isso, delegou-se aos professores a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso escolar, bem como pela sua própria formação.

Depreende-se a racionalidade própria do aporte neoliberal segundo a qual, para Dardot e Laval (2016, p.191) citados por Soares e Lombardi (2018, p.8) radica no “conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais” de modo a atingir sua máxima operacionalidade e eficiência por meio da concorrência generalizada.

A título de exemplificar a problemática, utilizando-se dos microdados do censo da educação básica de 2019, avaliamos a formação dos professores que lecionam matemática no segundo ciclo do ensino fundamental e se pode observar que em média os que possuem Licenciatura em Matemática como primeiro, segundo ou terceiro curso não chegam ao índice de 75% em todas as regiões do país, o que sugere a não efetivação de uma política com mais de 10 anos de execução e que foi construída, mesmo que em caráter emergencial, sob a prioridade de diminuir a escassez desses professores com formação adequada na Educação Básica.

Cabe ressaltar que, embora a LDB/1996 centralizasse a preocupação com a formação docente ao estabelecer que estes profissionais sejam formados em nível superior em cursos de licenciaturas para atuarem na Educação Básica, conforme disposto no artigo 62, permitiu “a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Ora, não era o objetivo elevar o nível da formação de professores para buscar melhores resultados no âmbito do ensino? Ainda que tal mecanismo fosse justificável para atender as demandas de escassez de professores, como observa Coelho (2017, p. 240), essa problemática sempre foi histórica e estrutural no nosso país e as estratégias multifacetadas de formação de professores, tais como “concursos e contratação de professores formados em nível superior e médio; (...) escola normal, bacharéis sem licenciatura e leigos sem formação em nível superior ou habilitação para o magistério”, resultaram insuficientes ou paliativas e não significaram, necessariamente, melhoria na qualidade do ensino.

Acerca da questão do tipo de qualificação que se pretendeu e se busca atingir, ao que concerne o discurso de valorização da carreira docente, tendo em vista que tais políticas educacionais sofrem frequentes discontinuidades e não se têm demonstrado suficientes no cumprimento de se efetivarem (GATTI, et al. 2009; VAILLANT, 2006; IMBERNÓN, 2006), com este artigo analisamos o PARFOR a partir dos microdados do censo da educação superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no que tange a oferta de matrículas conforme sua organização administrativa de modo a compreender sua evolução, suas contribuições e limitações enquanto política de formação em serviço para a valorização docente.

2. Fundamentação Teórica

Os avanços e recuos das políticas educacionais desde o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) marcaram o regime de descentralização balizado nas orientações internacionais de organizações e consistiram em um sofisticado programa político e econômico que foi capaz de ampliar a mercantilização da educação - até então tida enquanto um direito universal - transformando-a em mercadoria na forma de prestação de serviços (COELHO, 2017).

Nesta conjuntura, de acordo com Mota Junior e Maués (2014), às políticas mais centrais dos governos de Fernando Henrique e Lula permitiram abertura econômica,

maior consumo e avanços tecnológicos, modernização e fomento de políticas sociais e de inclusão, ampliação ao acesso à Educação Básica e de certo modo ao nível superior, mas ainda insuficientes quanto à universalização da educação em todos os níveis; além de uma maior preocupação com a arrecadação e redistribuição dos recursos para o financiamento da educação com a criação do Fundef e do Fundeb, respectivamente.

Os autores supramencionados demonstram que o alinhamento estratégico dessas políticas com as de ajuste do BM afirmaram uma agenda de precarização da educação pública privilegiando o setor privado em vista da redução dos investimentos com os serviços públicos. E se pode falar em redução de investimento visto que ao compararem ao longo da primeira década dos anos 2000 o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), constataram o crescimento da alíquota de apenas 1,2%. Em face dos desafios educacionais, a recomposição do percentual desse total repassado à educação foi superficial e qualquer impacto mais positivo foi efêmero (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Por conseguinte, intensificaram-se as desigualdades educacionais e a desvalorização da carreira docente ainda que em um contexto de ampliação da universidade pública; e significou não somente uma mudança institucional em relação à função escolar, mas também cultural e subjetiva, conformando os sujeitos a uma realidade inconteste e delegando-os a uma formação utilitarista e aligeirada (ALMEIDA; BUENO, 2016; SOARES; LOMBARDI, 2018).

As políticas educacionais subordinadas à lógica capitalista vigente compõem em parte as regras de funcionamento da economia, portanto, configura-se em mecanismos de controles da crise capitalista, tal como analisa Saviani (2005) às mediações entre trabalho, capitalismo e educação. Devemos, então, delimitar as diferenças e a inter-relação que há entre “políticas em educação” e “políticas para a educação”. A primeira depende de um contexto histórico e político determinado, das relações estabelecidas entre as frações dominantes em disputa desse espaço de poder e visam estabelecer os “objetivos a serem alcançados pelo sistema educativo, no que se refere à formação e capacitação das pessoas” (BIANCHETTI, 1999, p. 93).

Em relação às “políticas para educação” configuram como partícipes das políticas sociais “que se refletem nas características e funções propostas” e tendem a conformar a estrutura do sistema educativo a fim de corresponder às exigências do modelo social (BIANCHETTI, 1999, p. 94). A inter-relação se dá na dependência entre ambas como instrumentos políticos de controle e gerenciamento dos interesses que disputam não somente o quadro educacional mais geral, mas também que as movimentam a fim de atender o regime de acumulação flexível por via do financiamento e da descentralização no contexto neoliberal (BIANCHETTI, 1999).

Compreende-se a partir de Bianchetti (1999) que as políticas educacionais exprimem relações de poder da sociedade num dado tempo histórico marcado pelas determinações sociais, econômicas e políticas. Partimos desse pressuposto no desenvolvimento da análise que nos propomos realizar, buscando desenvolver a unidade de análise entre a dimensão quantitativa e qualitativa da referida proposta.

3. Desenvolvimento

Para análise das políticas educacionais em formação de professores, nos alinhamos com Bianchetti (1999, p. 88) que as considera enquanto “estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver determinado modelo social”. Nessa direção, os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético se mostraram profícuos para a avaliação crítica dos dados, uma vez que as visões empiristas se limitam a descrever um determinado fenômeno social sem se aprofundarem nos nexos que existem entre as contradições e o próprio desenvolvimento, neste caso, das políticas públicas (FERRARO, 2012).

A composição do *corpus* de dados foi realizada pela extração dos mesmos utilizando-se o software *Statistical Package for the Social Science for Windows* (SPSS) que permitiu a compilação das variáveis do *Input alunos* de interesse a partir dos microdados do censo da educação superior - colocando-se filtro de alunos do PARFOR, disponibilizados pelo INEP nos anos de 2012 a 2019. A escolha do período analisado se refere ao primeiro em que foram compiladas informações sobre o alunado do programa e o último censo disponibilizado pelo instituto.

Após a obtenção dos dados, a etapa de organização está disposta em tabelas e gráficos pautados no dicionário de variáveis do censo, no qual podem ser encontradas as informações e definições de todas as variáveis contidas nos bancos de dados.

3.1 Resultados

É incontestável que um programa como PARFOR tem demonstrado uma resposta favorável ao cumprimento de seus objetivos ao longo de mais de uma década de sua formulação. Os dados organizados na tabela 1 sugerem que a diminuição do número de matrículas ao longo dos anos significasse uma diminuição na demanda e, portanto, no número de professores sem a formação necessária para atuar na Educação Básica conforme as exigências dos dispositivos legais descritos na introdução. Todavia, ainda

insuficientes para afirmar o êxito da política, vide seu caráter emergencial e sua necessidade frente às demandas atuais.

Tabela 1: Quantidade de matrículas do PARFOR por categoria administrativa entre os anos de 2012 a 2019.

Categoria Administrativa	Ano							
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Pública Federal	20295	31541	37611	33710	29734	23083	17905	12249
Pública Estadual	40341	36674	26079	24469	11868	7226	5967	4073
Pública Municipal	1010	354	2	2	2	19	24	20
Privada com fins lucrativos	119309	46263	79	84	1269	1	3697	1493
Privada sem fins lucrativos	68153	25309	2629	1819	562	968	1407	585
Especial	1789	1228	780	125				
Total	250897	141369	67180	60209	43435	31297	29000	18420

Fonte: Compilado pelos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior divulgados pelo INEP.

Inicialmente pode-se verificar que, exceto a categoria público federal, todas as outras apresentaram diminuição de 90% ou mais na quantidade de matrículas quando comparamos os anos de 2019 com 2012, o que pode ser explicado pelo fato de que a partir do ano de 2014 às matrículas dos alunos do PARFOR passam a se concentrar mais em Universidades públicas federais. Nesse sentido, Nepomuceno (2020) aponta que a partir do decreto 30/2013 da Diretoria de Educação Básica (DEB) da CAPES, o programa passou a ter uma chamada anual com oferta de matrículas apenas na modalidade presencial, e a maior oferta dos cursos de licenciatura nessa modalidade são realizados em instituições públicas segundo dados do censo da educação superior.

Verifica-se também que entre o total de matrículas que tínhamos entre 2012 e 2019, considerando todas as categorias administrativas, houve uma redução de 92,66%, o que condiz com os objetivos proclamados do programa, mas que também dispõe sobre uma demanda residual que persiste. Tal redução pode ser entendida como ganho do ponto de vista institucional, mas representa melhorias nas condições de vida dos professores? Qual tipo de valorização esses dados nos sugerem? Na busca desses questionamentos, na tabela 2 os dados estão de acordo com a organização acadêmica e referem-se à outra característica do programa, seu alinhamento com o tripé pesquisa, ensino e extensão das Universidades.

Tabela 2: Quantidade de matrículas do PARFOR por organização acadêmica entre os anos de 2012 a 2019.

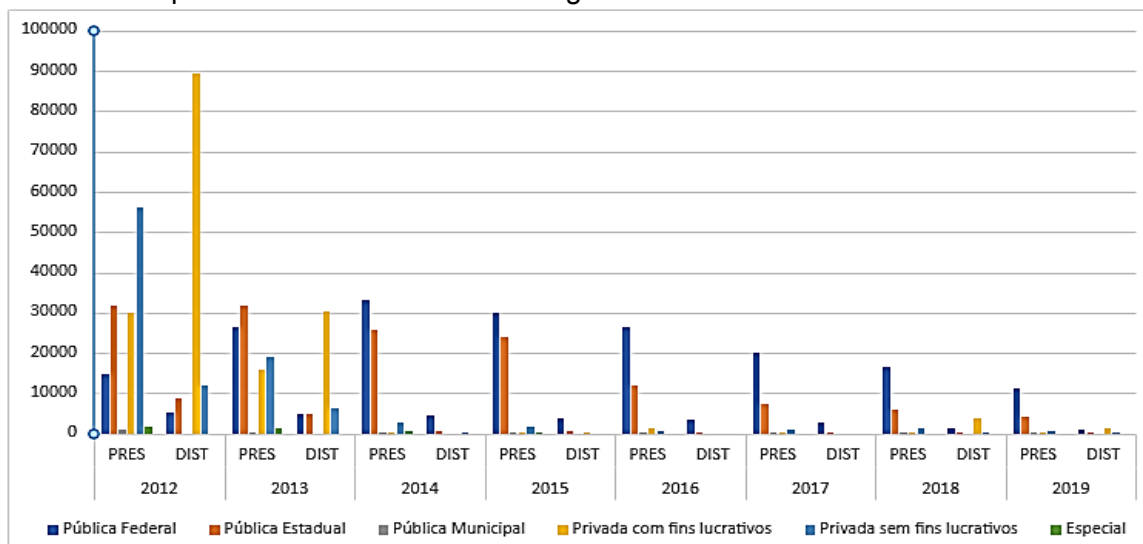
Organização Acadêmica	Ano							
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Universidade	107543	69586	61283	56715	41431	29769	23910	15929
Centro Universitário	83763	40034	541	255	50	13	3674	1516
Faculdade	54771	26034	910	687	498	416	468	261
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	4819	5715	4446	2552	1456	1099	902	711
Centro Federal de Educação Tecnológica	1						46	3
Total	250897	141369	67180	60209	43435	31297	29000	18420

Fonte: Compilado pelos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior divulgados pelo INEP.

Podemos inicialmente observar pelos dados dispostos que a porcentagem de matrículas em relação ao total para a Universidade situa-se em 42,86% para o ano de 2012 e 86,48% em 2019, destacando os anos de 2016 e 2017 para os quais a porcentagem passou de 95% em relação ao total. Na categoria Centro Universitário (CU), o percentual foi de 33,39% e 8,23% para os mesmos anos respectivamente; a Faculdade (FA) engloba 21,83% (2012) e 1,42% (2019) de matrículas e, o menor percentual está no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) que variam de 1,92% para 3,86%. Se compararmos os anos de 2013 e 2014 da categoria Faculdade (tabela 2) com as Instituições privadas com fins lucrativos (PCFL) da tabela 1, pode-se evidenciar queda expressiva, sendo aproximadamente 96,50% para a FA e 99,33% das PCFL.

Ao compararmos as ofertas entre a modalidade presencial e a de Educação à Distância (EAD), dispostas no gráfico 1, fica evidente a diminuição da participação das Instituições privadas com fins lucrativos no programa. Inegavelmente este movimento também se deve ao fato de que os cursos oferecidos na modalidade presencial exigem maiores investimentos se comparados à modalidade EAD.

Gráfico 1. Percentual de alunos do PARFOR por categoria administrativa em relação às modalidades presencial e a distância ao longo dos anos de 2012 e 2019.



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos microdados do Censo da Educação Superior divulgados pelo INEP.

Tais mudanças substanciais na oferta de matrículas e na participação das instituições privadas se deram devido à organicidade do programa que se desenvolveu a partir da concepção da formação em serviço, portanto, priorizando ações que se realizem em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pelos aportes teóricos e técnicos com professores atuantes na Educação Básica, privilegiando o *lôcus* do trabalho, na realização da prática docente (NEPOMUCENO, 2020).

Para compreender melhor todos os aspectos que estes dados refletem, temos que considerar os cortes orçamentários a partir da contrarreforma no Governo Temer com a aprovação da PEC 95. Segundo Nepomuceno (2020) a fase de maior investimento no programa foi entre 2011 e 2015, cerca de R\$ 858 milhões, o corte em 2016 em comparação a 2015 foi de R\$ 26,983.600 milhões, a implicação desse contingenciamento reflete-se na redução de oferta de matrícula após 2016.

Percebe-se a concentração de matrículas no âmbito da Universidade, o que significou um avanço, pois demarca uma concepção de formação alinhada ao âmbito universitário, ainda que heterogênea, mas, cujos esforços foram de superar a concepção da racionalidade técnica e instrumental da profissão (MIZUKAMI, 2005). Explica-se também, conforme expõe Nepomuceno (2020), que pelo Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), exigiu-se das IES o conceito preliminar de curso (CPC) de nível 3 ou superior para abertura de turmas pelo PARFOR, redimensionando a oferta do

programa para as IES com melhor desempenho nas avaliações. Ademais, no âmbito universitário o programa se configurou instrumento e objeto de pesquisa cujas “ações foram um espaço de produção de conhecimento científico e inovação educacional e, principalmente, uma estratégia de atualização e preparação de atualização e preparação de professores da Educação Básica” (NEPOMUCENO, 2020, p. 330).

Pelo exposto, nossos dados nos fazem refletir sobre as barreiras que ainda persistem para a plena efetivação do PARFOR no que tange o cumprimento do dispositivo da LDB/1996 em seu artigo 62 conjuntamente com meta 15 do PNE, pois parece-nos que esta política não se fez eficaz estando em curso há mais de dez anos. Podemos citar seu caráter provisório e emergencial como fator, mas não é a dimensão técnica que justifica isso e sim a estrutural.

A problemática da descontinuidade em suas ações, os cortes orçamentários e as mudanças legais, tal como a reforma do ensino médio conforme Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que coloca em cena novamente a contratação de profissionais com “notório saber”, sem qualificação pedagógica para exercício da função docente, subverte a proposta do PARFOR, a nosso ver, visto que as metas não se cumprem, a um mecanismo de controle da crise capitalista (SAVIANI, 2005) enquanto forma “de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares” (MAZZEU, 2011, p. 161) a fim de atender as exigências dos organismos internacionais “a partir da noção de formação ao longo da vida e da retórica da qualidade da ‘educação para todos’, que funcionam como instrumentos de legitimação das ações relativas às práticas formais da democracia restrita” (COELHO, 2017, p.244).

4. Conclusões

A título de considerações finais, em consonância com Coelho (2017) entendemos que a política do PARFOR surge para atender um contexto da massificação da formação de professores orientada pela lógica da capacitação em serviço e da formação eficaz, visto a inviabilidade de investimentos na formação prévia, configurando-se, nas palavras do autor enquanto uma política de resiliência visto que adota um “discurso da melhoria da educação e da valorização docente, porém, sem melhorar a competitividade dos salários dos professores e as condições de trabalho” (COELHO, 2017, p. 242). Na sociedade da livre concorrência, a defasagem brutal de salários alinhada à ameaça constante de desemprego, instabilidade financeira e social exige-se um profissional que aceite tais condições sem questioná-las em profundidade, que desenvolva “cada vez mais a

capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver” (ARCE, 2005, p. 52).

A valorização da carreira docente resultante das políticas neoliberais não pode ir além de seu caráter mitigatório, pois tendem a manter o nível de exploração da força de trabalho que atenda às exigências do mercado e das políticas de austeridades, em consonância com o receituário neoliberal, investe-se minimamente no humano, mas exige a capacidade máxima de trabalho e eficiência para atender o ritmo acelerado da acumulação capitalista.

Numa sociedade que já não pode garantir as condições mínimas de sobrevivência para empregar sua massa trabalhadora, que recorre ao desemprego estrutural como método para a recuperação da acumulação capitalista (ANTUNES, 2001) preserva-se o fetiche pelo darwinismo social, na luta de todos contra todos, só o mais forte prevalecerá, cada qual é responsável pelo seu sucesso e fracasso. A escola é partícipe em integrar os indivíduos ao mercado, mas não caberá a ela a garantia para tal, visto que em um mercado competitivo todos podem concorrer a uma vaga, mas nem todos encontrarão a oportunidade de fato (GENTILI, 2005).

É urgente superar esta formação conformadora, e políticas como o PARFOR devem ser postas em prática com maior efetividade, na busca pela valorização da carreira docente sem se sujeitar às demandas neoliberais que cada vez mais mercantilizam a educação.

5. Principais referências

ALMEIDA, K. V. S.; BUENO, E. R. A.. Um Olhar Para Além do Capital: a possibilidade de superação do modelo neoliberal em educação. **Porto das Letras**. V. 1,n. 2, p. 128 – 142, 2016.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2001. p. 35-48.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições sobre uma análise crítica. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, 41-62 p.

BIANCHETTI, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Decreto n. 6.775 de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 30 out. 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 out. 2021.

_____. Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016. **Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.** Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em 30 de out. 2021.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 06 nov. 2021.

COELHO, H. R. **Formação de professores em tempos neoliberais:** crítica ao Parfor enquanto política de resiliência. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2017.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 129-146, 2012.

GATTI, B. A. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil.** Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acessos em 31 out. 2021.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>>. Acesso em 31 out. 2021.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, p. 19-86.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 147-167.

MIZUKAMI, M. D. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em 04 nov. 2021.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n.4, p. 1137-1152, 2014. Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>>. Acesso em 03 nov. 2021.

NEPOMUCENO, F. B. O Parfor como processo de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 304 - 332, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723821462020304>. Acesso em 6 nov. 2021.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, 2013.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 13-24.

SOARES, M.D.O.; LOMBARDI, L.M.S.D.S. O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política. In: XV Coloquio Internacional de Geocrítica, Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista, Barcelona, **anais...**, Barcelona, España, 2018. p. 1-22.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas em Latioamérica. **Revista Educación**, maio-agosto, 2006, p. 117-140.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Gildeny de Almeida Rodrigues, Leila Pio Mororó, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
gildeny.vieira@ifba.edu.br

1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), entre avanços e retrocessos, vivenciou nos últimos anos grandes transformações impulsionadas, principalmente, pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, através da Lei nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). No entanto, a formação dos professores que atuam nessa modalidade educacional não obteve a devida atenção, sendo pautada em políticas descontínuas, aligeiradas e que não contemplavam as especificidades desse campo.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961, primeira legislação oficial a tratar da formação de professores, até a recente Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, além de instituir a base nacional comum para essa formação, nota-se que a formação dos professores da EPT é embasada em ações de cunho emergencial e provisório, marcadas pela ampla valorização dos conhecimentos práticos e experienciais em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Nesse contexto, ao valorizar o conhecimento técnico e a experiência profissional dos docentes, o saber fazer ou saber da experiência, em detrimento dos conhecimentos e práticas pedagógicas, consolida-se uma educação meramente técnica e alienatória, instrumentalizada a serviço do capital. Nesse sentido, Machado (2008, p. 82) advoga que:

é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores.

Assim, é fundamental repensar as políticas públicas destinadas à formação dos professores da EPT transformando esses percursos formativos em processos que, pautados em uma política sólida de formação, envolvam a articulação dos conhecimentos técnicos, experienciais e didático-pedagógicos em consonância com as especificidades dessa modalidade educacional.

O presente artigo advém da pesquisa de mestrado em andamento intitulada “A formação pedagógica dos professores não licenciados da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia (IFBA)” que tem por objetivo analisar as contribuições do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica para a formação dos professores não licenciados do instituto.

Dessa forma, a partir de pesquisa bibliográfica, este artigo tem por objetivo discutir o processo histórico e social das políticas públicas de formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, contribuindo para o debate sobre a necessidade de implementação de ações integradas e contínuas, específicas para a docência na educação profissional. Para tanto, o artigo está estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução são apresentados aspectos gerais sobre a temática em questão, além de sua estrutura. No desenvolvimento é abordado o processo histórico das políticas públicas voltadas aos professores da EPT. E por fim, na conclusão são apresentadas as considerações finais a respeito do tema em questão.

2. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: avanços e retrocessos

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica é uma política historicamente permeada por contradições e retrocessos que “materializam-se em leis e regulamentações que raramente são bem-sucedidas, significando uma falta de planejamento de longo prazo, que possibilite vislumbrar políticas amplas, que contemplem continuidade nas ações” (SILVA, 2019, p. 27).

Oficialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961 foi a primeira legislação a tratar da formação de professores no Brasil. Tal dispositivo estabeleceu que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.”

Essa legislação reforçou a separação da formação de professores para o ensino médio da formação de professores com disciplinas específicas do ensino técnico, sustentada até os dias atuais (OLIVEIRA, 2016). Ademais, trouxe uma série de expectativas quanto a formação docente para atuação na educação profissional, porém, na prática, as mesmas não foram devidamente atendidas.

Em 1968, com a chamada Reforma Universitária, Lei nº 5.540, tal exigência de formação foi mantida. Porém, no ano seguinte, por meio do Decreto-Lei nº 464, houve uma flexibilização dessa determinação possibilitando que a habilitação para a docência na educação técnica fosse realizada mediante exame de suficiência aplicado por instituições oficiais de ensino. Essa relativização da lei foi motivada pela dificuldade em sanar a carência de professores nesse campo. Contudo, tal carência se manteve, levando o Ministério da Educação a organizar e coordenar, não apenas em caráter normativo, mas também enquanto executor, cursos de formação de professores para o Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial (CARNEIRO, 2018).

Em 1969, através do Decreto-Lei nº 616, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), com a finalidade expressa em seu art. 3º de “preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional, bem como prestar assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal” (BRASIL, 1969b). Para atender as orientações do CENAFOR, foram criadas várias alternativas de cursos com formatos distintos, porém tal diferenciação gerou uma enorme lista de certificações. Visando unificar essas formações,

foi editada a Portaria Ministerial nº 339, de 1970, que normatizou a oferta de cursos especiais de formação de professores em nível técnico, com abrangência nacional,. O Esquema I – destinado aos diplomados em nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II – destinado aos diplomados técnicos de nível médio, que deveriam cursar as disciplinas pedagógicas do Esquema I e conteúdos técnicos específicos de sua formação. As normas de organização curricular relativas aos Esquemas foram fixadas posteriormente, em 1971, pela Portaria nº 432. (CARNEIRO, 2018, p.77)

Mais adiante, no final da década de 1970, com o objetivo de tratar da formação de nível superior para os professores de disciplinas do 2º grau, novas regulamentações foram criadas. Nesse contexto, a aprovação da Resolução nº 03/1977 do Conselho Federal de Educação possibilitou a oferta de cursos de licenciatura nas áreas de Técnicas Agropecuárias, Industriais, Comerciais e de Serviços e Técnicas de Nutrição e Dietética, e determinou que as instituições de ensino que ofertassem os cursos do Esquema I e II fossem transformados em cursos de licenciatura plena.

Houve grande expectativa quanto a essa mudança, porém, com o inexpressivo sucesso perante à implantação da licenciatura para a formação de professores da Educação Profissional e diante da falta de docentes para lecionar nessa modalidade, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), através da Lei nº 6.545/78, com vistas à formação de professores para as disciplinas específicas do Ensino Técnico e Tecnológico (CARNEIRO, 2018).

Esse foi um importante movimento no sentido do atual papel dos Institutos Federais no que tange a finalidade da formação de professores por meio da oferta de licenciaturas, contudo, uma flexibilização através da Resolução nº 07/1982, “que alterou os artigos 1º e 9º da Resolução CFE nº 3 e tornou opcional a Formação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau, por via dos Esquemas I e II ou por via da Licenciatura Plena” (MACHADO, 2008, p. 7), representou mais um grande retrocesso, evidenciando o tratamento dado à formação de professores da EPT no Brasil.

Na década de 1990, em um contexto de globalização e competitividade econômica, emergem debates sobre a reestruturação do ensino médio e profissional em atendimento às exigências de organismos internacionais. Assim, em 1996, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, é promulgada a Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDBN que definiu as bases para as novas políticas de formação de professores no país, porém, tratou em formas gerais os profissionais da educação, não fazendo menção específica à formação dos docentes da educação profissional de nível médio, o que, mais uma vez, deixa evidente o histórico descaso com a formação dos profissionais desse campo.

Em decorrência da LDBN/96, foram promulgados o Decreto nº 2.208/97 e a Resolução nº 2/97, marcos legais que tornaram obrigatória a formação de professores para a EP por meio de Cursos Especiais de Formação Pedagógica. O respectivo Decreto Federal previu que as disciplinas do currículo da Educação Profissional poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores, que dispusessem de experiência profissional em determinada área ou atividade profissional, sendo notória “a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente” (MACHADO, 2008, p. 79).

Ainda segundo o texto do Decreto nº 2.208/97, os professores “deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.” Característico das políticas educacionais da gestão do presidente da república Fernando Henrique Cardoso,

o foco na formação de professores “em serviço”, demonstra a preocupação exclusivamente econômica baseada no barateamento do investimento na formação dos profissionais da educação para o cumprimento da legislação e o atendimento às exigências de órgãos internacionais de fomento, e não na preocupação com uma formação sólida dos mesmos.

Os Programas Especiais de Formação Pedagógica mencionados no Decreto nº 2.208/97 foram tratados especificamente na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02, do mesmo ano, que dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Para Machado (2008, p. 14) essa resolução “relanceando os olhos para a educação profissional em nível médio, achou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade nesta resolução, sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas”.

Com base na Resolução nº 2/1997 o programa, estruturado em três núcleos, se desenvolveria “em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas” o que evidencia uma formação aligeirada centrada nos conhecimentos práticos. Precarizando ainda mais essa formação, esta Resolução ainda possibilitava que a parte teórica do programa de formação de professores fosse oferecida na modalidade a distância além de conferir “direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena” (MACHADO, 2008, p. 80).

Ressalta-se que a Resolução CNE/CEB nº 2/97, ainda que leve em consideração a formação de professores para a EP, não conseguiu modificar as características de uma formação especial, emergencial, sem regulamentação própria e que não considera as particularidades dessa modalidade educacional. Nesse sentido, a docência na EP continua marcada “pela não exigência de formação de professores, ausência de ofertas dessa formação e por condições de trabalho precário” (OLIVEIRA, 2010, p. 474).

Nas duas últimas décadas, em termos de políticas públicas destinadas a formação docente para a EPT, não houve transformações significativas. Apesar das sucessivas modificações da LDB, a mesma continua flexível quanto as exigências de habilitação para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica. O art. 61º, inciso IV da LDB, incluído pela Lei nº 13.415 de 2017, apresenta um grande retrocesso no âmbito da educação ao considerar profissionais da educação escolar básica:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua

formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 1997)

A admissibilidade do notório saber representa uma flexibilidade que pode colaborar para uma educação contrária à formação integral, proposta pelas novas políticas de expansão da Rede Federal de Educação, através dos Institutos Federais (IFs), tendo em vista que não se pode esperar por uma educação profissional que permita uma formação humana e integrada, tendo o trabalho como princípio educativo, se os professores, que exercem papel central, não possuem domínio pedagógico e, principalmente, o domínio sobre as especificidades próprias da EPT.

Em 2008, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a promulgação da Lei 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trouxe novas possibilidades no âmbito da formação de professores. Esse dispositivo tornou obrigatória a destinação de 20% das vagas à formação de professores através de licenciaturas, para atender a educação básica, e de programas de formação pedagógica para as demandas da EPT, o que conferiu aos IFs o papel de um novo *lócus* de formação docente.

No âmbito dos Institutos Federais há uma presença maciça de bacharéis e tecnólogos, oriundos de diferentes formações, em grande parte, com pouco conhecimento do trabalho em educação, atuando como docentes em atendimento às demandas de disciplinas profissionalizantes ou técnicas. Nessa conjuntura, torna-se, portanto, necessário e urgente a implementação de políticas públicas sólidas e sistematizadas de formação de professores da EPT.

Contudo, historicamente as diversas iniciativas de implantação de programas de formação pedagógica, voltados aos professores não licenciados, bacharéis e tecnólogos, responsáveis pelas disciplinas profissionalizantes na Rede Federal, foram fragmentadas e não trouxeram retorno satisfatório. Desta feita, resolver em definitivo a carência de formação pedagógica para o exercício da docência, constitui em uma das maiores dificuldades da EPT e um dos “pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país” (MACHADO, 2008, p.14).

Em 2012 foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e que também explicitou como se daria o processo formativo dos docentes dessa modalidade. Com base nessa resolução, para os docentes graduados e não licenciados em efetivo exercício docente ou aprovados em concurso público seria assegurado “o

direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente” (BRASIL, 2012).

Esse dispositivo se constituiu em um avanço no que concerne à formação de professores da Educação Profissional ao definir a formação em nível superior como pré-requisito para a docência na EPT. Contudo, esse avanço foi relativizado ao permitir outras alternativas de formação inicial. Dentre as possibilidades de formação definidas nessa diretriz estão a pós-graduação, o reconhecimento de saberes e competências profissionais (RSC) para professores com mais de dez anos de efetivo exercício na Educação Profissional e a segunda licenciatura.

Ainda que se constitua em um importante passo na valorização da carreira docente, no entanto, a previsão da possibilidade de formação a partir do reconhecimento de saberes e competências é controversa em alguns aspectos. O primeiro é que o RSC pode desestimular e/ou esvaziar iniciativas de formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, fazendo com que professores busque-no apenas no sentido de alcançar uma certificação e os benefícios financeiros advindos desta, sem um comprometimento com uma sólida formação. Ademais, tal possibilidade pode prejudicar a consolidação de uma política de formação para os docentes da EPT, contribuindo para manutenção histórica do caráter emergencial e fragmentado das políticas de formação dos professores dessa modalidade.

Em 2015, como uma tentativa de solucionar algumas limitações da Resolução nº 02/1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 02 , definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior, através de cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para a formação continuada, ampliando a carga horária dos mesmos que passou do mínimo de 540 horas para a carga horária mínima entre 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Constituída a partir de amplo debate entre as entidades acadêmicas, universidades, professores e sindicatos, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 representou um grande avanço na história da formação de professores no Brasil. Tal dispositivo estabeleceu que os cursos de formação inicial, resguardada a autonomia pedagógica das instituições de ensino, deveriam ser organizados em três núcleos: o primeiro de estudos de formação geral, o segundo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o terceiro núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015). Os núcleos representavam uma perspectiva formativa ao mesmo tempo em que asseguravam a autonomia das instituições de ensino para

definirem suas respectivas propostas de formação a partir de suas necessidades e vivências.

No entanto, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 fomentou a discussão a respeito da necessidade de revisão das diretrizes de formação de professores com o objetivo de alinhar a formação inicial e continuada aos moldes da BNCC, que, baseando-se na pedagogia das competências, vislumbra uma formação pragmática e padronizada comprometida com os interesses da iniciativa privada (ALBINO; SILVA, 2019).

A articulação das universidades e entidades educacionais - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – (COGRAD) - em defesa da manutenção da Resolução CNE/CP nº 2/2015 não foi capaz de barrar a tramitação e aprovação, em caráter unilateral, da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Sua aprovação foi marcada pela falta de debate com as universidades, entidades educacionais e professores, culminando no rompimento com as conquistas históricas referentes à formação e valorização profissional docente ressaltadas na Resolução anterior.

Com a nova diretriz, a formação inicial de professores, antes organizada em núcleos que respeitavam a autonomia das instituições de ensino, passa a ser estruturada a partir de três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional. Para cada dimensão são estabelecidas competências e habilidades específicas que evidenciam um modelo prescritivo e instrumental sem qualquer preocupação com ações que permitam uma formação reflexiva acerca dos processos educativos, essencial para o exercício docente (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 é alvo de reiteradas críticas por padronizar e engessar os cursos de formação de professores ao privilegiar uma formação tecnicista e reducionista, centrada no saber fazer, que retira a autonomia das instituições de ensino em pensar e desenvolver seus projetos pedagógicos, bem como por se

configurar em instrumento de controle do trabalho docente ao reforçar os ideais de responsabilização e meritocracia (ANFOPE, 2021).

Ademais, tal dispositivo rompe com a organicidade proposta pela Resolução nº 2/2015, que articulava em um único texto tanto a formação inicial e continuada quanto as políticas de valorização da profissão docente, ao tratar exclusivamente da formação inicial de professores, reduzindo a valorização a apenas um inciso. A formação continuada passou a ter tratamento específico sendo instituída pela Resolução nº 01 de 2020 (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

No que tange aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, a Resolução nº 02 de 2019 reduziu significativamente a carga horária básica para 760 (setecentas e sessentas) horas distribuídas em dois grupos: o primeiro, com carga horária de 360 (trezentos e sessenta horas), voltado ao desenvolvimento de competências profissionais, com base nas três dimensões – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional; e o segundo grupo, com 400 (quatrocentas) horas, voltado a prática pedagógica na área de formação ou no componente curricular. Tal redução, dentre outros aspectos já citados, demonstra a pouca preocupação com a formação teórica e a supervalorização do saber fazer presente nas novas diretrizes para a formação de professores.

Ressalta-se ainda que, diferentemente da Resolução nº 2/2015 que tratava dos cursos de formação pedagógica para graduados em caráter emergencial e provisório, a serem alvos de tratamento regulamentador específico, a Resolução nº 2/2019 os instituiu como política permanente de formação de professores. Nesse sentido, essa normatização contribui para a continuidade da histórica precarização e relativização da formação dos professores que atuam na educação básica e profissional.

O caráter emergencial e provisório das ações para formação de professores da EPT, agora normatizados pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, são evidentes e se assentam na contramão da expansão dessa modalidade educacional, tendo em vista que as diversas iniciativas para a formação de professores para as disciplinas técnicas específicas do currículo da EPT, jamais tiveram uma estrutura consistente e apropriada. Assim, em relação a esse percurso formativo, pertine afirmar que

caso não haja um programa público com um percurso pedagógico adequado, financiado e gerido pelo Estado a partir das demandas educativas daqueles que vivem do trabalho, acabaremos por reforçar a relação entre exclusão includente na ponta do mercado, articulada à inclusão excludente na ponta da educação, ofertando programas faz-de-conta de formação de professores, os quais atendem ao consumo predatório da força de trabalho para atender à lógica da acumulação flexível. (KUENZER, 2008, p. 40)

Em termos gerais, a falta de articulação e continuidade das políticas públicas de formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica cumpre o papel de contribuir para perpetuação da separação entre trabalho e educação, bem como para a limitação do acesso ao conhecimento com base no que é conveniente aos interesses capitalistas. Assim, para transformar essa realidade é necessário repensar as políticas públicas destinadas à EPT, especialmente no que se refere a formação dos professores que atuam nessa modalidade educacional.

3. Conclusões

A partir dessa discussão, nota-se que a descontinuidade, provisoriedade e falta de tratamento específico são marcas históricas da política de formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica. Ademais, as ações em torno dessa formação são efêmeras e sem sistematização, refletindo uma falta de planejamento de longo prazo, que contribui diretamente para uma formação rasa ao supervalorizar os conhecimentos práticos e experienciais em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, essenciais para o pleno exercício docente.

Salienta-se que a falta de uma sólida política de formação dos docentes da EPT não se constitui em uma mera incapacidade do Estado em provê-la, mas sim um projeto hegemônico que, ao impactar diretamente a formação e o trabalho docente, colabora para a acumulação do capital através da preparação de mão de obra que atenda às necessidades de mercado.

Nesse sentido, tal temática precisa ser mais amplamente discutida de modo a fomentar o debate sobre a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem processos formativos integrados embasados na articulação entre conhecimentos técnicos, experienciais e didático-pedagógicos, de modo a superar o caráter aligeirado e provisório da formação dos professores dessa modalidade educacional.

5. Principais referências

ALBINO, Ângela Cristina A.; SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 15 de Ago. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 01 de Mai. de 2020.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: <file:///F:/Downloads/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 20 de Mar. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 03 de Abr. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-r-cp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de Jun. de 2021.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **A formação didático-pedagógica e a práxis dos professores dos cursos tecnológicos: um estudo na perspectiva Lukacsiana**. / Isabel Magda Said Pierre Carneiro, 2018.

GONÇALVES, Suzane R. V.; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Formação em Movimento – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOP**. Disponível em: <<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>> Acesso em: 20 de Ago. de 2021.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Educação Superior em Debate, v.8, set. 2008. Brasília: Inep.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, jun. 2008.

OLIVEIRA, Ramon de. A regulação da educação profissional brasileira em tempos de crise do capital. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo de formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Anely Silva. **A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica.** / Anely Silva Oliveira, 2016.

SILVA, Robson Freitas da. **A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM – Campus Coari.** / Robson Freitas das Silva. – Manaus, 2019.

PRINCIPAIS AÇÕES DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FÍSICA DA UNESP DE PRESIDENTE PRUDENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Moacir Pereira de SOUZA FILHO, Unesp – Pres. Prudente/SP
Mariana Rubira Gomes SHIGA – E.E. Mirella Pesce Desidere – Pres. Prudente/SP
Eixo temático
Agência Financiadora CAPES
moacir-pereira.souza-filho@unesp.br

1. Introdução e fundamentação teórica.

O ano de 2020 ficou marcado na história, por um dos períodos mais revolucionários da humanidade em vários aspectos. As relações interpessoais sofreram um colapso no campo pessoal, profissional e educacional. A convivência face a face teve que dar espaço ao distanciamento e a interação remota. Assim, festas e eventos deixaram de serem realizados, muitos trabalhadores tiveram que se adaptar para o home office e as escolas se esvaziaram para evitar a proliferação do vírus e a disseminação da doença. Assim, o ensino regular e programas educacionais como o Residência Pedagógica tiveram que se adaptar a uma nova realidade.

O termo Residência Pedagógica, inicialmente cunhado como Residência Educacional (e posteriormente Residência Docente), foi inspirado no termo Residência Médica, que assim como a preparação do profissional de medicina para atuar nos hospitais e consultórios, tinha e tem por objetivo a preparação do professor de pedagogia e de licenciaturas para exercer a profissão docente nas escolas da educação básica.

Silva (2019) nos conta que o Programa, inicialmente idealizado pelo então Senador Marco Maciel, surgiu no ano de 2007 e, assim como a Residência Médica era desenvolvido em um período ulterior a formação inicial, ou seja, somente após o estudante concluir os cursos de formação. A participação neste Programa traria a possibilidade do candidato apresentar o certificado nos processos seletivos das redes de ensino, ao prestar concursos por provas e apresentação de títulos.

No entanto, a especificidade do trabalho docente requer uma unidade teoria-prática que tem a pesquisa como princípio formativo. Assim, a partir de 2018 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vincula a Residência Pedagógica ao Estágio Supervisionado, ou seja, concomitante ao processo formativo e, portanto, na formação inicial, trazendo o conceito de imersão do aluno na

prática profissional escolar, vinculados a contextos escolares reais, fazendo com que ele conheça sua área de atuação futura.

Nesse processo de intervenção pedagógica, o residente é acompanhado por um professor experiente da escola, denominado de preceptor e orientado por um docente da instituição formadora. A formação inicial dos residentes e continuada dos preceptores tem sido subsidiada por um sistema de bolsas, visando a valorização docente com uma melhor remuneração, condições de trabalho e perspectiva de carreira, em prol de uma educação de qualidade para a sociedade brasileira (BARBOSA; DUTRA, 2019).

Embora haja críticas de que a bolsa tem um caráter assistencialista e que a presença dos residentes nas escolas desmotiva os professores, com a perda da identidade docente e um sentimento de desvalorização, a verdade é que a Residência Pedagógica propicia uma formação mais prática e humanista, ao mesmo tempo que o professor renova constantemente sua prática com as novas metodologias trazidas pelos residentes.

O trabalho desenvolvido pelo Programa exige uma fundamentação teórica que demanda muita leitura e pesquisa. Isso reflete no planejamento das atividades, no desenvolvimento de projetos e na diversidade temática que o residente apresenta como um procedimento metodológico inovador. Aulas mais animadas e adaptadas a realidade do aluno (MONTEIRO *et. al.*, 2020). Por exemplo, o trabalho de Engelhardt (2020) levou os residentes ao contato maneiras diferentes de aplicar aulas e como encaixar o uso de jogos no seu método de ensino, fazendo com que o professor saia de uma aula “padrão” para uma abordagem diferenciada de ensino.

Pesquisas mostram que, o Programa veio para estreitar os laços entre a escola e a universidade. Os professores têm sido receptivos e os residentes se mostram comprometido com as atividades. Os planejamentos e encontros entre coordenação, preceptores e residentes tem sido um espaço de investigação para a construção dos saberes docentes (forte componente prática, desenvolvimento de uma cultura profissional, dimensões pessoais mais humanistas, desenvolvimento de projetos e responsabilidade pessoal). O Programa apresenta um caráter colaborativo entre os participantes, visto que o professor e os preceptores têm um objetivo comum, que é propiciar um ensino de qualidade aos alunos da educação básica (MONTEIRO *et. al.*, 2020).

O edital nº 1/2020, lançado pela Capes, tem por objetivo central a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O Programa está dividido em 3 módulos de 6 meses, ou seja, 18 meses no total. A Capes disponibilizou no mínimo 8 bolsas, tendo um preceptor responsável por esses alunos

(podendo, em áreas com maior demanda, ter múltiplos desses valores) e um coordenador institucional experiente (CAPES, 2020).

O presente artigo visa apresentar de forma breve, um relato de experiência sobre o Programa de Residência Pedagógica, vivenciados por alunos do curso de licenciatura em Física da Unesp de Presidente Prudente/SP, durante o período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid 19. A seguir apresentamos as principais ações desenvolvida pela equipe.

2. Desenvolvimento do Programa de Física da Unesp de Pres. Prudente

O Programa Residência Pedagógica foi inicialmente implantado na E.E. Hugo Miele, já no final do ano de 2020. A impossibilidade de desenvolver o Projeto de forma presencial, exigiu de nós, a criação de espaços virtuais de comunicação e trabalho. Assim, criamos um grupo de *Whatsapp*, criamos uma sala de aula virtual no *Google Classroom* para postagens de artigos e vídeos e definimos que, os encontros ou reuniões semanais da equipe, seriam realizados pelo *Google Meet*.

Neste período, os alunos não estavam frequentando a escola devido ao distanciamento social e a professora estava fazendo atividades síncronas e assíncronas de forma remota, visando terminar o semestre letivo. Em nossas reuniões iniciais, selecionamos alguns artigos relacionados às práticas da Residência Pedagógica para que pudéssemos nos fundamentar teoricamente, e ter ideias para as ações que viriam a ser realizadas.

- ***Video de apresentação e apoio ao aluno.***

O Coordenador, o preceptor e os residentes fizeram vídeos curtos se apresentando e falando um pouco sobre os objetivos Programa. Depois esses vídeos foram unificados e o vídeo resultante foi editado para ser disponibilizado aos alunos por meio do Facebook da escola.

Os alunos estavam se preparando para as provas finais da escola e alguns iriam realizar os exames de final de ano, tais como, o Enem e os Vestibulares. Assim, a professora preceptora achou interessante fazer monitorias a esses alunos. Então, foram feitos quadros com as aulas ministradas pela professora para as diversas séries ao longo da semana, e, um cronograma fazendo com que houvesse sempre um residente para tirar dúvidas e auxiliar na resolução das listas de exercícios. Embora a procura não tenha

sido expressiva, os alunos que procuraram os residentes, tiveram um atendimento individualizado e de qualidade.

Na transição dos anos de 2020 e 2021, a professora preceptora foi transferida para E.E. Profª Mirella Pesce Desidere. Os trabalhos tiveram que ser feitos de maneira remota, pois os alunos estavam sem frequentar a escola. Assim, o vídeo de apresentação foi atualizado e foi disponibilizado na página do *Facebook* da escola, para que todos soubessem os mais sobre os integrantes do Projeto e sobre os trabalhos que foram desenvolvidos.

Ao dar início aos trabalhos, a professora considerou que ao invés dos residentes atuarem diretamente com os alunos, poderiam auxiliar ela na execução das atividades e na correção dos exercícios, que seria uma forma mais efetiva de se trabalhar.

Assim, foram desenvolvidas três atividades principais, nas quais os residentes puderam se engajar, considerando suas habilidades e seus anseios: (i) execução de atividades e correção de exercícios; (ii) construção de experimentos e; (iii) vídeo aula sobre o tema Astronomia ou Aceleração Gravitacional.

- ***Auxílio às atividades e correção de exercícios.***

Os alunos passaram a atuar diretamente com o professor preceptor. O preceptor relatava o conteúdo que estava sendo trabalhado e os alunos se envolviam no planejamento das aulas.

Os residentes recebiam do preceptor, os exercícios feitos pelos alunos e repassava aos residentes. A professora estabeleceu critérios para considerar ou descontar a pontuação na nota do aluno. Por meio destes critérios os residentes avaliavam de maneira objetiva os estudantes.

- ***Produção de experimentos sobre calorimetria.***

A professora estava ministrando o conteúdo referente à calorimetria. Ela mostrou um experimento no qual uma latinha de refrigerante ‘implode’ com o vácuo, provocado pelo calor, pedindo que um dos residentes fizesse algo semelhante.

Um dos residentes se prontificou e desenvolveu um experimento do barquinho *pop-up*, onde o calor de uma vela provoca o movimento de uma hélice que faz com que o barquinho deslize nas águas de uma piscina ou em um recipiente contendo água.

- **Video aulas de Astronomia e Aceleração Gravitacional.**

Três residentes se dividiram para produzirem uma série de vídeos sobre Astronomia e Aceleração Gravitacional. Foram produzidos 4 (quatro) pequenos vídeos que se constituíram nessa série:

- *O primeiro vídeo tratou, em uma linguagem peculiar dos jovens e muitos efeitos de animação, sobre o valor da aceleração gravitacional na terra. Ele abordou a expressão da força gravitacional de Newton que diz que a força é proporcional a massa dos corpos, dividido pelo quadrado da distância entre eles.*
- *No segundo vídeo tivemos um experimento de equilíbrio de um copo, com três facas posicionadas em outros três copos. Isso demonstra que apesar da força da gravidade ser exercida no copo, ele não cai, devido a reação que as facas exercem sob o copo.*
- *O terceiro vídeo trata da interação da força da gravidade em outros planetas, ou seja, dependendo do planeta do sistema solar a força da gravidade é distinta.*
- *Finalmente, no quarto vídeo foi resolvido alguns exercícios com uma mesa digitalizadora, relacionados a força gravitacional e utilizando a expressão matemática própria.*

Assim, com essa série de vídeos os alunos podem se interessar pelo assunto e estudar o conteúdo que estão vendo em sala de aula.

Uma curiosidade sobre esses vídeos que precisa ser enaltecida: tivemos um caso de encontrar um aluno que estuda na escola e mora nas imediações, reconhecendo os residentes e sua avó elogiou muito o trabalho da equipe, o que é uma honra para nós.

3. Considerações finais

O Projeto Residência Pedagógica de Física da Unesp de Presidente Prudente tem feito reuniões periódicas entre o coordenador, preceptor e residentes, ainda que de forma remota.

Para facilitar a comunicação criamos um grupo de *WhatsApp* onde todos os comunicados são postados tanto pelo coordenador/preceptor para os bolsistas ou vice-versa. Também criamos um *Google Classroom* para organizar os materiais para estudos e postar os vídeos das reuniões feitas pelo *Google Meet*.

Foi feito um levantamento bibliográfico e, a cada semana, estudamos e discutimos um artigo sobre a educação, o ensino e formação de professores. Por meio destes textos a gente se fundamenta teoricamente, o que permite nortear as nossas discussões. Essas

reuniões são gravadas e ficam disponíveis para os residentes reverem no momento em que desejarem.

A professora preceptora tem contato direto com os residentes, que a auxilia nas atividades didáticas. Assim, preparação de planos de aula, organização do conteúdo, elaboração e correção de listas de exercício são atividades corriqueiras, que contribui para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Foi feito um quadro de horário em que os bolsistas ficam à disposição dos alunos da escola para tirar dúvidas e auxiliar na resolução dos exercícios. A professora montou uma planilha que contém os critérios de avaliação. Isso facilita e torna a avaliação mais objetiva.

Os residentes elaboraram um projeto relacionado a produção de videoaulas para trabalhar os conteúdos presentes no currículo escolar e trabalhado nas aulas de Física. A ideia foi desenvolver vídeos de curta duração que pudessem ser diferenciado e chamar a atenção e o interesse dos alunos para o conteúdo.

Assim, o tema escolhido foi a Astronomia e Aceleração Gravitacional: a queda dos corpos, movimento uniformemente acelerado, resistência do ar, teoria gravitacional de Newton, chegando ao campo gravitacional de Einstein. Tudo de maneira lúdica, com um linguajar próprio dos jovens e que atrai o interesse dos alunos. Esses vídeos estão sendo disponibilizados pela professora preceptora aos alunos no Google Drive, na página da escola e postados em um canal do youtube.

O Programa Residência Pedagógica de Física de Prudente tem cumprido sua função social, de aproximar a Universidade da Escola. Os residentes contribuem com a professora preceptora potencializando suas atividades. Os alunos estão tendo um conteúdo de melhor qualidade e de forma mais agradável. E finalmente, os futuros professores estão passando por um processo de formação que contempla o relação teoria-prática, tornando-o um professor reflexivo.

Certamente a maior dificuldade está relacionada ao distanciamento social devido a Pandemia. Estar no “chão da escola” proporciona uma qualidade superior ao processo de ensino e aprendizagem. As incertezas têm desanimado muito os alunos para a vida escolar. Porém, é justamente nesse “ponto fraco” que os integrantes do programa residência pedagógica: coordenador, preceptor e residentes, tem se empenhado para a melhoria do ensino.

5. Referências

- BARBOSA, D.; DUTRA, N. Residência Pedagógica na formação de professores: uma história de avanços e resistências. **Revista Gespesvida**, v. 5, n. 12, p. 137-160, 2019.
- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 1/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em 11/02/2020.
- CELODONIO, P. S. S.; ALVES, D. B.; SILVA, G. C. Residência Pedagógica: novas perspectivas para a formação de professores. **In: Série Educar**, v. 17 – Matemática, Org. Editora Poisson, Belo Horizonte, 2020, p. 21-26.
- COELHO, G. R.; AMBRÓZIO, R. M. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 36, n. 2, p. 490-513, ago. 2019.
- ENGELHARDT, P. M. *et. al.* Jogos matemáticos: Uma experiência com os alunos do Ensino Fundamental através do Programa Institucional Residência Pedagógica. **In: Série Educar Matemática**, Editora Poisson Belo Horizonte - MG, ano 2020, v. 17, p. 44 - 51, jan. 2020.
- MONTEIRO, R. A. C.; ROCHA, P. T. F.; RIBEIRO, R. Y. S.; SILVA, T. F. R. A Influência na prática pedagógica e na motivação profissional dos professores de educação física por meio do Programa Residência Pedagógica: a relação entre alunos residentes e professores preceptores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 1, jan/jun 2020.
- SILVA, K. A. C. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 2, p. 160-178, mai./ago., 2019.

PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE ESPANHOL/LE NA FORMAÇÃO INICIAL

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de CARVALHO
Maria Vitória de Almeida ATHAYDE
UNESP/FCL Assis

Eixo temático 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

kelly.carvalho@unesp.br

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre as contribuições da abordagem dos multiletramentos na elaboração de propostas didáticas para ensino de espanhol, a partir de uma reflexão sobre a natureza de tais propostas bem como os critérios que devem ser considerados, tendo em vista também as metodologias inovadoras inerentes a esse processo. Entre os princípios que caracterizam tal abordagem, são destacados os seguintes: em geral, inclui o uso de tecnologias (novos letramentos), “[...] parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...]” (ROJO e MOURA, 2012, p. 8).

Este estudo vem sendo desenvolvido no âmbito da supervisão dos cursos de língua espanhola do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, no PIBID Subprojeto Espanhol (FCL Assis/UNESP) e no Núcleo de Ensino – “Espanhol na Escola”, contextos em que alunos de graduação em Letras/Espanhol atuam como tutores ou ministram aulas de espanhol à comunidade externa e interna.

A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter interpretativista (LÜDKE e ANDRÉ, 2013) e os dados utilizados para discussão são provenientes das experiências de supervisão nesses espaços.

A análise desses dados revela que essa modalidade de pesquisa, construída no processo de observar e discutir a natureza de propostas didáticas com base no referencial teórico-metodológico adotado, a partir das experiências em atividades de iniciação à docência, pode auxiliar alunos, em formação inicial, na construção de uma práxis docente que produza uma conscientização sobre suas ações e sua importância para a efetivação de contextos significativos de ensino e aprendizagem de línguas.

O presente artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos o referencial teórico utilizado para conduzir as reflexões a respeito da elaboração de materiais didáticos; em seguida, esclarecemos os aspectos metodológicos da pesquisa, também contextualizamos o estudo no âmbito dos projetos institucionais nos quais ele vem sendo empreendido; e, por fim, discutimos uma das propostas didáticas desenvolvidas com o objetivo de ilustrar o processo descrito bem como sua análise.

2. Fundamentação teórica

No contexto dos espaços de supervisão em projetos institucionais aqui considerados, a elaboração de materiais didáticos tem sido alvo de nossas reflexões, tanto como uma atividade da práxis docente, que envolve produção, avaliação e adaptação, quanto como um campo de pesquisa, que prevê princípios, procedimentos de criação e implementação de propostas e materiais utilizados para facilitar o aprendizado de uma língua (TOMLINSON, 2001). Assim sendo, faz-se necessário discutir sobre os pressupostos teórico-metodológicos que subjazem a tal atividade em contexto de formação inicial, de maneira a estimular o desenvolvimento de uma atitude reflexiva a respeito das implicações didático-pedagógicas que fundamentam a seleção, a preparação e a utilização do que é levado para a sala de aula.

Também não podemos deixar de observar que, já há algum tempo, o acesso aos ambientes tecnológicos, especialmente a internet e seus inúmeros recursos, ampliou nossas possibilidades de desenvolvimento de ações no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, é necessário considerar a inserção de tais recursos na preparação de propostas didáticas, tendo em vista que esses elementos, atualmente, integram a nossa vida bem como a de nossos estudantes e seu uso vem sendo facilitado cada vez mais, garantindo acesso a uma amplitude infinita de materiais didáticos, textos autênticos, mídias digitais, informações e possibilidades diversas nos mais variados gêneros.

O uso dos recursos tecnológicos para fins pedagógicos, no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, entretanto, não pode ser indiscriminado/aleatório; mas sim refletido, consciente e pautado em concepções teóricas e metodológicas definidas, de modo a que o processo de aprendizagem possa ser efetivamente enriquecido e aprimorado.

Tais considerações nos movem a refletir, sobretudo, em contextos educacionais, sobre uma nova realidade na qual estamos inseridos, que abarca, ao mesmo tempo, a

multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a *multimodalidade* dos textos/discursos por meio dos quais a diversidade cultural se comunica e informa. As mudanças sociais vivenciadas mais recentemente, com o avanço das tecnologias, nos apresenta uma multiplicidade de novos gêneros textuais/discursivos (multisemioses), novas formas de produção, veiculação e consumo (multimodalidades), integrados, ao mesmo tempo, à pluralidade de culturas (multiculturalidade) que convivem no espaço escolar.

É a pedagogia dos multiletramentos (ROJO e MOURA, 2012) que reconhece essa nova realidade, afirmada, pela primeira vez, em um manifesto produzido pelo Grupo de Nova Londres, publicado em 1996, *A pedagogy of multiliteracies – designing social futures*, na qual subsidiamos nossas reflexões.

Em tal documento, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, devido, em grande parte, a dois aspectos fundamentais: (1) ao surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), originando uma diversidade de usos da linguagem (multimodalidade dos textos); e (2) à necessidade de incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula no mundo globalizado e, ao mesmo tempo, caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural e com a alteridade.

Dessa forma, a *pedagogia dos multiletramentos* é caracterizada por esses dois aspectos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade na contemporaneidade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...]. Além disso, trabalhar com multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, 2012, p.8-9)

No que se refere à multiplicidade de culturas, é preciso notar que: [...] o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos,

caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (ROJO, 2012, p. 13)

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, acreditamos que tais elementos não mais podem estar ausentes, se almejamos uma educação cidadã:

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua [...] não pode estar desarticulado ou desvinculado da sociedade na qual está inserido e nem desconsiderar as ideologias e as estruturas de poder desse entorno. Daí a necessidade de desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas, tendo em conta as finalidades e intencionalidades presentes nos mais diversos textos que circulam na sociedade. Esse procedimento supõe provocar e fomentar questionamentos quanto aos sentidos produzidos e as suas implicações para os alunos enquanto sujeitos sociais e, ainda, envolvê-los na construção dos diferentes significados para não se tornarem consumidores passivos das diferentes ideologias. (BAPTISTA, 2010)

Com o objetivo de discutir sobre a natureza das propostas didáticas e refletir sobre os critérios que devem ser considerados para: seleção, análise, adaptação e elaboração de materiais didáticos para o ensino do espanhol/LE, consideramos, ainda, as reflexões propostas por Barros e Costa (2010) em seu capítulo Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol, da Coleção Explorando o Ensino (vol 16).

Tal capítulo apresenta os fundamentos teóricos e as pautas para preparar materiais que facilitem o desenvolvimento linguístico do aluno e, ao mesmo tempo, estimulem o pensamento crítico e contribuam para a formação do senso de cidadania e da autonomia intelectual. Dessa forma, focaliza a necessidade de se considerar os seguintes aspectos na produção de materiais didáticos:

[...] a língua como prática social culturalmente relevante; a abordagem de temas que facultem não só o ensino/aprendizagem do idioma para a comunicação, mas também o posicionamento crítico perante assuntos da atualidade; o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada; o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos; o respeito à diversidade linguística e cultural. (BARROS; COSTA, 2010, p. 87).

3. Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos a metodologia qualitativa, de caráter interpretativista, nos moldes explicitados por Lüdke e André (2013), quando afirmam que neste tipo de pesquisa há ênfase no processo, preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes (nesse caso, alunos em formação inicial participantes dos projetos), além de o ambiente natural constituir a fonte direta dos dados. Tais

características enquadram-se aos nossos objetivos, uma vez que desenvolvemos uma pesquisa na universidade, no contexto de supervisão em projetos institucionais, enfocando a formação inicial de professores, a produção de sua independência e o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva.

Nessa linha de pesquisa, o objetivo da relação pesquisador e professor (nesse caso, alunos em formação inicial) não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão desse último (TELLES, 2002). A metodologia qualitativa, portanto, além de permitir-nos observar todo movimento do processo pesquisado, caracteriza-se por esse caráter emancipador.

Trata-se do paradigma socioconstrutivista e interpretativista da pesquisa em educação. Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. (TELLES, 2002, p. 98)

As reflexões empreendidas são fruto de dados coletados durante o processo de orientação e supervisão dos estudantes que participam de projetos Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvidos em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as universidades, bem como de projetos mantidos pela própria UNESP, como o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) e o Programa Núcleos de Ensino.

Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) constituem-se atualmente como uma *ação extensionista* da UNESP, desenvolvida em parceria entre a área de Educação do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação e o Departamento de Letras Modernas da FCL Assis, vinculada à Pró-reitoria de Extensão Universitária (PROEX), que têm como escopo de suas atividades a oferta de cursos de línguas estrangeiras à comunidade externa e interna. Sua consolidação como *ação extensionista* se deve, especialmente, ao desenvolvimento e relevância de suas ações no âmbito da instituição e seu impacto para o curso de Letras e comunidade, ao longo desse período. Nesse contexto, os cursos de línguas são ministrados pelos discentes da graduação em Letras (tutores), alunos em formação inicial, os quais têm oportunidade para atuarem como professores, desenvolverem seus estágios e pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas e, dessa forma, aprimorarem sua formação acadêmico-profissional, sob a supervisão dos docentes da universidade, que atuam no projeto (supervisores).

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) “é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação

(MEC) que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica” (BRASÍLIA, 2020b). No âmbito das políticas na formação de professores, o PIBID constitui-se, portanto, como uma proposta de rompimento das barreiras que separam a universidade da escola (MATEUS, 2013), uma vez que o programa abre espaço para inserir bolsistas de iniciação à docência, no cotidiano de escolas da rede pública, sob a supervisão de docentes da universidade e com a participação e colaboração de professores da educação básica. Quando da ampliação às línguas estrangeiras, assumimos a coordenação de área do Subprojeto Letras/Espanhol, inicialmente vinculado apenas à FCL Assis, posteriormente desenvolvido em parceria com a licenciatura em Letras/Espanhol da FCL Araraquara e, mais recentemente, também com o curso de Letras/Espanhol do IBILCE.

O Programa Núcleos de Ensino, por sua vez, vinculado à Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD/UNESP), visa a promover ações que integrem os saberes produzidos nos diferentes cursos de graduação, licenciaturas ou não, com as demandas da educação pública, articulando ensino, pesquisa e extensão. Nos cursos de licenciatura, essas ações estão intimamente ligadas à formação docente inicial, promovendo aos professores em formação a oportunidade de inserção direta no contexto escolar, por meio de uma parceria firmada entre o professor orientador e uma escola da rede pública de ensino. O programa oferece bolsas para os estudantes, bem como auxílio para transporte e custeio. O projeto “Espanhol na escola” propõe-se a desenvolver ações no âmbito da educação básica que possam favorecer o ensino da língua espanhola e sua cultura, com o objetivo de criar, nesse contexto, espaços mais democráticos e inclusivos de acesso aos bens culturais, tais como a aprendizagem de idiomas, aqui mais especificamente de língua espanhola, tendo em vista sua importância em nosso contexto, a necessidade de inserção regional do Brasil com seus países vizinhos e a consequente integração sociocultural.

Para o desenvolvimento das ações no âmbito dos projetos, são realizadas reuniões periódicas com a coordenação, com o propósito de: integrar o grupo de alunos e professores supervisores, delinear e estabelecer o plano de ações, refletir conjuntamente sobre ele para, finalmente, viabilizar sua execução, num processo de avaliação constante e cíclico. Assim sendo, nosso plano de trabalho prevê as seguintes atividades: acompanhamento e participação em aulas; participação em reuniões periódicas com a coordenação, com a supervisão, com a equipe gestora na escola; estudos de textos teóricos específicos e de documentos oficiais para subsidiar as discussões e ações pedagógicas; reconhecimento, observação e análise do contexto escolar específico bem como dos materiais didáticos utilizados; preparação e implementação de atividades

didáticas para aprofundamento e complementação dos conteúdos estabelecidos no planejamento; elaboração de diários reflexivos e relatórios periódicos para organização e sistematização das atividades; organização, desenvolvimento e participação em projetos na escola e em eventos acadêmicos.

4. Discussão

Com base nos referenciais acima apresentados, é que vimos observando o processo de produção de materiais didáticos por parte dos participantes dos projetos, sob nossa supervisão. Por meio desse acompanhamento contínuo e gradual, estabelecido desde o planejamento dos cursos, nos diferentes espaços aqui considerados, motivamos os discentes, em processo de formação inicial, a elaborarem suas próprias atividades e/ou propostas didáticas, como parte integrante e constitutiva de seu *fazer docente*.

Esse processo se dá de forma colaborativa e compartilhada, bem como os leva a refletir e considerar, especialmente, seus elementos essenciais, tais como: o contexto específico (se escola da educação básica, nos casos de ações no contexto dos projetos PIBID e Núcleo de Ensino; ou universidade, nos casos de ações no contexto da ação extensionista Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores); o número de alunos da turma; seu perfil e interesses; o nível do curso (se básico, intermediário ou avançado); a carga horária total e o número de aulas para cada proposta; os objetivos de cada uma delas; os conteúdos previstos (linguísticos, lexicais, comunicativos, culturais, temáticos) e sua relevância; a organização e o desenvolvimento das etapas, bem como a integração das atividades às habilidades de produção e compreensão oral e escrita.

A seguir, apresentamos, como ilustração, o desenvolvimento de uma proposta, conforme referenciais teórico-metodológicos e critérios discutidos na supervisão. Nesse caso, o desafio constitui-se em articular gêneros multimodais aos literários, como estratégia para tornar as experiências de ensino e aprendizagem de língua mais significativa, com vistas não apenas ao desenvolvimento linguístico, mas também crítico e reflexivo. Trata-se de uma experiência produzida e vivenciada no contexto de um dos cursos de espanhol, nível Básico 3, do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, por uma das discentes tutoras, integrante do projeto, durante o segundo semestre de 2019.

A proposta é iniciada pela introdução da canção “Latinoamérica”, do grupo *Calle 13* (<https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>), por meio da qual foi observado, pela tutora, o interesse de seus alunos pelos vários temas culturais e sociais relacionados à América Latina e sua realidade, com a qual também nos identificamos em muitos

aspectos. A partir dessa situação de comunicação inicial, foi introduzida uma discussão a respeito da culinária, porém em uma perspectiva um pouco diferente da que comumente é apresentada em livros didáticos. Na sequência, a atividade restringiu-se ao estudo da gastronomia do Chile, com um intuito de romper com alguns estereótipos e problematizar a temática: buscou-se não apenas apresentar os pratos típicos ou as comidas em si, mas especialmente refletir sobre a falta dela.

Esta etapa incluiu um debate sobre alguns países latino-americanos, seus aspectos geográficos e culturais, mais especificamente o tema da alimentação dos países representados. Por conseguinte, deu-se a reflexão sobre as desigualdades sociais e suas consequências, com o objetivo de promover os letramentos críticos, uma vez que a culinária foi tomada em sua perspectiva social e foi problematizada, de modo a possibilitar a reflexão sobre a falta de alimentos e a fome que assola muitos países ao redor do mundo. Importante salientar que os alunos sentiram-se motivados com o assunto, visto que participaram das discussões expondo suas opiniões e conhecimentos prévios. Seguem as questões utilizadas para desencadear tal discussão, as quais foram acompanhadas pelos mapas etc:

¿Cuáles componentes culturales conocen sobre estos países?

¿Cuáles son las características que más les gustan?

¿Cuál país no está en posición de frontera con Brasil?

¿Cómo creen que sea la alimentación en estos países?

¿La desigualdad social se refleja en el mapa del hambre? ¿Si eso ocurre de qué modo?

Nas aulas seguintes, foram utilizados, para complementação da discussão, vários vídeos, ilustrações, textos escritos, com os quais foi possível aprofundar conhecimentos sobre o Chile, suas estatísticas no mapa da fome, sua gastronomia, pontos turísticos, com o objetivo de desconstruir algumas visões estereotipadas.

Posteriormente, foi apresentado o poema *El gran mantel*, de Pablo Neruda (<https://www.poemas-del-alma.com/pablo-neruda-el-gran-mantel.htm>) e desenvolvida sua leitura e análise. Para além das questões formais (conteúdos gramaticais e lexicais), também foi abordada a forma como a culinária é nele descrita: o tema da alimentação no poema serve, na realidade, para denunciar o grave problema da fome presente no mundo, além de enfatizar a importância do ato de alimentar-se como uma condição digna para a vivência humana. Esta etapa foi conduzida pelo seguinte roteiro:

¿Cuáles son las comidas que aparecen en este poema?

¿Cuál es la relación que hay entre el título y el poema?

¿Por qué los verbos almorzar y comer aparecen tantas veces en el poema?

¿Cuáles impresiones/ideas podemos entresacar del poema?

Observen los verbos del poema y sus respectivos tiempos y conjugaciones.

Com o intuito de salientar as diferenças entre textos orais e escritos, foi ainda utilizado um vídeo, no qual o poema é recitado. Foi apresentada também a campanha publicitária *Acción contra el hambre Guatemala*, que utilizou o mesmo poema para conscientizar o público sobre a luta contra a fome da Guatemala. A conclusão da atividade se deu por meio ainda de uma produção final; este exercício foi composto pela apresentação de alimentos que os alunos trouxeram para a sala de aula e contou como método avaliativo de competência oral, no final do semestre letivo.

Como podemos observar, a proposta didática *“Culinaria: la enseñanza y el arte”*, brevemente descrita, foi construída não apenas a partir de conteúdos linguísticos, mas, sobretudo, com o objetivo de promover a reflexão crítica diante de assuntos da atualidade e de interesse dos participantes. Para tanto, foram utilizados diferentes gêneros textuais, inclusive o literário, disponíveis na rede, o que possibilitou, de certo modo, promover os multiletramentos. Em seu desenvolvimento, foi observado que os alunos da turma se sentiram motivados a participar dos debates e das apresentações em espanhol, vivenciando a língua estrangeira em sua dimensão social, a partir de contextos mais significativos. Ao mesmo tempo, a experiência contribuiu para o desenvolvimento da autonomia da discente, em processo de formação docente, uma vez que, ao elaborar suas próprias propostas didáticas, pôde refletir sobre elas, bem como desenvolvê-las em um contexto de aula autêntico.

5. Conclusões

Neste trabalho, apresentamos parte das reflexões resultantes do desenvolvimento e orientação dos projetos, cujas propostas visam contribuir para a formação crítico-reflexiva de professores de espanhol/LE, bem como para o estudo do seu processo de ensino e aprendizagem, ao oportunizar aos discentes envolvidos (em formação inicial) a experiência de vivenciar o ensino da língua e elaboração de suas próprias atividades, considerando especialmente o contexto e os interesses de seus alunos.

A proposta didática *“Culinaria: la enseñanza y el arte”*, brevemente descrita, foi construída não apenas a partir de conteúdos linguísticos, mas, sobretudo, com o objetivo de promover a reflexão crítica diante de assuntos da atualidade e de interesse dos

participantes. Para tanto, foram utilizados diferentes gêneros textuais, inclusive o literário, disponíveis na rede, o que possibilitou, de certo modo, promover os multiletramentos.

Em seu desenvolvimento, observamos que os alunos da turma se sentiram motivados a participar dos debates e das apresentações em espanhol, vivenciando a língua estrangeira em sua dimensão social, a partir de contextos mais significativos. Ao mesmo tempo, a experiência contribuiu para o desenvolvimento da autonomia da discente, em processo de formação docente, uma vez que, ao elaborar suas próprias propostas didáticas, pôde refletir sobre elas, bem como desenvolvê-las em um contexto de aula autêntico.

Desse modo, salientamos uma vez mais que esta modalidade de pesquisa co-construída nos processos de análise, elaboração e discussão a respeito de propostas didáticas pode contribuir sobremaneira para a formação inicial de professores, contribuindo na conscientização de suas dificuldades, assim como na compreensão dos processos de reflexão sobre a práxis docente e sua importância para a efetivação de contextos significativos de ensino e aprendizagem de línguas.

6. Referências

- BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M (Coords.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v.16).
- BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: ____ (Coords.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v.16).
- BRASÍLIA. Edital nº 2/2020 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 03 de janeiro de 2020b.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.
- MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 1107-1130, 2013.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, vol.5, no. 2, 2002, p.91-116.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 66-71.

PROFESSORAS DE CRECHE, SABERES PROFISSIONAIS E BNCC: DELIMITANDO AS FRONTEIRAS DESSA RELAÇÃO

Ligia LEITE RIBEIRO, Universidade Federal de São Carlos
Eixo temático 1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da
educação básica
ligialeite Ribeiro@gmail.com

1-Introdução

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento norteador das ações educativas de toda a Educação Básica, cujo objetivo é definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, desde os bebês até jovens e adultos, devendo ser ensinados pelos professores (as).

No âmbito acadêmico, vários estudiosos, tais como Abramowicz e Moruzzi (2016); Corrêa (2019); Freitas (2016); Marchelli (2017); Monteiro e Herneck (2018) e outros, vêm se debruçando abordando os prós e contras dessa nova normativa, enfocando as descontinuidades dos programas, a incoerência de propostas, o retrocesso de ideias e as lacunas formativas dos profissionais que atuam nessa etapa da escolaridade.

Sobre o campo da profissionalização do ensino, defendida nesse estudo como um processo de elevação do status da profissão docente (TARDIF, 2013), a Base afirma que houve a participação democrática dos profissionais da Educação Básica para a sua elaboração e orienta um conjunto de normativas que visam auxiliar esses profissionais a adequarem o currículo da escola, colaborando com os objetivos educacionais previstos na legislação.

Entretanto, nas pesquisas acadêmicas de Rosa (2019), P. Oliveira (2019), M. Ferreira (2019), Costa (2018) e Agostini (2017) não constam a participação efetiva dos professores na elaboração do documento, adequando ou refletindo as concepções normativas de acordo com as realidades e particularidades encontradas nas escolas. Dessa forma, os autores acima afirmam que há um distanciamento da participação dos professores e de seu lugar de destaque nas discussões políticas, neste caso à BNCC. Sobre essa questão, a autora Kishimoto (2004, p. 329) afirma que “um dos fatores imprescindível para a alteração da prática é o protagonismo do professor [...]”. O professor é o ser social que necessita dialogar, refletir e compartilhar com seus pares sobre a realidade da escola. Mas o que vemos nas normativas é que o professor é um

ser que recebe orientações e informação do que se deve fazer para com seus alunos, sem que se possa pensar nesse professor como ser autônomo, reflexivo e social.

Essa desvalorização e desprofissionalização da categoria dos professores é ainda mais gritante no caso das professoras de creche, defendida neste estudo, por se acreditar que o atendimento para esse público não necessita de aprofundamento teórico e de conhecimentos e saberes na elaboração das atividades e na condução das ações, pois a “incorporação das creches aos sistemas educacionais não tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”(Kuhlmann Jr., 2000, p. 7).

Nessa perspectiva, as políticas vêm sendo instituídas, de forma lenta e conflituosa via processos de lutas dos profissionais da educação infantil, que buscam desconstruir o caráter assistencialista, tão impregnado em nossa sociedade e o viés de que a professora da creche se reveste de um perfil de “tia”, “professorinha”, “cuidadora” (FREIRE, 1998; KISHIMOTO, 1999; ARCE, 2001; LOURO, 2006; ASSIS, 2007) e, portanto, vista como alguém que não precisa de uma boa formação e que não tem direito a “voz” profissional.

Diante desse exposto, este trabalho parte da premissa acerca da imposição de políticas públicas no campo da educação infantil, em especial a BNCC, com os seguintes questionamentos: Como as professoras de creche compreendem a BNCC e de que forma as regulamentações dessa Base tem refletido em suas práticas? Até que ponto os saberes profissionais dessas professoras vêm sendo reconhecidos e articulados as ações da Base e no seu processo de implantação?

Com vistas a dar respostas a essas questões, tem por objetivo analisar a percepção das professoras de creche sobre a BNCC e o seu impacto em suas ações e no reconhecimento de seus saberes profissionais.

Para melhor compreensão do objeto geral, foram definidos três objetivos específicos: primeiro, perfilar a identidade profissional das professoras; segundo, investigar como as professoras de creche interpretam as normativas da BNCC em suas ações; e por último, compreender quais os saberes profissionais são mobilizados por essas professoras em suas práticas e em que medida esses saberes são valorizados e estão em consonância com a BNCC.

Diante desse traçado inicial, a próxima seção tratará sobre os caminhos metodológicos delimitados para a compreensão desta investigação.

2- Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa apresenta natureza qualitativa, com embasamento dos procedimentos dos estudos Exploratórios- Descritivos, com base nas orientações de Seltz (et al 1965) e Gil (2008). Somados a isso, foram combinadas técnicas com características da pesquisa bibliográfica/ documental, onde possibilitou embasamento teórico para sustentar o problema em questão e para produção de dados, o questionário.

A pesquisa foi realizada com 15 colaboradoras, todas professoras, atuantes em uma creche da rede pública municipal no interior paulista. Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, por meio do Parecer Consubstanciado do CEP: 4.106.103, CAAE: 29694120.7.0000.5504.

Para a produção de dados, foram seguidas 4 etapas, conforme a natureza desse tipo de estudo: 1- levantamento de pesquisas na área nos Portais da CAPES e Repositório da UFSCar; 2- aprofundamento teórico de autores do campo da Educação Infantil que discorreram sobre a historicidade da Educação Infantil atrelados ao atendimento realizados nessas instituições, o papel das professoras e profissionais de creche, o campo da profissionalização do ensino e saberes profissionais e por fim a área das políticas públicas desse mesmo setor; 3-análise documental dos documentos em âmbito nacional (BNCC) e municipal (Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto e Projeto Político Pedagógico); 4- questionário com 31 questões, entre elas abertas e fechadas, entregue às professoras de uma creche municipal.

Ao final, os dados foram estudados com base nos caminhos a serem seguidos para a análise dos dados, conforme orientações de Bardin (1977), dos quais ficaram organizados em três eixos: a iniciar pelo “perfil Identitário”; segundo, “saberes profissionais”; e desfechar pelo “BNCC e saberes das professoras de creche”.

3- Fundamentação teórica

A fundamentação teórica do trabalho foi organizada nos temas que pudessem explicar a historicidade dos atendimentos nas instituições infantis, desde o século passado, depois, buscou-se o entendimento sobre o processo de profissionalização das professoras de creche e por fim, investigou-se sobre os saberes docente com base na epistemologia da prática, para a compreensão acerca do universo pesquisado.

3.1 Pressupostos históricos da Educação Infantil

Historicamente, as crianças abandonadas (por alguma razão) eram deixadas dentro das “Casas de Expostos” ou “Roda”¹, instituições essas que apresentavam carácter religioso e filantrópico.

Esses desvalidos eram recebidos por irmãs de caridade que se colocavam a disposição de forma voluntária para acolhê-los de modo sacerdotal, assistencial e higienistas.

Com passar dos tempos, para lidar com essa questão de abandono de crianças, o setor privado observou a necessidade de novas instituições de caridade, assim como a creche e os asilos. Seus atendimentos para com essas crianças, com raras exceções, tinham carácter controlador e assistencial.

Com a chegada da Revolução industrial, a partir do século XIX, houve uma absorção das mulheres ao mercado de trabalho e com isso essas mulheres “começaram a trabalhar nas indústrias e contavam com o apoio de outras mulheres que não exerciam atividade profissional para cuidar de seus filhos” (OLIVEIRA; MIGUEL; 2012, p. 3).

Andrade (2010) afirma que as primeiras creches, em algumas cidades do país, vieram substituir a “Casa de Exposto”, para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e criança.

Diante desse breve exposto, compreende-se que, historicamente, as pessoas que trabalhavam nessas instituições infantis não tinham a exigência de terem formação especializada, pois “o atendimento educacional à criança passou a ser visto como um favor aos pobres e a frequente baixa qualidade é aceita como algo natural” (FONSECA et al, 2019, p. 86). Por isso, a seguir buscou-se o entendimento do processo de profissionalização das professoras atuantes em creche.

3. 2 Profissionalização das professoras de creche

Depois que as profissionais de creche foram reconhecidas pela LDBNE 9.394/96, mesmo com esse avanço, ainda carregam um estereótipo dos períodos em que a creche era assistencial, ainda são intituladas de “professorinha”, “tia”, “cuidadora”, “pajem”, “monitora” (FREIRE, 1998; KISHIMOTO, 1999; ARCE, 2001; LOURO, 2006; ASSIS, 2007), “quanto menor a criança, menor o seu ‘status’ de educador (CAMPOS, 2001, p.

33). De acordo com Arce (2001, p. 168) há duas questões para a falta de reconhecimento histórico dessas profissionais,

primeiro pela ausência de trabalhos que focalizassem a história da formação profissional no Brasil, e o segundo, os estudos voltados para o fenômeno chamado de feminização do magistério, que não questionam a existência de uma ocupação quase absoluta dos cargos de professor de educação infantil por mulheres.

O reflexo da desmoralização dessas profissionais ainda era visto em documentos legais que vinham para orientar os seus trabalhos, onde era explicitado que a atuação da profissão deveria ser por mulheres/ mães, por elas apresentarem 'jeitinho', 'gostar de criança' e ter o sentimento de amor e a capacidade de doação (ARCE, 2001).

Entretanto, legalmente já foram superados esses conceitos, porém na prática ainda se encontram obstáculos para que as professoras de creche sejam reconhecidas. A mudança de mentalidade sobre essas professoras dentro de uma instituição de educação infantil deve ocorrer, segundo Oliveira (1994) de modo que haja a construção coletiva do projeto educativo da escola, onde se possa dialogar e explicitar as concepções daquela unidade escolar diante de: criança, trabalho docente, o papel do professor e da creche e de atuação, na busca da desconstrução do caráter assistencialista.

O professor deve ter participação direta na elaboração do projeto educativo, como condição indispensável para que este se efetive à medida que, neste processo participativo, ele reconstrói e interioriza valores e concepções possibilitando o desenvolvimento de novas competências para exercer seu trabalho com qualidade (IBIDEN, p. 90)

A formação dessas professoras no contexto da escola é caráter essencial para que elas se reconheçam como profissionais de educação e possam se envolver, refletir e agir conscientemente sobre o contexto da qual elas estão inseridas. Kishimoto (2004, p. 330) diz que

pela ação voluntária do professor, as experiências do cotidiano são resignificadas, incorporando os eventos e fatos da vida das pessoas. Não se pode buscar resignificação em práticas que são adversas. É pela aceitação da diversidade que se inicia um diálogo e a interlocução com o outro. Ao igualar experiências e formas de educação, em práticas autoritárias, as instituições infantis geram baixa qualidade do atendimento infantil.

Sobre isso, Paro (2000, p.32) diz que se pretende-se “propor políticas que orientem suas ações. Isso exige investigar a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais que acontecem no dia a dia da escola, de modo a compreender seus problemas, considerar suas virtudes e avaliar as potencialidades”. Assim, é importante se reflita sobre as relações interpessoais no contexto escolar, no que diz respeito aos fins educativos, e não somente ao controle do trabalho, para que os atores envolvidos possam se sintam participantes da elaboração de políticas públicas, e que essa construção não se limite apenas a pessoas de alto escalão que se encontram à distância do ‘chão da escola’.

Por meio da compreensão sobre a identidade das professoras de creche e o movimento de profissionalização, defendemos que, para além do assistencialismo, tão enraizado em sua trajetória profissional, esses profissionais de crianças pequenas, também são produtores de saberes, saberes estes que são plurais, temporais e compósitos e que, portanto, possibilitam compreender as especificidades da educação infantil como uma etapa da educação com características próprias e, que portanto, é preciso atentar para os profissionais que nela atuam.

Assim, a seguir, apresentaremos de onde vem os saberes profissionais que constituem a professora de creche.

3.3 Saberes docentes

Sobre os saberes necessários à constituição docente, Tardif (2013) conceitua que a evolução do ensino escolar passou por três idades, a saber: idade da vocação (século XVI ao XVIII), idade do ofício (a partir do século XIX) e idade da profissionalização (no final do século XX até os dias atuais). Entretanto, o autor afirma que as práticas dos professores ainda não superaram a idade da vocação e ofício, e por isso, perpassar de modo sustentável à idade da profissionalização é o grande desafio ao movimento rumo à profissionalização docente.

O período rumo à profissionalização docente, trata de, por meio de pesquisas, identificar quais os saberes necessários para a atuação docente, ou seja, é reconhecer a docência como uma profissão e não mais como vocação.

Autores como Tardif (2014) e Gauthier (1998) caminham na mesma linha de pesquisa e apontam que existe uma base de conhecimento para o ensino, e assim, construíram os seus conhecimentos com base na epistemologia da prática.

Vários são os estudos que buscam identificar e classificar os saberes docentes, entretanto, para estes estudos, nos baseamos no que Tardif (2014) nos ensina que o saber do professor é um

saber plural e temporal, adquirido no contexto de uma história de vida e de sua carreira docente. Assim, o autor defende que existem quatro saberes que constituem o docente com um profissional da educação: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, os saberes experienciais.

Gauthier (1998) que baseou os seus conhecimentos na mesma linha, identifica esses saberes e alerta para os riscos de classificá-los como ideias preconcebidas que podem prejudicar esse processo de profissionalização. O autor fala sobre o “ofício sem saber”, “saberes sem ofício” e revela que é importante que haja o equilíbrio no que ele conceitua de “ofício feito de saberes”.

Para Nóvoa (2017) é importante que se pensem na qualidade das formações iniciais dos professores, pois esse momento é o começo da profissionalização docente, e após, nos momentos de formação continuada. O autor conceitua que, assim como na profissão do médico, é importante para a profissão docente que os professores se formem através de um espaço que seja composto por Universidade e Escola, para que docentes, alunos e professores compartilhem os seus conhecimentos, em busca da qualidade da educação. Bem como, sobre a formação continuada, o intelectual afirma que nesses momentos, é importante que haja uma “metamorfose” nas escolas, para que “os professores se juntem em coletivo para pensarem o trabalho” (Ibidem, 2019). diante dos grandes desafios que estão no chão da escola. Ao final do século XX, engrenaram-se os estudos para se descobrir quais os saberes profissionais fundamentais para a atuação dos professores. Para compreendermos melhor esses saberes docentes, Tardif (2014) defende que, dentro desse princípio, há 4 saberes que constituem o docente como um profissional da educação:

4- Discussão

Foi feito um resgate de todas as leis e documentos que buscaram uma unidade curricular à Educação Infantil, iniciados pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (primeira e segunda versão) e Plano Nacional da educação, para compreendermos a homologação atual da BNCC.

Para a compreensão dos corpos de pesquisa, foram analisados os documentos que contemplaram uma visão macro e micro desta investigação, tais como em noção nacional a BNCC, e para uma perspectiva municipal os documentos Referencial Curricular da rede Municipal e o Projeto Político

Pedagógico, para depois analisarmos e discutirmos os dados extraídos dos questionários que foram entregues as professoras participantes que atuam na creche do município do qual a pesquisa foi realizada.

E esses documentos nos mostraram

4.1 BNCC

4.2 Referencial Curricular da Rede Municipal de Ribeirão Preto

4.3 Projeto Político Pedagógico

Os diferentes saberes, neste documento, se simplificam somente à produção de saberes na parte que cabe o “plano de ensino”, conforme foi falado anteriormente. Não se reconhece a voz das docentes em sua elaboração efetiva, conforme apontado anteriormente nesta seção. Ademais, vale lembrar, que por mais que não seja o PPP da escola, esse é o único documento que a escola possui, e nele de uma forma ou de outra, são refletidos de modo latente a uma imposição pelos governantes que o trabalho docente seja tecnicista e pragmático, carregado de valores subjetivos à profissionalização.

O documento apresenta concepções que se baseiam na época do ofício (Tardif 2013), com ideias preconcebidas e orientado que o “educador apresente aspectos condizentes à realidade em questão”. Dessa forma são sugeridas 20 dicas de comportamento às professoras:

- 1- Gostar de crianças;
- 2- Agilidade;
- 3- Disposição física;
- 4- Ser ético;
- 5- Saber ouvir os relatos infantis;
- 6- Ser firme e amável ao mesmo tempo;
- 7- Receber bem os pequenos e seus familiares;
- 8- ser criativo;
- 9- querer aprender;
- 10- utilizar roupas adequadas;
- 11- não deixar as crianças sozinhas;
- 12- jamais dê as costas para as crianças;
- 13- trabalhar seu tom de voz;
- 14- gostar de música;
- 15- saber contar história;
- 16- Conhecer as áreas do conhecimento a ser trabalhadas;
- 17- Ler e executar a proposta pedagógica e o regimento da

instituição;

- 18- Saber elaborar projetos de ação pedagógica;
- 19- saber decorar e redecorar ambiente sempre que necessário; e por fim,
- 20- reservar um espaço na sala para exposição das produções das crianças (PLANEJAMENTO, 2019).

Como constatado no documento, essa forma de conceber a professora da creche esbarra no que Gauthier (1998) pontua como “um ofício sem saber”, onde se concebem equívocos do saber docente a um mero “basta ter aquilo ou basta ser assim” que os professores se constituem de saberes benevolentes para atuar na docência, principalmente na educação infantil, de forma pragmática e emergencial, por vocação, sem que seja necessário formação específica para isso.

5- Resultados obtidos

Os resultados da pesquisa apontam para a ausência: coletiva da participação dessas professoras na implementação das ações; da valorização dos saberes profissionais tanto na BNCC, quanto nos documentos elaborados pela SME; de perspectivas que contemplem essas profissionais como produtores de seu saber-fazer no contexto da creche

6- Conclusão

O estudo foi realizado a fim de valorizar as professoras de creche, que até há pouco tempo tinham o seu atendimento embasado no assistencialismo, e onde qualquer forma de expressão sobre as suas opiniões eram malvistas e desmerecidas pelo poder público. Neste sentido, é pertinente e relevante o aprofundamento de estudos na área, assim como proposto neste estudo, voltado para a tríade: BNCC, professoras de creche e saberes profissionais.

Por isso, algumas questões ainda surgiram diante desse trabalho que merecem ser estudadas, a fim de que se possa dialogar cada vez mais sobre esse tema tão novo no contexto da primeira infância, entre elas, também, indaga-se: o que de fato a BNCC vai representar para a creche quando passar o seu processo de implementação? Qual é o lugar da professora de bebês e crianças bem pequenas nas políticas públicas? Qual o papel do próprio profissional em relação a sua formação continuada? Quais foram os impedimentos para a participação dessas professoras? Qual o papel das professoras neste processo (não participativo)? A responsabilidade é exclusiva do poder público municipal? Qual o papel da escola nos processos formativos internos? Por que as professoras não se engajaram nem mesmo para a

elaboração do PPP? Enfim, são questões que poderão ser estudadas ao longo do tempo.

E assim, este estudo é terminado, deixando margens para que novas problematizações surjam, com uma sutil adaptação feita pela pesquisadora, da canção do poeta Chico Buarque que representa muito bem um dos motivos que impulsionaram este estudo.

“A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas **não deixaremos mais que a chegada da roda-viva**
Carregue o nosso destino pra lá[...]”

(grifos e alterações da pesquisadora)

7- Principais referencias

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana C. J.; Moruzzi, Andrea B. **Alguns Apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a Educação Infantil?** Debates em Educação, Maceió, v. 8, nº 16, p. 46-65, jul/ dez. 2016.

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. Caderno de pesquisa**, n. 113, jul./ 2001, p. 167-184.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei nº. 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.

CAMPOS, Maria M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

COSTOLA, A.; BORGHI, R. **Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313- 1324, dez. 2018 ISSN: 1519-9029.

FREITAS, Luiz. C. Desconstruindo a “base que não é currículo”. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/24/desconstruindo-a-base-que-nao-e-curriculo/>.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. (Introdução)

KISHIMOTO, Tizuko M. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: Raquel Lazzari Leite Barboza (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. P. 329-355.

NÓVOA, A. S. **Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente**. Revista, Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./ dez. 2017.

RIBEIRÃO PRETO. **Referencial curricular da rede municipal de Ribeirão Preto**. 2019.

SELLTIZ, C. et al, **Métodos de pesquisas das relações sociais**. São Paulo: Herder/EDUSP, p. 57-90, 1965.

TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, n. 13, Jan./ Abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

²NOTAS

²Casas de Expostos ou Roda eram instituições criadas para o atendimento de crianças abandonadas. Seu uso foi desde o ano de 1976 e o seu encerramento em 1950. Dados disponível em: <https://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>

PROFESSORES INICIANTE DE MATEMÁTICA /OU EM INÍCIO DE CARREIRA: PANORAMA DE PESQUISAS

Marcelo Orlando Sales PESSIM, PPGEM - UNIR
prof.marcelo.math20@gmail.com

Daiane Ferreira da Silva RODRIGHERO, PPGEM - UNIR
daiane_mathunir@hotmail.com

Bruno Luiz Silva RODRIGHERO, IFRO
bruno.rodrighero@gmail.com

Fabiola Gomes de SOUZA, PPGEM - UNIR
fabiola.souza@unir.br

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

1. Introdução

Esta pesquisa apresenta dados do levantamento de trabalhos publicados nos anais do Congresso Nacional de Formação de Professores/Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, sendo estas pesquisas que abordam sobre os professores iniciantes de matemática/ou em início de carreira. O Congresso Nacional de Formação de Professores e o Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Professores é um evento promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP).

A primeira edição do evento foi realizada no ano de 1990, sendo o evento estadual denominado Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE). A partir de 2011 tomou uma dimensão nacional, sendo integrado ao evento o Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP). Esse evento acontece bianualmente, em Águas de Lindóia no Estado de São Paulo. Atualmente, o CNFP está em sua 4ª edição que ocorreu em 2018, teve como tema: "Inovação e Tradição - preservar e criar na formação docente". No ano de 2016, o III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, teve como tema: "Profissão de Professor: Cenários, Tensões e Perspectivas". Em 2014, o XII Congresso Estadual sobre Formação de Professores e II Congresso Nacional de Formação de Professores teve como tema: “Por uma revolução no campo da formação de professores”. E em 2011, em sua primeira edição, I Congresso Nacional de Formação de Professores e XI Congresso Estadual sobre Formação de Professores teve como tema norteador: “Por uma Política de Formação de Professores”.

Destarte, o CNFP e CEPFE tem se constituído como referência em nível nacional sendo apresentados trabalhos desenvolvidos por pesquisadores e profissionais, produzindo debates e conhecimentos na área de Educação, especificamente sobre a formação de professores. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as pesquisas publicadas nos anais do Congresso Nacional de Formação de Professores/ Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

Dentro do campo da Educação Matemática, essa pesquisa é de grande relevância, uma vez que, compreender como as pesquisas que abordam sobre o professor de matemática em início de carreira, se faz necessário, sendo essa fase marcada pela construção profissional docente. Logo, evidenciar o que tem sido pesquisado, contribui não somente com a Educação Matemática enquanto campo de Pesquisa, mas também, releva as dificuldades encontradas pelos docentes nesta fase inicial da docência.

2. Processo de formação profissional: início da carreira docente.

O processo de formação profissional do professor é um processo contínuo e não linear. Nessa trajetória, de acordo com Marcelo Garcia (1999) quatro fases permeiam o processo de aprender a ensinar, tais fases são: a) Fase do pré-treino: que inclui as experiências vivenciadas enquanto aluno. b) Fase de formação inicial: etapa de formação formal em instituição específica de formação de professores. c) Fase de iniciação: que se refere aos primeiros anos da docência. d) Fase de formação permanente: inclui todas as atividades que contribuem para o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento do ensino.

Huberman (1995) estabelece o ciclo de vida profissional do professor, em sete momentos que permeiam a carreira docente, a saber: entrada na carreira docente, estabilização, diversificação, pôr em questão, serenidade e distanciamento efetivo, conservadorismo e lamentações e desinvestimento.

O início da carreira docente é um período importante para o processo de constituição da identidade profissional. Huberman (1995) destaca que esse período inicial é considerado os três primeiros anos da docência. Dentro desse período o professor passa por dois estágios, o de sobrevivência e o de descobertas. Para Leite (2016) o primeiro estágio é marcado por “insegurança, conflitos intrapessoais e interpessoais que vão incidir numa confrontação da formação inicial com a complexidade da situação profissional”. No que diz respeito a fase de sobrevivência se destaca “[...] o entusiasmo

inicial, à responsabilidade, ao desafio, à experimentação e à expectativa de tentar possibilitar o novo” (LEITE, 2016, p. 36).

Como evidenciado acima, a fase inicial da carreira se constitui como primordial para a construção e constituição da identidade profissional, deste modo essa fase se destaca por levar o profissional a processos de aprender a ensinar. Corroborando com a importância da fase inicial da carreira, Papi e Martins diz que “os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão [...]”.

Com isso, verifica-se que a fase inicial da carreira docente é marcada por várias dificuldades, aprendizagens, superações e sentimentos. De acordo com Marcelo García (2011, p.9) o início da carreira docente é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal” já que terá que enfrentar situações não planejadas em sala de aula.

Logo, o início da carreira docente é primordial para as decisões de permanência do profissional. Além do mais, a fase inicial é “um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 84). A importância do início da carreira docente se dá pelo fato de nesse momento o professor se deparar com vários fatores no seu fazer pedagógico, momento esse, em que o professor tem a oportunidade de vivenciar a sala de aula.

A relevância de desenvolver estudos e reflexões voltadas para o início de carreira, se faz necessário, pois, segundo Gama (2009), as pesquisas sobre essa temática foram disseminadas em nosso país nos últimos dez anos. Deste modo, constitui-se como relevante o aprofundamento através de pesquisas no âmbito do professor em início de carreira, dado a importância que é neste período que se delineia os traços profissionais do futuro educador.

Para se ter a uma dimensão da necessidade de pesquisas que abordam sobre o professor em início de carreira, destaca-se que o primeiro trabalho considerado pioneiro foi o de Maria Alicia Onaidia y Lequerica em 1983 que consistia em uma dissertação de mestrado, que foi realizada com professores das séries iniciais. Somente em 1995, essa temática é retomada em pesquisas, sendo realizado uma pesquisa de mestrado por Maria Aparecida Campo Diniz de Castro, que objetivou investigar os fatores que facilitam ou dificultam a ação pedagógica de professores iniciantes e como percebem seus acertos e desacertos (CASTRO, 1995). De acordo com Gama (2009, p 105) “é na última década (1995 a 2005) que está centrada a maioria dos trabalhos sobre os primeiros anos de docência no Brasil”.

Nos últimos anos é possível perceber um aumento nas pesquisas com a temática sobre o professor iniciante, mas cabe destacar que as pesquisas reduzem significativamente quando se refere ao professor iniciante de matemática. Segundo Mariano (2006, p. 2) o início da docência “por ser um período com características próprias, ainda há muito a se investigar sobre como os professores iniciantes aprendem a ser professores”. Nesse sentido, quando se trata do professor de matemática, há poucas pesquisas que abordam sobre a fase inicial deste profissional.

Podemos afirmar que o início da docência é um campo de pesquisa emergente, sendo necessário que haja mais pesquisas que abordem essa temática para a consolidação deste campo. Desse modo, várias temáticas podem ser investigadas quanto ao professor iniciante, sendo algumas delas: saberes e conhecimentos dos professores iniciantes, desafios do início da carreira, etc.

Deste modo, buscou-se realizar o levantamento das pesquisas publicadas nos anais do Congresso Estadual de Formação de Educadores e Congresso Nacional de Formação de Professores, que abordam especificamente sobre professores iniciantes de matemática/ou em início de carreira.

3. Metodologia

Nesta pesquisa, adotou-se o uso da abordagem qualitativa com caráter exploratório e bibliográfico. Segundo Gil (2012, p. 133) a abordagem qualitativa, dentre várias características, implica em “[...] uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização dos dados, sua interpretação e a redação do relatório”. O caráter exploratório é decorrente principalmente da fase inicial de coleta de informações.

Esse tipo de pesquisa tem suas características relacionadas ao levantamento de dados e por constituir-se “quando o pesquisador, diante de uma problemática ou temática ainda pouco definida e conhecida, resolve realizar um estudo com o intuito de obter informações ou dados mais esclarecedores e consistentes sobre ela” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 70). E por fim, no que tange ao caráter bibliográfico, Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 71) a define como uma “[...] modalidade de estudo que se propõe a realizar análises históricas e/ou revisão de estudos ou processos tendo como material de análise documentos escritos e/ou produções culturais garimpados a partir de arquivos e acervos”.

O material bibliográfico analisado, constitui-se das pesquisas publicadas nos anais do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista

sobre Formação de Educadores, dos anos de 2011, 2014, 2016 e 2018. A escolha dos anos citados é em decorrência que a partir de 2011, o evento recebeu uma conotação maior ao ser elevado em nível nacional e também foi agregado o Congresso Nacional de Formação de Professores. Portanto, nossa busca nestas quatro edições do evento agregou um total 2.310 trabalhos publicados.

Com o intuito de selecionar somente os trabalhos que investigaram sobre o professores iniciantes de Matemática/em início de carreira, procedeu-se da seguinte maneira: as edições dos anais de 2014, 2016 e 2018, por estarem disponibilizados no site do evento, foi possível realizar a busca através de descritores, “carreira”, “iniciante”, “professor iniciante” e “início de carreira”. Ressalta-se que foram consideradas somente pesquisas, portanto os relatos de experiência não foram computados dentre as pesquisas selecionadas. Por sua vez, no que diz respeito aos anais de 2011, estes foram obtidos nos livros digitais da Pró-reitoria de graduação (PROGRAD), no site da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, fez-se uma análise prévia dos títulos, a fim de identificar os trabalhos com a temática da pesquisa; posteriormente a leitura do resumo e introdução com o intuito de identificar somente os trabalhos que se relacionavam com a temática desta pesquisa. Desse modo, ao todo foram identificados 05 (cinco) trabalhos que abordam a temática deste estudo.

Na intenção de identificar algumas informações sobre os autores das pesquisas, buscou-se por seus currículos na plataforma lattes e procedeu as leituras dos currículos a fim de identificar itens como a titulação, vínculo institucional e regiões em que estão alocados. Para a apresentação dos dados organizou-se dois quadros, com os itens mencionados anteriormente. Para a descrição dos dados, foi realizada a leitura minuciosa das pesquisas, a fim de identificar: os objetivos, os sujeitos, a metodologia utilizada, instrumentos para a coleta de dados, e por fim, os resultados obtidos.

Na análise interpretativa dos dados, buscou-se interpretar os dados com base no aporte teórico adotado.

4. Perspectiva panorâmica das pesquisas publicadas nos anais do Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) que investigaram sobre o professor iniciante de Matemática

Para uma melhor visualização dessas pesquisas, optou-se em organizar o Quadro 1, onde buscou-se identificar os títulos das pesquisas, os autores e instituições, o vínculo institucional atual de cada pesquisador e a titulação atual.

Quadro 1 - Pesquisas que abordam sobre professores iniciantes de Matemática/em início de carreira publicadas nos anais do Congresso Nacional de Formação de Professores

Congresso	Título	Autores/Instituições	Vínculo institucional atual	Titulação atual
I Congresso (2011)	Professores iniciantes e suas dificuldades no Ensino Fundamental e Médio de Matemática	Andrea Pavan Perin – FIT Roseli Pacheco Schnetzler – UNIMEP	Andrea Pavan Perin - Professor associado da Faculdade de Tecnologia de Itapetininga Roseli Pacheco Schnetzler - Foi professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas de 1977 a 1996 e professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba de 1997 a 2017	Andrea Pavan Perin - Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Roseli Pacheco Schnetzler - Doutor em Educação Química – University of East Anglia
II Congresso (2014)	Da formação inicial ao início da carreira docente: Conhecimentos para Ensinar Matemática na Educação Básica	Eliana Alves P. Leite - UNIR Carmen L. Brancaglion Passos – UFSCAR	Eliana Alves P. Leite – Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos Carmen L. Brancaglion Passos - Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa	Eliana Alves P. Leite – Professora do Departamento de Matemática e Estatística na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Carmen L. Brancaglion Passos - Professora Titular -Sênior vinculada ao DTPP da Universidade Federal de São Carlos
	A pesquisa ação-colaborativa com professores iniciantes: perspectivas para o desenvolvimento profissional no processo de aprender a ensinar matemática	Klinger Teodoro Ciríaco - FCT Maria Raquel M. Morelatti – UNESP	Klinger Teodoro Ciríaco – Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Maria Raquel M. Morelatti – Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Klinger Teodoro Ciríaco – Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos Maria Raquel M. Morelatti – Professora Assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

III Congresso (2016)	Os desafios encontrados por um professor em começo de carreira	Carlos Alberto Tavares Dias Filho - UFSP Itale Cericato - UFSP	Carlos Alberto Tavares Dias Filho – Graduado em Ciências – Licenciatura pela Universidade Federal de São Paulo Itale Cericato - Doutora em Educação: psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Carlos Alberto Tavares Dias Filho – Professor de Matemática do Ensino Fundamental e Médio da Prefeitura Municipal de São Paulo Itale Cericato - Psicóloga da Faculdade Paulista de Ciências e Letras, professora na área de psicologia da Educação e Educação Inclusiva
	Aprendizagens e dificuldades de professores de matemática em Início de carreira	Eliana Alves P. Leite - UNIR Cármén L. Brancaglioni Passos – UFSCAR	Eliana Alves P. Leite – Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos Carmen L. Brancaglioni Passos - Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa	Eliana Alves P. Leite – Professora do Departamento de Matemática e Estatística na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Carmen L. Brancaglioni Passos - Professora Titular -Sênior vinculada ao DTPP da Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Organizado pelos autores com base nos anais do CNFP e CEPFE e com base no currículo lattes

Neste quadro nos mostra que no I Congresso, em 2011, foi encontrado apenas o trabalho de Perin e Schnetzler. No II Congresso foi encontrado dois trabalhos: o primeiro de Leite e Passos e o segundo de Ciríaco e Morelatti. Também no III Congresso foi encontrado dois trabalhos: um de autoria de Filho e a outra pesquisa de autoria de Leite e Passos. Salienta-se que os autores Leite e Passos são autores de dois trabalhos aqui analisados. No IV Congresso não foi identificado nenhuma pesquisa com a temática investigada.

Para compreender sobre os autores dos artigos publicados no Congresso Nacional de Formação de Professores, que se referem as cinco pesquisas analisadas, buscou-se as informações sobre a alocação e a titulação atual dos pesquisadores, sendo obtidas através da leitura do currículo lattes de cada um. Todos os autores estão em exercício da carreira docente: um está vinculado a Educação básica, dois a Faculdade e os restantes estão vinculados à Universidades Estaduais e Federais. Dos oito autores apenas um possui graduação. Seis possuem o título de doutores e também temos um com título de pós-doutorado.

Quanto as regiões em que os autores tem vínculo de alocação, percebe-se uma concentração maior na região Sudeste, especificamente no Estado de São Paulo, pois dos 7 autores mencionados no Quadro 1, é possível visualizar que 6 estão alocados em instituições no Estado de São Paulo. Apenas uma autora é pertencente ao Estado de Rondônia, com alocação na Universidade Federal dessa região.

Na pesquisa de Perin e Schnetzler (2011) o objetivo foi “evidenciar os desafios vivenciados por professores de Matemática”, deste modo, a pesquisas teve como sujeitos quatros professores de Matemática que atuam na Educação Básica no ensino público. Os dados foram organizados pelos pesquisadores de acordo com a literatura abordada no referencial teórico, sendo evidenciado por eles os seguintes pontos: sobre condições, dificuldades e tentativas de superação de professores iniciantes. No que se refere as considerações finais, é evidenciado que o controle da disciplina em sala de aula é prioridade em relação a uma prática pedagógica significativa a formação do aluno, essa prioridade é para todos os setores escolares. Outro ponto mencionado, é o convite constate que os professores pesquisados recebem dos colegas mais experiente, para ignorar especificidades da prática docente, em relação a aprendizagem dos alunos e do bom funcionamento da escola. Por fim, o anseio de sobrevivência dos professores iniciantes, faz com que estes aproveitem todos os momentos para estabelecer conversas com os professores mais experientes, afim de aprenderem com as experiências dos outros.

A pesquisa de Leite e Passos (2014), tem como objetivo “identificar que conhecimentos para o ensino da matemática estão presentes na prática pedagógica de professores em início de carreira”. Trata-se de uma pesquisa de doutorado em andamento, que será realizada em escolas públicas e na Universidade Federal de Rondônia no campus da cidade de Ji-Paraná. Como se trata de uma pesquisa em andamento, as pesquisadoras dizem que “a referida pesquisa nos possibilitará conhecer sobre as relações entre formação inicial e o início do exercício da profissão docente” e “propiciará reflexão e discussões concernentes a como ensinar matemática tanto no contexto escolar como no âmbito da formação inicial de professores de matemática”.

A pesquisa de Ciríaco e Morelatti (2014) consiste em uma proposta de tese, ou seja, uma pesquisa em andamento que utilizará a pesquisa ação-colaborativa, de acordo com os pesquisadores a pesquisa tem o “intuito de auxiliar/orientar os professores”. Deste modo o objetivo geral explicitado é “compreender as potencialidades, no processo de aprendizagem da docência, de interações curriculares e conhecimentos da trajetória de formação de Pedagogos e Matemáticos”. Para a coleta de dados será realizado observação, entrevista e planos de aulas coletados junto ao grupo de professores iniciantes. Sendo inicialmente os sujeitos, sete professores pedagogos e dois matemáticos, mas relatados pelos pesquisadores que, ao chegar na escola tiveram a notícia que uma professora de Matemática havia desistido de dar aulas, foi destacado por eles a desistência devido problemas de “choque com a realidade”, essa é a primeira fase do ingresso na carreira do magistério identificado por Huberman (1995). Desta forma, a pesquisa se constituiu de sete pedagogos e um matemático. Nas considerações é evidenciado pelos autores que “os dados preliminares do estudo de doutorado ora expostos apresentam indicativos relevantes para o processo de aprender e ensinar Matemática”, dentre esses indicativos a “troca de experiência entre professores da área específica e da área pedagógica o que parece ser uma oportunidade rica e promissora, podendo romper com a dicotomia”, eles mencionam que essa “dicotomia” está presente no curso de formação inicial que “fragmentam as disciplinas específicas das pedagógicas”.

Dias Filho e Cericato (2016) tem como objetivo, apresentar dados preliminares de um estudo que investiga como um professor em início de carreira sente e significa suas primeiras experiências profissionais. O sujeito deste estudo é um professor formado há um ano e que atua em uma escolar particular na capital paulista. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada, sendo as temáticas norteadoras sobre o momento de iniciação profissional; o trabalho realizado na escola e expectativas profissionais. Para a análise desses dados foi utilizado a construção de núcleos de

significados, essa metodologia é embasada na psicologia histórico cultural e que permite segundo o autor “identificar nas falas do entrevistado a constituição dos sentidos que ele atribui para determinado fato a partir da observação de indicadores que representam formas de ser, pensar, sentir e agir”. Nas considerações, o autor afirma que “os dados do estudo corroboram que a literatura apresenta sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Por fim, o autor diz que “os dados apresentados nos permitem refletir sobre a estruturação da formação inicial de docentes em nosso país”.

Por fim, a pesquisa de Leite e Passos (2016) constitui-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento. Destaca-se que as autoras deste trabalho apresentaram anteriormente no II Congresso um estudo que se referia a uma pesquisa de doutorado em andamento, no trabalho de 2014 elucidam os caminhos que percorreriam e os sujeitos da pesquisa. Agora neste trabalho de 2016, retornam no III Congresso, e publicam um recorte já com os dados coletados. Deste modo, a pesquisa foi realizada com dois professores iniciantes na cidade de Ji-Paraná/RO, e teve como objetivos conhecer como se deu a inserção de professores iniciantes na carreira docente e identificar as dificuldades e aprendizagem vivenciadas por esses profissionais. A partir dos dados coletados, conforme as autoras, pode-se “inferir que os ajustes na prática profissional dos professores iniciantes dependerão em grande medida do repertório de conhecimentos construindo na formação inicial, das referências decorrentes de suas experiências, tanto como aluno na Educação Básica quanto na formação inicial, e das que se constituirão nos lócus de atuação profissional”.

Para a identificação dos aspectos metodológicos, buscou-se organizar o quadro 2, afim de identificar os procedimentos metodológicos usados nas pesquisas, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos participantes de cada pesquisa.

Quadro 2 – Procedimentos metodológicos evidenciados nas pesquisas.

Autores	Título	Tipo de Pesquisa	Instrumentos de Coleta de Dados	Quantidade de sujeitos
Perin e Schnetzler	Professores iniciante e suas dificuldades no Ensino Fundamental e Médio de Matemática	Pesquisa de Campo	Entrevista semiestruturada	4 Licenciandos em Matemática
Leite e Passos	Da Formação Inicial ao início da carreira docente: conhecimentos para ensinar Matemática na Educação Básica	Pesquisa de Campo em andamento	Diário reflexivo da pesquisadora, questionário com questões abertas e fechadas e entrevistas narrativas	Pesquisa em andamento
Ciríaco e Morelatti	A pesquisa ação-colaborativa com professores iniciantes: perspectivas para o desenvolvimento profissional no processo de aprender a ensinar Matemática	Pesquisa Ação-colaborativa	Observação, entrevista semiestruturada e planos de aulas dos sujeitos	7 licenciandos em Pedagogia e 1 licenciando em Matemática
Dias Filho e Cericato	Os desafios enfrentados por um professor em começo de carreira	Pesquisa de Campo	Entrevista semiestruturada	1 licenciando em Matemática
Leite e Passos	Aprendizagens e dificuldades de professor de Matemática em início de carreira	Pesquisa de Campo	Entrevista semiestruturada	2 licenciados em Matemática

Fonte: Organizados pelos autores com base nos anais do CNFP e CEPFE.

Constatou-se que das cinco pesquisas que abordam sobre o professor em início de carreira, três se referem a pesquisas de doutorado, sendo os dois trabalhos de Leite e Passos e o de Ciríaco e Morelatti. Quanto ao ponto de vista metodológico, verificou-se que todas as pesquisas são de natureza qualitativa. É importante evidenciarmos que os aspectos mais abordados nas pesquisas foram as dificuldades e os desafios do professor em início de carreira, além das aprendizagens vivenciadas nesta fase.

5. Considerações finais

A partir da análise das pesquisas, é possível inferir que das cinco pesquisas três são parte de pesquisas maiores de doutorado em andamento, evidenciando que o professor em início de carreira tem consolidado como pesquisas investigativa, sendo que das três pesquisas mencionadas são de campo. Dentre os aspectos que foram mais recorrentes nas pesquisas, destaca-se as dificuldades e os desafios do professor em início de carreira e das aprendizagens evidenciadas nesta fase.

Quanto aos aspectos metodológicos das pesquisas, no que se refere ao tipo de pesquisa, se percebe a predominância da pesquisa de campo e em relação aos

instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada tem sido a principal utilizada.

Por fim, a análise das pesquisas nos permite refletir sobre a importância em compreender os aspectos que envolvem o início da docência e as variáveis que permeiam nesse espaço e dentro dessa fase inicial da carreira. Assim, é imprescindível as pesquisas que investigam o professor de matemática iniciante.

5. Principais referências

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

GAMA, Renata Prenstteter. **Professores iniciantes e o desenvolvimento profissional: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras**. In: FIORENTINI, Dario;

GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra (orgs.) **Práticas de formação e de Pesquisas de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisas**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NOVOA, Antônio. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, nº.4. Coleção Ciências da Educação, 1995.

LEITE, E. A. P. **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da Educação Básica**. 269f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. (1999). **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, PT: Porto Editora.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011.

MARIANO, A. L. S. **A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo e aprendizagem profissional: algumas características**. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu – MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Referências de artigos utilizadas no estudo

CIRIACO, K. T. ; MORELATTI, M. R. M. . **A pesquisa ação-colaborativa com professores iniciantes: perspectivas para o Desenvolvimento Profissional no Processo de Aprender a Ensinar Matemática**. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 2014,

Águas de Lindóia - SP. Anais [do] 2. Congresso Nacional de Professores [e] 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico], 2014.

DIAS FILHO, C. A. T.; CERICATO, I. **Os Desafios Enfrentados Por Um Professor Em Começo de Carreira.** In: III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE), 2016, Águas de Lindóia, SP. *Anais* [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2016. v. 3

LEITE, E. A. P.; PASSOS, C. L. B. . **Aprendizagens e dificuldades de professores de matemática em início de carreira.** In: III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, 2016, Águas de Lindóia/SP. *anais*, 2016.

LEITE, E. A. P.; PASSOS, C. L. B. . **Da Formação Inicial ao Início da Carreira Docente: Conhecimentos para ensinar matemática na Educação Básica.** In: II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, 2014, Águas de Lindóia - SP. Anais [do] 2. Congresso Nacional de Professores [e] 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico], 2014.

PERIN, A. P.; SCHNETZLER, R.P.. **Professores iniciantes e suas dificuldades no ensino fundamental e médio de matemática.** In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 1., 2011, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: Águas de Lindóia, 2011. p. 6740-6751. Disponível em: <https://www2.unesp.br/porta#l/prograd/e-livros-prograd>. Acessado em 18 de out. de 2019.

REFERENCIAIS TEÓRICOS PEDAGÓGICOS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A PRÁXIS DOCENTE

Alberto MONGOLO JÚNIOR, Instituto de Biociências de Botucatu (IBB)-
UNESP
Luciana Maria LUNARDI CAMPOS, Instituto de Biociências de Botucatu (IBB)- UNESP; Faculdade de Ciências (FC) de Bauru, UNESP
Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)
E-mail do autor: alberto.mongolo@unesp.br

1. Introdução

O fundamento teórico deste estudo é a pedagogia histórico-crítica, expressão da epistemologia materialista, histórica e dialética na educação, e que entende a formação inicial de professores como locus de apropriação de conhecimentos científicos e filosóficos da educação e a área a ser ensinada (DINIZ; CAMPOS, 2020), elementos estes indispensáveis à práxis docente comprometida com a formação integral dos sujeitos¹.

Na formação de professores, as teorias pedagógicas compõem parte dos conhecimentos científicos da educação e tratam dos processos de ensino e de aprendizagem e da relação aluno-professor, articuladas a uma concepção de indivíduo, de educação escolar, de conhecimento e de função social do professor (PRESSATO, 2020; SAVIANI, 2007).

Há diferentes classificações das teorias pedagógicas, sendo uma delas proposta por Saviani (2002). O autor classifica as teorias em **não críticas** e as **críticas-reprodutivistas**. O primeiro grupo é representado pelas pedagogias tradicional, nova e tecnicista, que atribuem à escola a função de superar as desigualdades sociais e econômicas da sociedade. O segundo grupo é formado por teorias sobre a educação, sendo a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista. O autor indica a necessidade **teoria crítica da educação**.

Em texto mais recente, Saviani (2013) refere-se às pedagogias contra-hegemônicas, pedagogias “da educação popular”, da prática, crítico social dos conteúdos e histórico-crítica, como **teorias críticas** da educação.

Libâneo (2010) propõe uma classificação de teorias modernas em: pedagogia tradicional, renovada, tecnicismo educacional, libertária, libertadora e crítico social dos

conteúdos, e as que formam as correntes contemporâneas, racional-tecnológica, neocognitivista, sociocrítica, holísticas e pós-modernas.

Mesmo diversas, as teorias pedagógicas constituem-se como fundamentos da prática pedagógica do sujeito, fornecendo subsídios para que os (futuros) professores possam analisar e refletir sobre o fenômeno educativo e suas relações com a sociedade e eleger os modos de atuar intencional e conscientemente nos processos de ensino e de aprendizagem, garantindo a formação integral de educandos na educação escolar.

Os conhecimentos teóricos sistematizados adquiridos na formação inicial, dentre eles as teorias pedagógicas, são fundamentais para o exercício da prática docente, pois, segundo Barros et al. (2020, p. 316)

O trabalho pedagógico desenvolvido na perspectiva da indissociabilidade teoria e prática, possibilitará a formação de docentes mais conscientes do seu papel, com condições de ler, de compreender e modificar o contexto escolar no qual está inserido.

Durante a formação inicial de professores, os estágios supervisionados permitem a atividade prática de licenciandos, contribuindo para o reconhecimento da importância dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação na realidade escolar, além de ser um passo importante para a iniciação profissional do futuro professor (BIZZO, 2012).

Anunciação (2014, p. 67) alerta sobre a função do estágio supervisionado no tocante à relação teoria e prática: “A função do estágio supervisionado não é revelar que deveria haver uma necessidade de superação da dicotomia teoria-prática, mas sim mostrar que esta dissociação não deveria existir”.

Nessa direção, e a partir da pedagogia histórico-crítica, o trabalho docente é compreendido enquanto **práxis**, articulando dialeticamente teoria e prática. Práxis, à luz da epistemologia materialista, histórica e dialética, é a atividade vital humana, objetiva, material e transformadora, entendendo que teoria e prática formam uma unidade indissolúvel. A prática fornece as possibilidades para a construção de conhecimentos, sendo, portanto, o fundamento da teoria. E esta, ao fornecer subsídios à compreensão da realidade, dos meios e as possibilidades de transformação do mundo material, tem por finalidade a prática. Logo, a prática é entendida como fim e fundamento da teoria, e esta orienta a atividade prática do sujeito de acordo com fins estabelecidos (VÁZQUEZ, 2011).

Porém, se não houver apropriação de bases teóricas consistentes na graduação, a prática de ensino do licenciando durante o estágio supervisionado (e em sua futura carreira profissional!) ficará alienada e esvaziada de conhecimentos elaborados, abrindo margem para conhecimentos de senso comum, conforme alerta Anunciação (2014, p. 68):

[...] Assim, ele recorre às suas crenças e aos seus saberes tácitos, de modo que o licenciando passa a dispensar os saberes apropriados ao longo da graduação e passa a apresentar uma concepção docente imatura, rica em senso comum e que reproduz em sala de aula as ações de algum ou alguns professores de referência da sua formação básica.

Portanto, a prática pedagógica orientada por conhecimentos tácitos e de senso comum não se caracteriza como práxis, o que coloca em risco a formação dos sujeitos envolvidos no fenômeno educativo (PRESSATO, 2020). Frente a isso, urge a necessidade em investigar a relação entre licenciandos e as teorias pedagógicas durante o estágio supervisionado obrigatório, com o objetivo de reunir esforços na defesa de cursos de licenciatura comprometidos com a sólida formação teórica de licenciandos, necessários à práxis docente.

Este trabalho apresenta parte dos dados obtidos de um estudo maior² que teve por objetivo geral identificar e analisar a relação entre teorias pedagógicas e licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Para tanto, elegemos os seguintes objetivos específicos: a) identificar quais teorias pedagógicas licenciandos indicaram como referenciais teóricos; b) analisar a relação entre referenciais teóricos e a prática de ensino de licenciandos durante o estágio supervisionado em ciências e biologia.

2. Procedimentos metodológicos

2.1. *Fundamento metodológico e caracterização da pesquisa*

Essa pesquisa teve o materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico, entendendo que os fenômenos da realidade devem ser apreendidos em sua totalidade, suas contradições e múltiplas relações, para além da síntese empírica (MASSON, 2007). Para tanto, a *dialética singular-particular-universal* é necessária no processo de produção do conhecimento científico à luz do materialismo histórico-dialético, uma vez que permite ao pesquisador decodificar as dimensões que coexistem em um mesmo fenômeno e compreender suas manifestações e relações dinâmico-causais, rumo à essência do objeto de estudo (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Esta pesquisa caracteriza-se por ser **exploratória** (GIL, 2008).

2.2. *Participantes da pesquisa e questões éticas*

Foram convidados todos licenciandos matriculados em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do Estado de São Paulo, do penúltimo ano do período noturno e do último ano dos períodos noturno e integral. A escolha por

estes licenciandos justifica-se pelo fato deles já terem cursado a maior parte das disciplinas pedagógicas e terem realizado ao menos um estágio supervisionado obrigatório curricular em ciências e biologia, com regência obrigatória. Logo, o convite foi feito para 51, ao todo.

Ao manifestar interesse em participar da pesquisa foi entregue para os licenciandos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), disponibilizado *on-line*, via Google Formulário. O projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética de Pesquisa da Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB), da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Botucatu. **Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 44565321.3.0000.5411.**

2.3. Coleta de dados

Os instrumentos para coleta de dados foram questionário e entrevista semiestruturada. O questionário era composto por duas questões abertas, duas fechadas e três mistas, referentes ao referencial teórico pedagógico dos licenciandos e questões sobre o estágio supervisionado. Esse instrumento foi elaborado no Google Formulários e o *link* foi disponibilizado nos grupos de *WhatsApp* das turmas selecionadas.

A partir das respostas obtidas no questionário foi elaborado o roteiro das entrevistas e foram selecionados os licenciandos para a entrevista. O convite para a entrevista foi feito via *e-mail* ou *WhatsApp* indicado no questionário pelo licenciando. O roteiro era composto de aproximadamente 10 perguntas referentes aos referenciais teóricos de licenciandos e sobre o estágio supervisionado, e tinha por objetivo aprofundar a relação entre licenciandos e seus referenciais durante o estágio supervisionado. Todas as entrevistas foram realizadas *on-line*, via *Google Meet* e *WhatsApp*. As entrevistas foram transcritas e armazenadas em documentos *Word 2010* para análise.

2.4. Análise de dados

Após leitura exaustiva, os dados obtidos foram organizados em categorias e, para analisá-las, a dialética singular-particular-universal nos orientou a compreender as múltiplas relações entre licenciandos, referenciais teóricos pedagógicos e estágio supervisionado durante a formação inicial.

A **dimensão singular** refere-se aos aspectos aparentes e imediatos de um fenômeno, que possui características únicas, próprias, que não se repetem em outros fenômenos. Apesar disso, a dimensão singular expressa *leis gerais* do desenvolvimento e das manifestações possíveis dos fenômenos singulares. Portanto, toda singularidade expressa uma universalidade. Sendo assim, cabe ao pesquisador a árdua tarefa em

identificar as leis gerais universais que regem o desenvolvimento de fenômenos singulares, para além das aparências e da empiria (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Os determinantes e as leis gerais que engendram o desenvolvimento e as manifestações do fenômeno compõe a **dimensão universal** do fenômeno investigado, não sendo possível identificá-la a partir de uma mera observação do fenômeno investigado. Para isso, é necessário que o pesquisador realize um *esforço consciente do pensamento*, capaz de identificar e analisar a concretização das leis gerais nas singularidades (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Nessa tarefa, o pesquisador deve também identificar e analisar uma terceira dimensão que coexiste no fenômeno, a **dimensão particular**, responsável pela *mediação* entre o singular e o universal, possibilitando a concretização das leis gerais nas singularidades (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Estudar a dinâmica entre essas dimensões que coexistem em um mesmo fenômeno permite ao pesquisador compreender as determinações e as numerosas relações existentes, para além das aparências (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Para analisar a dinâmica das dimensões singular, particular e universal os princípios do materialismo histórico-dialético **totalidade** e **contradição** assumiram importância chave nesse processo.

3. Resultados obtidos e discussão

Dos 51 convidados, 18 licenciandos em Ciências Biológicas responderam ao questionário, sendo uma licencianda do 4º ano integral – (50,0% da turma), oito licenciandos do 4º ano noturno (30,7% da turma) e nove licenciandos do 5ºano noturno – (40,9% da turma). Desses, nove participaram da entrevista semiestruturada (L1, L2, L3, L6, L10, L11, L12, L17 e L18), sendo quatro licenciandos do 4º ano noturno e cinco licenciandos do 5ºano noturno. Para exemplificar respostas dos participantes, os licenciandos foram representados pela letra “L”, seguida de um número (de um a 18). Essa nomenclatura, seguida da letra Q (questionário) ou E (entrevista) para indicar a fonte do dado obtido.

As categorias elaboradas para compreender e analisar a relação entre licenciandos em Ciências Biológicas e seus referenciais teóricos durante os estágios supervisionados foram ***aproximação com um referencial teórico pedagógico e práxis docente e estágio supervisionado em ciências***.

O estudo rigoroso dos dados permitiu identificar as dimensões singular, particular e universal, sendo a dimensão singular os indivíduos - licenciandos em Ciências Biológicas, a dimensão universal os conhecimentos científicos e filosóficos relacionados à educação, capazes de promover mudanças qualitativas superiores no pensamento e na ação do

futuro professor. E a dimensão particular disciplinas específicas da licenciatura, tendo educadores formadores de professores responsáveis pela mediação entre licenciandos e conhecimentos científicos e filosóficos da educação. Neste estudo, o estágio supervisionado em ciências e biologia representa uma parte da dimensão particular.

Será analisada a dinâmica entre essas três dimensões, elucidando os mecanismos que permitem compreender a concretização da dimensão universal nos indivíduos singulares e a mediação da particularidade.

Aproximação com um referencial teórico pedagógico

Esta categoria versará sobre a estreita relação entre licenciandos em Ciências Biológicas e seus referenciais teóricos. A teoria pedagógica que o licenciando indicou aproximação e fundamenta sua prática é denominada neste estudo de referencial teórico. Envolve duas perguntas a serem investigadas: a) licenciandos possuem referenciais teóricos pedagógicos? b) se sim, quais são?

Devemos assinalar que a escolha intencional de um referencial teórico e o estudo sistematizado por parte do licenciando expressam também **a concretização da dimensão universal nos indivíduos singulares**. Sendo assim, a escolha de uma teoria pedagógica como referencial teórico por parte dos licenciandos **é condição para uma práxis docente**.

Dos 18 participantes respondentes, 13 (72,2%) indicaram um referencial teórico e cinco (27,8%) não possuem certeza quanto ao referencial teórico. Nenhum licenciando indicou ausência de referencial teórico.

Em relação ao referencial teórico, mais da metade dos licenciandos investigados (nove indicações - 60%) indicou a pedagogia histórico-crítica como referencial teórico, seguida do construtivismo (quatro indicações - 22%), da pedagogia tradicional (duas indicações - 11%) e da aprendizagem significativa, pedagogia freireana e montessoriana (uma indicação cada - 5,6%).

Portanto, observa-se que todos licenciandos investigados possuem referenciais teóricos pedagógicos, condição esta necessária à práxis docente, uma vez que teorias pedagógicas fornecem subsídios teóricos sólidos para a prática do sujeito. L2, L5 e L14 indicaram dois referenciais como fundamentos de sua prática, o que sugere uma compreensão sincrética e pragmática de teoria pedagógica, uma vez que cada teoria possui suas especificidades e posicionamentos referentes ao fenômeno educativo. Nesse sentido, torna-se necessário o estudo sistematizado de teorias pedagógicas para que licenciandos reconheçam os diferentes caminhos da educação escolar e de suas possibilidades enquanto atividade humana.

Práxis docente e estágio supervisionado em ciências

Essa categoria reúne dados relacionados à compreensão de licenciandos sobre a relação teoria pedagógica e prática de ensino em ciências e biologia foi elaborada a partir das respostas às questões: a) houve articulação dos princípios teóricos e metodológicos dos referenciais teóricos com a prática de ensino por parte de licenciandos? b) se sim, como se deu essa articulação? e c) quais foram as dificuldades enfrentadas pelos licenciandos no processo de articulação teoria e prática durante os estágios supervisionados?

A partir da dialética singular-particular-universal, compreendemos a práxis docente como ***expressão substancial da concretização da dimensão universal nas singularidades***, uma vez que a práxis é compreendida como uma atividade intencional e consciente, que requer do sujeito ***uma compreensão dialética e unitária de teoria e prática***. Feitas estas considerações, tomaremos por base os estágios supervisionados em ciências e biologia, com regência obrigatória para análise da relação entre teoria e prática.

Licenciandos do período integral desse estudo realizaram estágios supervisionados com regência obrigatória em escolas públicas a partir do terceiro ano de graduação e licenciandos do período noturno iniciaram no quarto ano.

Devido à pandemia de COVID-19, licenciandos do quarto ano em ciências biológicas, período noturno realizaram estágio apenas de forma remota, no ano de 2020. Licenciandos do quinto ano do período noturno puderam realizar estágio presencialmente em 2019, e em 2020 realizaram remotamente. Dos licenciandos entrevistados, L10, L11 e L17 realizaram estágio supervisionado com regência obrigatória apenas de forma remota, e L1, L2, L3, L6 e L18 realizaram estágio supervisionado presencialmente em 2019, e remotamente em 2020. Na **tabela 1** apresentamos dados relativos à articulação entre referenciais teóricos e regências obrigatórias.

Tabela 1. Articulação entre referenciais teóricos de licenciandos e atividades nos estágios supervisionados com regência obrigatória.

Realização de articulação teoria-prática	Licenciandos	Total
Sim, houve articulação	L1, L3, L5, L6, L10 e L18	06
Sim, houve tentativa	L4, L7, L8 e L17	04
Não	L2, L11, L13, L14 e L15	05

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do questionário.

Segue alguns exemplos de respostas:

L1. Q: “Sim, não sei se com uma efetividade, ao meu ver o estágio é um período muito curto de tempo para conhecer os alunos e articular de forma efetiva uma teoria...”

L3. Q: “Sim. Todas as aulas que foram ministradas por mim apliquei a minha teoria pedagógica”.

Nota-se que L1 e L3 afirmaram ter realizado articulações de seus referenciais teóricos com as regências realizadas, embora L1 tenha mencionado que não sabe que a articulação foi efetiva devido ao tempo de duração do estágio supervisionado. A seguir, exemplos que articulações realizadas pelos licenciandos.

L18. E: “A PHC [pedagogia histórico-crítica] me ajudou muito a ter uma visão não só biológica com os alunos. Eu sempre trazia a parte social e histórica, e nisso, levava curiosidades para discussões relacionadas ao tema das aulas, e os alunos gostavam muito”.

L3. E: “[...] Eu usava bastante mapa mental com... com os alunos pra... pra saber o que eles... tipo... colocavam um tema na lousa e eu ia fazendo estimulando, assim, os alunos para eu poder saber o que eles já conheciam daquele assunto, né?”

Nos trechos indicados acima L3 e L18 possuem compreensão de seus referenciais teóricos, principalmente de seus fundamentos metodológicos, orientando decisivamente suas práticas de ensino, de acordo com os objetivos propostos pelo professor. Nessa direção, Vázquez (2011, p. 226), ao discutir a relação entre conhecimento e atividade prática do sujeito, aponta que essa relação é mediada por fins estabelecidos.

Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; coloca-se em relação com ela por meio de fins. A relação entre o pensamento e a ação requer mediação dos fins que o homem propõe. Entretanto, se os fins não são limitados a simples desejos ou sonhos, e são acompanhados de uma vontade de realização, essa realização – ou conformação de uma dada matéria para produzir determinado resultado – requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização.

Portanto, o estudo sistematizado do referencial teórico possibilita a constituição da **tríade pensamento-fins-ação**, favorecendo um trabalho docente intencional, consciente e comprometido com a efetiva formação integral dos sujeitos no fenômeno educativo.

Com o início da pandemia mundial de COVID-19, muitas atividades foram suspensas, incluindo as aulas presenciais, com o objetivo de conter o avanço do novo coronavírus, reduzindo taxas de transmissão e de mortalidade. Na tentativa de minimizar os impactos da falta das atividades escolares, as instituições escolares recorreram ao ensino remoto, realizado via *on-line*. Desde o início do ensino remoto, muitos obstáculos foram identificados, dentre eles a falta de recursos eletrônicos para o acompanhamento das aulas, problemas de conexão com a internet, questões pessoais envolvidas, limitações nas relações interpessoais, professores que possuem dificuldades em utilizar ferramentas digitais, dentre inúmeras outras limitações que assolam o fenômeno educativo (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Essas dificuldades também repousaram sobre a formação inicial de professores, em que licenciandos tiveram de realizar seus estágios supervisionados de forma remota. No excerto abaixo, L11 relata sua experiência de estágio supervisionado realizado remotamente.

L11. E: “[...] o terceiro estágio, que seria o estágio de ciências II, aconteceu remotamente. Então, assim, o meu contato com a professora, né? E com a escola, que estava fazendo estágio, foi muito básico, porque eles estavam utilizando as aulas do Centro de Mídias, né? Que estão sendo disponibilizadas pelo Estado e a atividade pedagógica da professora era elaborar questionários, né? Eram sempre assuntos muito superficiais, pragmáticos, né? Sempre baseado nas competências, nas habilidades”.

L11 não teve a oportunidade de elaborar e ministrar suas aulas e teve de assistir aulas do Centro de Mídias do Estado de São Paulo e elaborar atividades para os alunos com base nessas aulas. O licenciando ainda destaca que o ensino oferecido estava alinhado às competências e habilidades, característico das pedagogias hegemônicas, do lema “aprender a aprender”³, que diverge do referencial teórico escolhido por L11, a pedagogia histórico-crítica.

No que diz respeito à possibilidade de um licenciando e/ou professor realizar articulações entre um referencial teórico pedagógico e a prática de ensino em ciências, de modo remoto, L12 indicou um aspecto importante:

L12. E: “[...] Então, eu acho que vai ser muito difícil essa articulação, mas não por conta da teoria, mas por conta de como o ensino remoto tá sendo estabelecido, né?”.

Durante as entrevistas foi perguntando para os licenciandos que elementos podem dificultar a articulação teoria e prática no estágio supervisionado, seja ele presencial ou remoto. Salientamos que no questionário alguns licenciandos indicaram algumas dificuldades em articular seus referenciais teóricos na prática de ensino no estágio supervisionado.

Os elementos mais indicados são aqueles relacionados ao professor, tais como falta de preparo profissional, falta de tempo para prepara aulas, pouca ou nenhuma experiência, falta de autonomia na(s) escola(s), inseguranças, precárias condições de trabalho, dentre outras. Em relação à escola, as indicações foram projeto político pedagógico (PPP), contexto inserido, referencial teórico adotado pela instituição, dentre outros. A seguir, exemplo de resposta que contempla parte das indicações.

L1. E: “[...] Eu acho que, assim, pensando no ambiente escolar, o que dificulta é realmente eu acho que são os alunos, né? Que eu acho que, talvez, todos os professores tenham uma [teoria] de ensino e você vai aparecer com outra, talvez os alunos não recebam bem, né? Dependendo de como você implementa, eu acho que a escola, né? Às vezes pode ter uma linha e você quer por outra, né? Eh... utilizar a sua... o seu referencial teórico que a escola não aceite”.

A participante L1, e alguns licenciandos entrevistados, mencionam os educandos como fator que pode dificultar a articulação teoria e prática do professor, sendo o “perfil” e o comportamento dos alunos obstáculos para a práxis.

Em relação às questões políticas, L1, L11 e L12 indicam que referenciais teóricos pedagógicos críticos, contra-hegemônicos, encontram resistência ao fundamentarem a prática de ensino, tendo em vista a hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender”, alinhadas à lógica do capital, conforme indicado por Derisso (2013). E o enfrentamento dessa resistência pode desencadear ou contribuir para a desmotivação e ao mal estar docente.

Na relação entre teoria e prática pedagógica, os fatores que dificultam essa articulação **refletem parte das condições inerentes à práxis docente**. Nessa direção, Vázquez (2011, p. 255, grifos nossos) nos alerta sobre a relação entre a compreensão de uma teoria e as condições objetivas para a realização de uma práxis:

Quando Lenin afirma que sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário possível, **o conceito de teoria tem de acolher** não só a consciência teórica de uma práxis revolucionária determinada, a análise de suas experiências e seu balanço, **como também o estudo das condições objetivas** que, em uma ou outra escala histórica, **determinam a necessidade e a possibilidade dessa práxis**.

Portanto, na relação teoria e prática deve ser feita a análise sintética das condições em que a atividade do sujeito se realiza. A partir da dialética singular-particular-universal, o estágio supervisionado **enquanto particularidade do fenômeno em estudo** possui importante função na formação de professores, uma vez que contribui com a compreensão do movimento dialético entre teoria e prática, superando concepções simplistas e irreduzíveis da relação teorias pedagógicas e prática de ensino, para além de imediatismos e pragmatismos. Devemos salientar que a compreensão dialética de teoria e de prática não deve ser feita apenas no estágio supervisionado, mas sim, ao longo da graduação.

4. Conclusões

A articulação teoria e prática representa, ainda, um desafio à formação inicial de professores, evidenciada pela frase tão comum “*na prática, a teoria é outra*”, o que coloca em risco a formação dos sujeitos envolvidos no fenômeno educativo.

Retomando aos objetivos deste estudo, licenciandos se apropriaram de referenciais teóricos pedagógicos durante a graduação, porém, identificamos lacunas quanto à efetiva articulação de seus referenciais em suas práticas de ensino no estágio supervisionado em ciências e biologia.

Esta condição deve ser objeto de preocupação dos professores formadores, no sentido de contribuir para sua superação, favorecendo a compreensão da **teoria enquanto conhecimento verdadeiro** à medida que reproduz a realidade em nosso psiquismo, e não como algo a ser “aplicado”, útil à medida que resolve problemas individuais, como preconiza o pragmatismo; da **prática desenvolvida nas relações históricas e sociais humanas**; da **teoria e prática enquanto uma unidade**, que não devem ser relacionadas de maneira direta e imediata e do **reconhecimento da relação de mediação entre teoria e prática**, como discutido por Vázquez (2011).

Entendemos que a apropriação de *concepções dialéticas* de teorias pedagógicas e práticas de ensino é condição para a superação da dicotomia teoria e prática, e a constituição de uma *visão de totalidade* pelo futuro professor. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir com a defesa de cursos de licenciatura comprometidos com a formação integral dos futuros professores.

5. Referências bibliográficas

- ANUNCIACÃO, B. C. P. da. *A pedagogia histórico-crítica na formação inicial de professores de química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular*. 2014. 250 f. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. 2014. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/barbara_tese_versao_final_.pdf. Acesso: 08 de julho de 2021.
- BARROS, M. S. F.; PASCHOAL, J. D.; VICENTINI, D.; FRANÇA DE ALMEIDA, J. D.; FERREIRA, A. L.; BARROS, P. C. S. A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305-318, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20se%20apresenta,o%20desenvolvimento%20do%20trabalho%20>. Acesso em: 02 nov. 2021.
- BIZZO, N. *Metodologia de ensino de biologia e estágio supervisionado*. 1. ed. São Paulo: Abril Educação, 2012. 174 p.
- DERISSO, J.L. Luta de classes, trabalho docente e pedagogia histórico-crítica na educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.5, n.2, p.47-58, dez. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9698>. Acesso: 09 de setembro de 2020.
- DINIZ, R. E. da S.; CAMPOS, L. M. L. Pedagogia histórico-crítica: princípios para formação de professores de ciências e biologia. *Debates em Educação*, Maceió, vol. 12, nº 26, p. 381-394. Jan./Abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p381-394>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340498370_Pedagogia_Historico-Critica_principios_para_a_formacao_de_professores_de_Ciencias_e_Biologia. Acesso: 20 set. de 2021.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo, SP: Editora Atlas S.A. 2008.

- LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 3 ed. Campinas SP: Atomoealinea, 2010. p. 19-62.
- MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v.2, n.2, p. 105-114, jul.-dez. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>. Acesso: 20 set. de 2021.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Para%20Luk%C3%A1cs%20\(1967\)%2C%20a,uma%20propriedade%20objetiva%20dos%20fen%C3%B4menos.&text=Com%20fundamento%20em%20Luk%C3%A1cs%2C%20Oliveira,e%20atua%C3%A7%C3%A3o%20do%20profissional%20psic%C3%B3logo](https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Para%20Luk%C3%A1cs%20(1967)%2C%20a,uma%20propriedade%20objetiva%20dos%20fen%C3%B4menos.&text=Com%20fundamento%20em%20Luk%C3%A1cs%2C%20Oliveira,e%20atua%C3%A7%C3%A3o%20do%20profissional%20psic%C3%B3logo). Acesso em: 20 set. 2021.
- PRESSATO, D. *Conhecimentos de licenciandos em ciências biológicas sobre o processo de humanização e suas concepções de mundo*. 2020. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência)-Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.
- SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 08 de julho de 2021.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.
- _____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 set. 2021.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.
- VÁZQUEZ, A. S. *A filosofia da práxis*. 2º ed. São Paulo: Expressão popular. 2011.

Notas

1. A partir da pedagogia histórico-crítica, denominamos de **formação integral do sujeito** o ensino preocupado em socializar as formas mais desenvolvidas do conhecimento humano, os saberes científicos, artísticos e filosóficos, capazes de promover saltos qualitativos no psiquismo e na personalidade dos sujeitos envolvidos no fenômeno educativo.
2. Projeto intitulado “Teorias pedagógicas na formação inicial de professores de Ciências e de Biologia: uma análise necessária”. Processo FAPESP: 2020/12902-2.
3. A pedagogia nova, o construtivismo, a pedagogia das competências e a teoria do professor reflexivo compõem as pedagogias do “aprender a aprender” e exercem hegemonia no cenário educacional.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FORMADORES DE PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Silvio Duarte DOMINGOS, FGV/ UNESA

Monica Rabello de CASTRO, UERJ

Silvia Simonik DOMINGOS, UNIVATES

Eixo 1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

silvio.duarte@gmail.com

1. Introdução

A formação e a profissionalização do professor da escola regular são temáticas que vêm sendo bastante abordadas por pesquisadores em Educação (AGUIAR, 2010; BRAGANÇA; MOREIRA, 2013; LÜDKE; BOING, 2012; MASETTO, 2012; SAVIANI, 2009; TARDIF, 2002). Essa corrente de pesquisa não se restringe apenas ao Brasil, é uma tendência internacional, pois também podem ser encontrados diversos estudos sobre essa temática em outros países (DAY; SAMMONS, 2008; HAMMERSLEY, 2007; LABAREE, 2004; LESSARD, 2009; NÓVOA, 2002; PACHECO, 2003; TAGORE, 2006). Todos eles esclarecem a importância do estudo sobre a preparação de futuros professores, contribuindo para a melhoria de sua formação.

Pesquisas (BOLZAN, 2004; LIMA, FERNANDES; GONÇALVES, 2009; REIS, 2014) apontam que as trajetórias pessoais dos professores são fatores que definem seu modo de atuação profissional. Reis (2014) propôs uma análise das representações sociais – RS - de docentes de curso de Pedagogia acerca dos saberes sobre as práticas apreendidas em seu processo formativo e dos utilizados em suas práticas pedagógicas. Segundo a pesquisadora, as RS da prática dos docentes estão ancoradas na vivência da docência fora do contexto formativo, o que não desprivilegiaria, de acordo com os sujeitos de sua pesquisa, a formação pedagógica, mas coloca sobre a prática profissional a apreensão dos conhecimentos necessários para sua realização. Segundo a autora, os professores não reconhecem uma pedagogia própria de sua formação universitária e apartam e distanciam os conhecimentos que obtiveram em sua formação daqueles que de fato aplicam em sua prática.

Cabe explicar que Representações Sociais, como as analisadas no trabalho de Reis (2014), segundo Jodelet (1990, p.36) são "[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Esta pesquisa alinha-se ao

pensamento de Moscovici (2012), ao percebermos que essas representações são elaboradas no próprio seio social, pelos próprios indivíduos e, como são produzidas consensualmente em sociedade, adquirem certa coerção, e isto é comungado pelos próprios indivíduos que as criaram. Portanto, as Representações sociais (RS) funcionam como referência para que esse grupo possa se posicionar positivamente ou negativamente em relação aos objetos.

Conforme Mazzotti e Alves-Mazzotti (2010, p. 71) “as práticas que ocorrem nas instituições escolares são condicionadas por crenças, valores, modelos e símbolos que nelas circulam e que a psicologia social chama de representações sociais”. O estudo das RS da prática dos docentes de ensino superior dá informações sobre como concebem a prática que será de seus alunos, por que fazem sua Pedagogia do jeito que fazem.

Isso vai ao encontro do trabalho de Altet, Paquay e Perrenoud (2003), os quais assinalam que, para quem forma professores, duas são as principais competências necessárias: ajudar os professores a construir competências profissionais e favorecer a análise das práticas docentes. Segundo os autores, o formador de professores deve saber ligar a formação à prática que será do futuro profissional.

A proposta dessa investigação, sobre lacunas existentes no processo de formação em Pedagogia x Trabalho Docente na Educação Básica, foi fazê-la pela ótica do professor universitário, que prepara o aluno para a prática profissional. Isso se mostrou relevante, pois de acordo com a literatura revista, o docente é o agente central da formação de seu aluno e seu olhar sobre a prática profissional desse aluno pode influenciar muito sobre a preparação desse aluno para o mundo do trabalho.

Diante de recentes publicações apresentadas sobre o trabalho docente, Lüdke e Boing (2012, p. 448) concluem que:

Focalizar no estudo o professor, como sujeito cognoscente e sentindo emoções, agindo sob tensões em uma situação estruturada, mas que permanece aberta em parte significativa, permite avançar o conhecimento sobre aspectos do seu trabalho até agora pouco explorados ou confiados a domínios disciplinares isolados. Dentro de uma realidade social e culturalmente construída, passam-se a ação e a interação entre vários atores, no centro da cena se situando o professor e seus alunos.

Reis (2014) concorda com Lüdke e Boing (2012) e sugere ser importante investigar como as RS dos professores de Pedagogia sobre a prática do professor da Educação Básica interferem em sua prática pedagógica universitária. Assim, a partir dessa discussão, este estudo tem como objetivo investigar as representações sociais que docentes de Pedagogia elaboram a respeito da prática profissional do professor da Educação Básica.

2. O referencial teórico da Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida por Serge Moscovici na França, em 1961, foi em seguida lançada no livro “La psychanalyse, son image et son public” (“A psicanálise, sua imagem e seu público”), ícone de sua teoria. Para criá-la, o cientista revisitou o conceito de representação coletiva presente na obra de Durkheim e, também teve contribuições da antropologia a partir da “natureza do pensamento primitivo” de Lévi-Bruhl; da teoria da linguagem de Saussure; estudo do desenvolvimento de Piaget e; da teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky.

Após mais de meia década de desenvolvimento da teoria, muitos pesquisadores, que fazem dela um campo de estudos, ainda esforçam-se em descrever o conceito de representações sociais. Moscovici (2012, p.39), inicialmente, procura esclarecer que “se a realidade das representações sociais é facilmente apreendida, o conceito não o é”. Entretanto, Jodelet (1990, p. 22) nos explica que a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Moscovici (1978) considera que a representação social é uma preparação para a ação, isso por que conduz o comportamento e é capaz de modificar e reconstruir os elementos do ambiente em que o comportamento tem lugar.

A partir do trabalho seminal de Moscovici, outros pesquisadores desenvolveram enfoques próprios para a TRS. Este trabalho desenvolve-se a partir da abordagem processual, destacando como referencial o trabalho de Jodelet (1990), forte representante desse enfoque. De acordo com Rateau *et al.* (2012, p.8), “Sobre esta base teórica geral do processo de produção de representações sociais, desenvolveu-se um campo de pesquisa amplo”. Suas pesquisas priorizam os sentidos conduzidos nas comunicações que acontecem através da linguagem, por isso estudar as culturas é um fator preponderante para o desenvolvimento de seus estudos. Sua abordagem “enfoca o estudo dos sistemas de significados que expressam as relações que os indivíduos e grupo têm com seus ambientes” (RATEAU *et al.*, 2012, p.8).

A abordagem processual apresenta um esquema metodológico sequenciado em diversas etapas, que permitem inferir sobre acontecimentos e práticas sociais, sobretudo, compreender as relações que os indivíduos e os grupos mantêm e desses com outros grupos. Por esse caminho, é possível perceber as representações que estão inscritas nas linguagens e nas práticas ordinárias dos sujeitos em seus grupos profissionais.

Nesse sentido, Alves-Mazzotti (2008, p. 34) esclarece que a pesquisa “deve responder à dupla questão (...) como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social”. Então, o estudo deverá abarcar o processo de construção do pensamento social, seja ele constituído ou constituinte de representações. Para tanto, é necessário que investiguemos os processos de ancoragem e objetivação.

A objetivação e a ancoragem são mecanismos que atuam simultaneamente no processo de elaboração de representações sociais. Normalmente, esses processos são descritos separadamente, visando à compreensão das estratégias cognitivas que são articuladas pelo grupo para construir a representação. Assim, Moscovici (2011, p.70) esclarece que tal diferenciação tem por objetivo “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões”. Compartimentando as representações nessas duas fases de elaboração é possível melhor conhecer esses processos.

No processo de objetivação, produz-se um efeito de apreensão, por concretização, de um novo conhecimento que antes se encontrava fluido, disperso e desorganizado. Na objetivação, o grupo “materializa” essa nova informação, transformando-a em algo compreensível e possível de ser entendido e comunicado rapidamente. De acordo com Moscovici (2012, p.58),

A objetivação tem como natureza um processo psíquico capaz de tornar familiar, de situar e de tornar presente aquilo que, em nosso universo interior, se encontra distanciado, aquilo que, de certa forma, está ausente. O resultado é uma “impressão” do objeto que se mantém durante o tempo que for necessário.

O outro processo, a ancoragem é complementar e simultâneo à objetivação. Esse processo ocorre quando um novo objeto é assimilado ao rol de conhecimentos já estabelecidos por um determinado grupo. Assim, essa parte do processo de representação ocorre a partir da conexão entre o novo objeto e os vários conhecimentos comuns ao grupo.

Moscovici (2011, p.61) fornece a ilustração da ancoragem com a imagem de alguém que “ancora um bote perdido em um dos boxes de nosso espaço social”. Ela também poderia ser compreendida como um “enraizamento”, pois as representações, pela ancoragem, lançam raízes que permeiam o conjunto de informações pré-existentes na consciência dos grupos sociais. Esse é um processo analítico, relativista, organizador e hierarquizante do conhecimento: analítico, porque, para que essa nova informação seja relacionada e encaixada no conjunto das informações que já existiam, o grupo precisa

levantar as características relevantes do objeto para classificá-lo em uma determinada categoria; relativista, pois é preciso relacionar essas características com o conjunto de conhecimentos pré-existentes, de modo a significar o objeto, nomeando-o; organizador porque reorganiza todo o conjunto de conhecimentos já existentes para que o novo possa tomar seu lugar e; hierarquizante, pois estabelece uma relação de hierarquia entre essa nova informação e as demais e, promove níveis de importâncias entre elas.

Para Jodelet (1990), a partir da relação entre os processos de objetivação e ancoragem, podemos compreender como o sujeito confere significado ao objeto, como essa representação do novo se integra ao conjunto de representações existentes e como ela orienta as práticas dos sujeitos. Por esses motivos optamos pelo viés da abordagem processual, que nos permitiu a compreensão de como os sujeitos “professores de Pedagogia” representam o objeto “prática do professor da Educação Básica”, por meio da percepção de como essas representações são objetivadas e de que maneira se ancoram nesse grupo.

Um dos desafios que se colocam às pesquisas alinhadas a essa abordagem é, durante a realização da pesquisa, compreender a apropriação do universo consensual e sua transformação em universo reificado. Os universos consensuais são aqueles relacionados às teorias do senso comum para resolver os problemas que se impõe no cotidiano das pessoas, já os universos reificados são aqueles onde se manifestam os saberes científicos, buscando objetividade e rigor metodológico. Com efeito, os pesquisadores que se debruçam sobre os estudos das RS têm apreendido os contextos, social, cultural e histórico de onde elas são forjadas.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em um curso superior de Licenciatura em Pedagogia, em uma Universidade privada na cidade de Petrópolis - Rio de Janeiro. O curso de Licenciatura em Pedagogia tem duração de quatro anos e é ofertado nesse Campus desde 2005 e, atualmente, existe nas modalidades presencial e à distância, sendo que no presencial. Participaram desta pesquisa, 10 professores do curso de Licenciatura em Pedagogia, que é formado por profissionais de distintas áreas como Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia e Educação Física, sendo dois homens e oito mulheres. Todos eles têm pós-graduação stricto-sensu, mestrado e três têm doutorado; três têm mais de uma formação, todas em licenciaturas; oito trabalham na área da educação há mais de 20 anos, uma professora há mais de cinquenta anos, um professor é formado há menos de 10 anos e uma das professoras já ministrou aulas em programa de pós-graduação

stricto-sensu. Pode-se, portanto, caracterizar este grupo como tendo formação compatível com as atribuições de um professor de ensino superior, segundo as novas metas da LDB.

Os dados foram coletados em duas etapas, a primeira contemplou observação não participante, com registro em diários de campo. A segunda, contemplou entrevistas individuais semiestruturadas. A análise dos dados foi feita conforme o Modelo da Estratégia Argumentativa – MEA, proposta por Castro e Frant (2011) e baseia-se na Teoria da Argumentação proposta por Perelman (2007) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (1992), para eles os processos de argumentação no discurso, buscam a adesão do outro.

A Teoria da Argumentação destaca três tipos de argumentos e os possíveis significados que eles produzem efeitos sobre o auditório, são eles: a) os argumentos quase-lógicos, que têm a aparência de raciocínios formais e busca uma aproximação à linguagem científica; b) os argumentos que se fundam sobre a estrutura do real, que se apoiam na experiência cotidiana, no que se crê ser da realidade do auditório; c) argumentos que fundam a estrutura do real, que estabelecem novas relações a partir de casos particulares, criam novas relações entre as coisas, relações antes não reconhecidas.

As análises segundo o MEA devem ser feitas de acordo com os dez passos que indicam: I) a leitura exaustiva do material escrito ou transcrito; II) a constituição do corpus de análise, a partir dos objetivos da análise e da descrição das atividades em que os sujeitos estão engajados; III) a localização das controvérsias e seus motivos; IV) a enunciação das teses do locutor, que nem sempre está explícita e, nesses casos deve ser escrita com enunciados claros pelo próprio analista; V) a busca dos argumentos utilizados para sustentar as teses; VI) a aplicação da tipologia de análise sobre os argumentos encontrados; VII) a montagem de esquemas referentes ao discurso; VIII) a interpretação para verificar os sentidos das afirmativas representadas no esquema; IX) a busca pelas evidências da interpretação nas próprias entrevistas e; X) a submissão da análise a critérios de validação.

Ao final do processo de análise das entrevistas foi possível inferir as representações sociais do grupo pesquisado. Conforme discutimos acima, ao se comunicar, o indivíduo produz argumentos e, neles estão presentes referências que aludem as representações sociais formadas e compartilhadas em seu grupo social.

4. Resultados e discussão

A argumentação dos sujeitos participantes permite compreender que os elementos, **“ensinar e aprender”**, **“dar atenção”** e **“pesquisa e estudo”** fazem parte da prática dos profissionais da Educação Básica. Esses elementos foram os que mais tencionaram os argumentos dos sujeitos quando defenderam a ótica que tem do futuro trabalho de seus alunos.

Para os sujeitos pesquisados, “ensinar e aprender” são práticas importantes do professor da Educação Básica, como reproduz a ideia de troca de conhecimentos e vivências entre professor e aluno, as duas palavras devem ser escritas juntas, pois remetem ao conceito de prática dialógica, que por sua vez evoca a obra de Paulo Freire, escritor reconhecido no meio educativo, como fonte de inspiração para o trabalho docente. Freire (1997, p.160) difunde que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Algumas das falas dos entrevistados parecem reproduzir a sua escrita, por exemplo, quando o sujeito 2 diz: “A gente aqui trabalha com uma Pedagogia relacional, o professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina”.

Para Gadotti (2003), Paulo Freire insistia em uma escola de companheirismo, defendia uma Pedagogia do diálogo, das trocas, onde o professor assume uma postura relacional, dialógica, contextual e comunitária. “Ensinar e aprender” é uma prática dialógica que torna possível ao professor “dar atenção” aos seus alunos. Isso sugere uma percepção total dos alunos, uma visão do todo e uma audição sensível do que dizem esses alunos, por exemplo, quando o sujeito 4 diz: “[...] nisso, de ouvir, não é só a audição é o todo daquela criança”. A prática da escuta sensível é aquela em que o professor percebe o aluno em seu contexto geral e a partir daí pode interagir com ele (SELLI; REMIÃO; AXT, 2011). Para as autoras (2011, p.469) “a importância da escuta do professor no cotidiano da sala de aula parece fundamental para que se estabeleçam relações entre os sujeitos da aprendizagem”.

“Dar atenção” é uma ação importante para o professor da Educação Básica, sua prática deve ser comprometida com o aprendizado de seus alunos, como indica a fala do sujeito 9: “Quando o aluno não está aprendendo a gente tem que se mobilizar”. Para os sujeitos participantes, após essa primeira ação, o docente deve buscar entender seu aluno e refletir sobre as condições observadas, como mostra o seguinte fragmento da fala do sujeito 3: “[...] escutar para pensar e ver a partir daquilo o que você vai fazer”. Morgado (2002) percebe que o foco no aluno e no que ele traz consigo é uma importante característica da Pedagogia Nova, a qual propõe que o professor conheça-o e, na medida em que isso acontece, o docente pode aproveitar a bagagem de informação desse e

articulá-la com conteúdos de ensino. Ela aponta que na reconhecida Pedagogia Tradicional o professor é autoridade máxima, na Pedagogia Nova, a diferença entre professor e aluno se diluem. A dissociação entre duas Pedagogias está presente também na literatura da área.

Refletir é uma prática do professor, para Arce (2001) diversas orientações do MEC, inclusive para a formação docente, estão relacionadas à noção de professor reflexivo. Para a autora, as bases da formação docente no Brasil estão alicerçadas em obras como a de Schön (1987). A esse respeito, Lüdke (2001) salienta a ideia de que o professor pesquisador veio a rebote das concepções introduzidas por Schön (1987). Para ela, esse professor tem a pesquisa como recurso principal. Para os sujeitos, pesquisar possibilita essa reflexão, nesse sentido a pesquisa, como ato de prestígio científico, é uma das práticas que o professor de Pedagogia percebe como importante para o professor da Educação Básica, como revela o sujeito 7: “Então você precisa ter esse olhar de pesquisa para saber quais são os fatores que interferem na aprendizagem de seus alunos”. Permite que ele se posicione diante dos problemas que observa na Educação, especificamente no que se refere ao aprendizado de seu aluno. Contudo, a pesquisa é um trabalho associado ao professor universitário, ao professor da Educação Básica é associado o ensino (LUDKE; BOING, 2004). O sentido que o termo pesquisa assume nas falas dos sujeitos é, portanto, diferente da concepção que se tem academicamente. Na graduação, o termo aparece fortemente associado à pesquisa que se faz na internet para trabalhos curriculares.

Por esse motivo, outra prática se faz necessária a esse profissional, o aprendizado contínuo, que por sua vez é possibilitado pela formação continuada, sugerida pelo elemento “pesquisa e estudo”, como neste trecho da entrevista do sujeito 9: “[...] vão trabalhar com a formação continuada, porque é isso que vai gerar uma prática com subsídio na vida de vocês (...) a busca é eterna, essa fala não e minha é de Paulo Freire”. Verifica-se que a formação continuada é vista na literatura científica como uma possibilidade para que o professor da educação básica ao mesmo tempo aproxime a produção acadêmica dos problemas relacionados ao nível educacional em que ele trabalha (MALDANER, 2004; FIORENTINI, 2004).

Conforme foi possível perceber nas análises, as representações sociais das práticas dos professores da Educação Básica por seus formadores exprimem os sentidos de “ensinar e aprender”, “dar atenção”, “pesquisa e estudo”. É possível inferir que essas representações se objetivam nos slogans: “Prática dialógica” e “Profissional reflexivo” difundidos na área educacional e, ancoram em doutrinas educativas, com as quais os professores normalmente têm contato em suas formações, seja inicial ou continuada.

Encontramos nas falas, vestígios que indicam a influência da obra de Karl Marx e Paulo Freire.

Marx, pelo sentido de práxis, implícito na ideia de ação-reflexão-ação, enraizada na dinâmica das práticas dos sujeitos participantes. Essa ideia é derivada da obra de Karl Marx, autor muito difundido na formação de professores, (PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 2000; ALARCÃO, 2005; NÓVOA, 1997). E Freire, por sua reconhecida literatura que propõe uma prática pedagógica do diálogo e da compreensão do outro, ideias também muito constantes na bibliografia da formação docente, quando não diretamente sua obra, a de seus difusores (RIBEIRO, 2006; DEMO, 2002; GADOTTI, 2003). Possivelmente, essa ancoragem deriva da segurança que percebem nessas doutrinas, já que são amplamente reconhecidas como verdades em sua área de trabalho, são pontos de apoio confiáveis para que possam estabelecer suas práticas profissionais. Tais doutrinas completam sua identidade profissional e lhes colocam na sociedade possibilitando sua ação sobre o mundo.

5. Considerações finais

Os diversos estudos realizados sobre a formação e a profissão docente em mais de vinte anos de investigação científica no Brasil não foram suficientes para resolver boa parte das lacunas encontradas na formação e na prática dos professores. Conforme os trabalhos levantados, esses problemas têm origem em fatores históricos, sociais, culturais e políticos, portanto são de aspectos multifacetados e dimensionados entre os indivíduos, sociedade e cultura.

Por esse motivo, a TRS articulada à análise argumentativa mostrou-se como um campo privilegiado para olharmos o problema que nos propusemos a investigar: as representações sociais das práticas profissionais de professores da Educação Básica por seus formadores, os professores do curso superior de Pedagogia. Para dar conta disso, utilizamos procedimentos metodológicos adequados à TRS, para as coletas foram combinadas observações e entrevistas semiabertas.

Os resultados das análises foram submetidos à TRS, evidenciando os sentidos engendrados pelos sujeitos em sua argumentação. Sem a utilização da teoria, apenas reproduziríamos as falas dos entrevistados e descreveríamos suas práticas, porém com a submissão dos resultados das análises à teoria, vieram à tona as ideias, as visões, os valores e as concepções dos sujeitos pesquisados. Isso possibilitou inferir que as representações sociais dos professores do curso superior de Pedagogia a respeito das práticas de professores da Educação Básica expressam os sentidos de “ensinar e

aprender”, “dar atenção”, “estudo” e “pesquisa”. Tais representações se objetivaram nos slogans “prática dialógica” e “professor reflexivo” implícitos nos discursos dos sujeitos pesquisados. Elas parecem estar ancoradas em doutrinas educacionais difundidas por Karl Marx e Paulo Freire e seus seguidores.

A ampliação do acesso ao ensino superior intensificou a heterogeneidade dos alunos em diversos cursos. As licenciaturas são as mais acessadas por esse novo contingente de alunos, em especial aqueles historicamente excluídos desse nível de formação, vindos da escola pública, com baixo capital cultural e econômico e cujos pais não possuem formação média ou superior, conforme a literatura revista. Para os professores que trabalham com a formação docente no curso de Pedagogia, isso representa um novo desafio. Suas práticas foram adaptadas a esses alunos, conforme os próprios sujeitos participantes. O maior dos desafios que se colocam é a permanência e o acesso efetivo ao conhecimento por esses alunos.

6. Principais referências

AGUIAR, M. A. D. S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. **The national policy for teachers' training, School of Managers Programme and**, p. 27-38, 2010.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. [S.l.]: Cortez, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, p. 522-534, set./dez. 2008.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do Professor universitário**. In: Anais da V ANPED Sul, Curitiba, PR, p. 1-15, 2004.

BRAGANÇA, I. F. D. S.; MOREIRA, L. C. P. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e História. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, p. 43- 62, 2013.

CASTRO, M. R.; BOLITE FRANT, J. **Modelo da estratégia argumentativa**. Curitiba: UFPR, 2011.

DAY, C.; SAMMONS, P.; GU, Q. Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: From integration to synergy. **Educational Researcher**, v. 37, n. 6, p. 330-342, 2008.

DEMO, P. **Politicidade**: razão humana. [S.l.]: Papirus Editora, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 67 p.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**, Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-76, 2004.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido MOACIR GADOTTI, GRUBHAS, São Paulo: 2003.

HAMMERSLEY, M. **Educational research and evidence-based practice**. Sage: [s.n.], 2007.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Org.). As Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 1990.

LABAREE, D. **The Trouble with Ed. Schools**. London: Yale University, 2004.

LESSARD, C. O trabalho docente, a análise da actividade e papel dos sujeitos. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 119-128, 2009.

LIMA, R. D. C. P.; FERNANDES, M. C. D. S. G.; GONÇALVES, M. F. C. Representações sociais de alunas de Pedagogia sobre o trabalho docente: estágio e experiência. **NUANCES**: Estudos sobre Educação, v. 16, n. 17, 2011.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abr. 2001.

MALDANER, O. A. *et al.* **Ciências naturais na escola**: aprendizagem e desenvolvimento. In: ENDIPE 12, p. 133-146, 2004.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus, 2012.

MAZZOTTI, T. B.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. **A análise retórica na pesquisa em representações sociais**. In Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão. ALVES-MAZZOTTI Et. Al. Org. EDUC/EdUFAL. São Paulo/Maceió: [s.n.], 2010.

- MOSCOVICI, S. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. An essay on social representations and ethnic minorities". **Social science information**, v. 50, n. 3-4, p. 442-461, 2011.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. 2. ed. São Paulo: Editora Summus, 2002.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. [S.l.]: Educa, 2002.
- PACHECO, J. A. Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 17-36, 2003.
- PERELMAN, C. **O império retórico: retórica e argumentação**. Rio de Janeiro, RJ: J Vrin, 2007.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Traité de l'argumentation**. Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1992.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- RATEAU, P. et al. **Teoria das Representações Sociais**. Tradução Claudia Helena Alvarenga. In van Lange, P.A: [s.n.], 2012.
- REIS, R. P. J. **Ser professor no ensino superior: representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia**. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro: [s.n.], 2014.
- RIBEIRO, M. **Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo**, Educ. Soc 27, n. 94, p. 155-178, 2006.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, jan. 2009.
- SELLI, M. S.; REMIÃO, J. A. A.; AXT, M. **A escuta como uma possibilidade de reflexão/ construção de uma prática pedagógica**. EM ANAIS SI Educa. XVI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Docência nos seus múltiplos espaços, Cachoeira do Sul/ RS: Universidade Luterana do Brasil: 06 a 08 jun. 2011.
- SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions**, San Francisco: Jossey-Bas, 1987.
- TAGORE, P. **In our own voices: learning and teaching toward decolonisation**. Larkuma: [s.n.], 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

Volume 1

Eixo 01: Políticas e Práticas de Formação Inicial de
Professores da Educação Básica

Relatos de Experiência

A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EMEF PADRE EMÍLIO MIOTTI - DE 2013 A 2017

Rosenanda OLIVEIRA¹, Prefeitura Municipal de Campinas – SP

Eixo temático 1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação
básica

rosenanda@gmail.com

1. Objetivo

O objetivo deste relato é apresentar as mudanças metodológicas introduzidas no Projeto Pedagógico da EMEF Padre Emílio Miotti, que levaram ao reconhecimento do MEC e à entrada para o Mapa da Criatividade e Inovação na Educação Básica, no ano de 2015. O período abordado vai do início da transformação metodológica do cotidiano até a publicação da resolução que regulamentou trabalho em caráter de Projeto Piloto.

2. Introdução

A "EMEF Miotti", ou simplesmente "o Miotti", como costumamos chamá-la, é uma escola pública municipal da periferia de Campinas-SP, situada no Jardim Santa Lúcia, na região da Vila União (antiga ocupação popular).

No ano de 2013, problemas recorrentes no cotidiano escolar, desde há muitos anos, estavam particularmente agravados: a apatia e o desinteresse dos alunos em relação à aprendizagem; a falta de professores para algumas disciplinas e as ausências constantes de professores²; o excesso de faltas dos alunos; a indisciplina e violência nas relações interpessoais, tanto dos alunos entre si, quanto entre alunos e professores; o baixo desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas.

Os alunos não viam relação entre o ensino ofertado pela escola e sua vida cotidiana. E era preciso saber despertar o interesse dos alunos, com “matérias” que

¹ Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Campinas, docente em cursos de pós-Graduação Lato sensu na área da Educação, Pedagoga e Mestre em Educação (Unicamp), discente do curso de Especialização em Neurociências (Unifesp).

² Alguns alunos tidos como "indisciplinados" chegaram a dizer que faziam bagunça porque queriam que os professores ficassem doentes e se ausentassem das aulas, entendendo as “aulas vagas” como um tempo livre para conversarem, sem se atentar que isso significava a perda do seu próprio direito de aprendizagem.

fossem próprias para despertar o interesse (MORIN, 2015: 86), construindo um senso de pertencimento à escola, por parte dos alunos, com o seu envolvimento ativo no desenvolvimento da própria autonomia, intelectual e moral. Era "preciso romper com a passividade dos alunos no processo de aprendizagem, [e com] o baixo nível de interação e comunicação entre professores e alunos" (MAINARDES, s/d), trazendo a democracia para o centro do cotidiano escolar.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) havia proposto à equipe que estendesse e aprofundasse, ao longo do ano de 2014, os estudos teóricos que embasariam a proposta, com vistas à implementação do projeto apenas em 2015. Mas nós optamos por não separar o pensar e o fazer pedagógicos. Nossos princípios educacionais nos fizeram optar pela *práxis*, no sentido freireano do termo: nossa situação prática nos levou à necessidade de estudo teórico, que por sua vez nos guiava na formulação de novas práticas.

Nesse movimento, fomos construindo nosso referencial teórico-metodológico e sistematizando a proposta de substituir algumas aulas dos componentes "tradicionais" pelos Ateliês Multidisciplinares, que foram implementados logo no primeiro semestre de 2014. No ano seguinte, gestamos a proposta de Aulas Tutoriais, e ambos os módulos foram sendo desenhados e reformulados ao longo dos anos, de acordo com as possibilidades e as limitações que o cotidiano do trabalho escolar, sob a administração indireta da SME, nos propunha e/ou nos impunha. Aos poucos, as turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I foram introduzidas nos Ateliês e as turmas do 1º ao 4º anos, no turno contrário, iniciaram uma proposta de trabalho integrado, que culminou em uma proposta de Ateliês com características próprias, de acordo com as necessidades e condições reais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É dentro desta perspectiva do movimento dialético complexo de construção histórica da escola como instituição humana, que pretendemos analisar a proposta do Projeto EMEF Padre Emílio Miotti, após 7 anos da sua implementação.

2. Ateliês Multidisciplinares: o primeiro passo para a superação da compartimentalização do conhecimento em disciplinas isoladas

O nome **Ateliê** foi escolhido por traduzir o objetivo da proposta: o estudo através do trabalho concreto, mas não um trabalho técnico, como em oficinas, mas um trabalho de criação, relacionado ao campo das artes, do exercício da criatividade e da inovação. Ao entendimento técnico, ambiental, social e político da realidade, era necessário acrescentar a leveza da poesia, da música, da arte, que nos inspira e nos ajuda a sonhar

mundos possíveis, a criar soluções e alternativas, e era necessário adicionar a filosofia, que ajuda a desenvolver o pensamento crítico e ajuda a questionar verdades estabelecidas, ao invés de nos conformar a ideia de destinos imutáveis.

O módulo foi concebido para integrar a matriz comum de aulas do Ensino Fundamental II. Após várias experimentações ao longo dos anos, a escola já trabalhava com uma grade horária quinzenal, em que os componentes curriculares eram sempre distribuídos em aulas duplas, chamadas de “tempos”. Desse modo, a cada dia os alunos tinham 6 aulas, divididas em 3 tempos, cada um de uma disciplina diferente. A proposta era reorganizar as 30 aulas semanais, de modo a redistribuí-las entre os componentes curriculares “tradicionais” (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física) e os Ateliês Multidisciplinares. Os Ateliês seriam realizados em 3 dias da semana, sempre no último tempo de aulas, quando os alunos já estavam mais cansados mentalmente e, portanto, dispersos.

Embora tenham sido concebidos, desde o início, como “aulas obrigatórias”, os Ateliês traziam para o cotidiano possibilidades de desenvolvimento da autonomia dos alunos no seu percurso de aprendizagem: os alunos se inscreviam no Ateliê que escolhessem, de acordo com o tema de seu interesse, possibilitando maior inclusão e motivação para o estudo. A inscrição era precedida pela apresentação de sinopses dos ateliês que seriam oferecidos pelos professores, para que os alunos tivessem conhecimento prévio das propostas, podendo assim fazer suas escolhas. Só, excepcionalmente, havia indicação dos professores sobre qual Ateliê um determinado aluno deveria fazer, por razões bastante específicas.

Mas, como também era um dos nossos princípios garantir a organização dos alunos por ciclo, de modo que cada ateliê tivesse alunos de diferentes turmas, no início do trimestre havia a definição do limite de vagas por turma em cada um dos Ateliês. E para manter o princípio da autonomia, dentro desses limites, caso houvesse mais alunos interessados do que o número de vagas em determinado Ateliê, os próprios alunos definiam, com auxílio dos professores, quais seriam os critérios de prioridade.

Para manter o princípio da arte e criação, ao final de cada módulo, era realizada uma Mostra de Trabalhos Interativa, aberta ao público. A Mostra era a culminância do processo de estudo de cada Ateliê, na qual era feita uma apresentação que deveria demonstrar as aprendizagens adquiridas naquele período, o conteúdo estudado e os componentes curriculares mobilizados. Tal “produto criativo” poderia ser apresentado através de diferentes linguagens: exposição; teatro, filme, performance, maquetes, danças, experimentos, vivências, artes plásticas, produções escritas, jogos, fotografia etc.

Após a Mostra de Trabalhos, era feita a avaliação do Ateliê, desde a concepção do tema, passando pelo desenvolvimento dos estudos e pelo desempenho dos alunos na Mostra, incluindo a autoavaliação dos alunos. Todo esse processo avaliativo era sintetizado em uma descrição de saberes, registrada na FAD (Ficha de Avaliação Descritiva) e, para fins de registro do desempenho dos alunos no boletim escolar, era traduzido em um conceito, como exige a organização da rede municipal.

Ao longo de 2014, fomos ensaiando diversas formas de organização dos Ateliês, ensaiando temas, métodos, períodos de duração dos módulos. No segundo semestre do ano, já tínhamos avaliado que o tempo “ótimo”, em que a curiosidade dos alunos se sustentava, instigando a aprofundar o conhecimento de um determinado tema, era em torno de um trimestre e os Ateliês passaram a ser oferecidos em três módulos anuais.

Aos poucos, os professores e alunos foram se apropriando da escola como espaço educativo, superando, também, o confinamento dos alunos ao espaço restrito das carteiras e das salas de aula. Desse modo, qualquer espaço da escola poderia oferecer diferentes oportunidades de estudo, expressão e produção. Essa compreensão tornou possível, ao mesmo tempo, organizar os alunos do período da manhã em dez turmas, com rodízio entre os espaços, em uma escola que dispõe de apenas nove salas de aula.

Fizeram parte dos projetos dos Ateliês temas que abordavam, por exemplo:

- ✓ Leitura, estudo e produção de textos, em diferentes suportes, contextualizados pelo enfoque de outras disciplinas como História e Artes: Literatura de Cordel e isogravura; Tá me zoando (estudo e produção de texto de humor, das piadas e caricaturas ao cinema mudo); Fotografia - uma outra linguagem (da história da fotografia e da fotonovela às técnicas para uma boa fotografia); Medo (mitos e histórias de terror); Formassom (criação de rádio escolar)...
- ✓ O uso da matemática em diferentes situações práticas reais: O uso da Matemática na criação de um Minimercado; Exercícios Físicos e os Números (a matemática em esportes de alto rendimento); Raciocínio (i)Lógico (desenvolvimento do raciocínio lógico através de desafios matemáticos) ...
- ✓ A aprendizagem de conceitos científicos e históricos, na interface com outras áreas do conhecimento: Exercitar e Equilibrar (importância da alimentação e exercícios físicos na saúde); Escolher e equilibrar (alimentação saudável, nutrição e dietas); A música no túnel do tempo (abordando a história do Brasil a partir das expressões culturais de cada década); Navegando pelos Mares da História (História Geral a partir da relação das sociedades com a água) ...

- ✓ O envolvimento do corpo no desenvolvimento humano integral: Brinquedos e Brincadeiras (estudo sobre brinquedos e brincadeiras populares e oficina de criação de brinquedos com materiais recicláveis); Não por acaso (estudo do espaço por meio de jogos), Dentro ou Fora da Caixa (desenvolvimento da atitude filosófica e da arte da argumentação); Arte do bem fazer (produção de artes manuais); Colorindo o Mundo - Arte e Fantasia; Arte e Brincadeira...

Em todas essas propostas, era possível ver o envolvimento de conceitos e habilidades de leitura e escrita, ou o uso da lógica e do cálculo, abordados em situações práticas, nas quais esses conhecimentos eram requisitados, ao invés de relegar essas importantes habilidades ao trabalho restrito, e por vezes descontextualizado, das disciplinas de Português e Matemática.

Ao ser contextualizada, a aprendizagem se tornava atrativa e significativa, o que é possível notar em relatos como o de um aluno que apreendeu o conceito de “atrito”, nas aulas de física do Ensino Médio, ao relacioná-lo com uma situação prática do Ateliê “Brinquedos e Brincadeiras”, no qual eles precisaram criar um “pneu” de EVA, para revestir uma “roda” feita com tampinha de garrafa, e assim conseguir que o carrinho de material reciclável se deslocasse.

3. As Aulas Tutoriais: a construção de uma proposta de ensino híbrido, no ano de 2015, como proposta qualificada de extensão do turno de aulas

Concebida como um módulo de iniciação à pesquisa e de introdução dos alunos na utilização de tecnologias educacionais, as Aulas Tutoriais estavam em consonância com o disposto nas Diretrizes Curriculares municipais (Campinas, 2010: 28) e nos referenciais das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que preconiza, entre os princípios basilares do Plano Nacional de Educação, no seu artigo 4º, inciso XI, a *"vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais"* (Ministério da Educação, 2013: 63; grifos nossos).

Além disso, a proposta se situava dentro do disposto no artigo 13, parágrafo 3º, inciso VII:

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo *não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar*, e assegurando: (...)

VII – estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;

(Ministério da Educação, 2013: 66; grifos nossos)

Desse modo, as Aulas Tutoriais foram introduzidas como componente da matriz curricular do Ciclo 4 (8º e 9º anos), estendendo o tempo destas turmas para duas tardes, no contraturno da jornada semanal de aulas prevista na matriz comum da Rede Municipal. A proposta era, portanto, iniciar a extensão do período de permanência dos alunos na escola, de modo planejado e sistematizado, de maneira qualificada, fugindo do “mais do mesmo”, tendo os seguintes objetivos:

1. Desenvolver a autonomia de estudo e a auto responsabilização dos alunos por seu percurso de aprendizagem;
2. Habilitar os alunos para utilizarem a internet como instrumento de pesquisa, não só de lazer, além de ensiná-los a utilizar diversas práticas e fontes de pesquisas; e
3. Fornecer-lhes aprendizagens que seriam úteis, tanto capacitando-os para usar a internet como ferramenta de estudo autodidata, ou em cursos online, facilitando sua preparação para provas de vestibulinhos, ENEM, vestibulares etc, como preparando-os para diversas funções de trabalho, que utilizam da internet como ferramenta essencial.

O princípio de organização das Tutorias era introduzir os alunos na utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), através da plataforma Teleduc, da Unicamp³, quando ainda nem se supunha que um dia enfrentaríamos uma pandemia mundial, como a da COVID 19, e teríamos que utilizar o trabalho remoto como alternativa à necessidade de mantermos o isolamento social.

Naquele momento, a proposta visava resolver o problema gerado pela insistência dos adolescentes em usar o celular durante as aulas. E, por outro lado, permitia implementar a proposta das Diretrizes Curriculares Municipais, introduzindo

"abordagens interdisciplinares, pesquisas a partir de temas geradores, ou complexos gerados (sic), estudo do meio e tantas outras

³ TELEDUC, na época, era o (AVA) utilizado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e nos foi disponibilizado pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), ampliando a parceria já existente com a escola, desde o projeto X.O.

propostas metodológicas que promovem o espírito investigativo, [que] devem ser analisadas e incentivadas junto aos professores"

(Campinas, 2010: 27, grifos nossos).

Anteriormente, o Miotti já havia participado do "Projeto X.O. - Um computador por aluno⁴". O Projeto consistiu em possibilitar aos alunos o uso do laptop, como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem, e condizia com os princípios da rede municipal

"(...) o trabalho com as TICs permitem possibilidades de produção e construção de conhecimento através do trabalho por projetos. Um currículo integrado e o desenvolvimento de projetos de trabalho, aliado a um tema instigador, desperta a curiosidade do aluno por novos conhecimentos..."

(Campinas, 2010: 70, grifos nossos).

Ainda que o projeto em si já tivesse sido finalizado, alguns professores da escola continuaram a utilizar os laptops em suas aulas, por vários anos. A intenção era tentar, junto à Assessoria de Tecnologia da SME, fazer um upgrade nos aparelhos, para reutilizá-los nas Aulas Tutoriais.

A organização das 8h semanais previstas para esse módulo de aulas era híbrida, pois na matriz curricular dessas turmas, foram acrescentadas:

- a) 4h/aula presenciais: a serem cumpridas na própria escola, no contraturno das aulas da matriz comum da rede, desenvolvendo as propostas de atividades sob a orientação direta do professor-tutor, com base em roteiros de estudos.
- b) 4h de trabalho complementar remoto: que poderiam ser cumpridas em local de livre escolha dos alunos, com atividades centradas na pesquisa, via internet, de acordo com a proposta temática do módulo. Os alunos poderiam realizar essas atividades em casa ou na escola, caso não tivessem computador próprio.

Por esses motivos, nomeamos a proposta de *semipresencial*: parte da carga horária cumprida na escola e parte em desenvolvimento autônomo dos alunos, seja na resolução de atividades elaboradas via AVA, seja em pesquisas ou esclarecimento de dúvidas, sob orientação remota dos professores.

⁴ O Projeto XO - Um computador por aluno foi desenvolvido na U.E. de 2010 a 2012, em parceria da Unicamp – NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) e SME. Para maiores informações:

<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/xo-na-escola-constru%C3%A7%C3%A3o-compartilhada-de-conhecimento-li%C3%A7%C3%B5es-aprendidas>

Aos professores foram atribuídas 4 horas/aula na jornada de trabalho, todas cumpridas presencialmente na escola, e para a orientação remota dos alunos eles utilizariam 50 minutos de TDI (Tempo Docente Individual), que faz parte da jornada da maior parte dos professores⁵. Cada professor elaborava um roteiro de estudos e pesquisas, com temas que possibilitassem diferentes reflexões e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. Esses roteiros eram apresentados para que os alunos pudessem escolher de qual módulo queriam participar, a cada trimestre.

Nessas aulas foram trabalhados temas como: O poder de persuasão da publicidade e propaganda no mundo capitalista; Macrocosmos e microcosmos: aspectos científicos sobre o Universo; Estudando e discutindo a identidade do povo brasileiro a partir do samba; Epidemias; Escrita e Cidadania; Corpo continente (o corpo como território da cultura); Saúde e bem estar; *Tour pour la francophonie*; O papel dos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento da criança; Ser ou não ser, eis a questão (questões da adolescência); Brasil Mostre a Sua Cara (conflitos sociais no Brasil); As relações interpessoais e a convivência social; Pensemos sobre o futuro, pois o presente grita (sustentabilidade e meio ambiente); *Song Lessons* (preconceito racial, *bullying*, feminismo, machismo, autoestima, a partir de canções em inglês)...

4. Embasamento Teórico

Ao iniciar os estudos sobre as causas da violência escolar, descobrimos que algumas escolas públicas, que enfrentaram os mesmos problemas de violência e desinteresse dos alunos, tinham alcançado resultados positivos a partir de mudanças na organização da escola e na metodologia de ensino⁶.

Esses estudos nos levaram à conclusão de que era necessário superar as práticas de “educação bancária”, típicas do ensino tradicional que domina as instituições educacionais, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, na maior parte do mundo. Inadequada ao aprendizado de crianças e jovens, incapaz de atender às necessidades educacionais das novas gerações, que nascem na “era da informação”, a pedagogia tradicional, compartimentaliza o conhecimento em “disciplinas” isoladas, calcando-se em

⁵ Exceto dos professores com jornada mínima, de 15/20h.

⁶ Dentre essas experiências, algumas nos serviram, particularmente, como inspiração: a EMEF Desembargador Amorim Lima, em São Paulo capital; a Escola da Ponte, de Portugal; o documentário “Vocacional, uma aventura humana”, que culminou na grata oportunidade de contar com a presença de Cecília Guaraná, ex-diretora do Ginásio Vocacional João XXIII, de Americana, em uma reunião pedagógica com toda a equipe escolar, em 2017.

aulas “expositivas” - atreladas à lousa, giz, caderno e livros didáticos, e vem sendo, amplamente, criticada por não oportunizar aprendizagens significativas (MANACORDA, 1997; FREIRE, 1996 e 2000; FREITAS, 2005; ARAÚJO, 2014; MORIN, 2015 e 2018;).

Por outro lado, os documentos curriculares da rede municipal nos levavam a repensar o ensino seriado:

“O panorama histórico de implementação da escola ciclada, dada a diversidade de experiências, não permite a definição de um modelo consagrado de ciclos escolares que sirva aos diferentes sistemas de ensino. Como apontam Barreto e Mitrulis (1999), talvez não seja mesmo o caso de se definir um único tipo de organização a ser replicado em contextos diferentes, mas de *estimular as redes de ensino a formularem alternativas curriculares inovadoras, para combater as desigualdades de aprendizagem em sua realidade concreta.*”

(CAMPINAS, 2010: 33, grifos nossos)

Apesar de a própria rede municipal não ter avançado, significativamente, neste debate – pois, apesar do referencial adotado, continua a traçar objetivos por ano/série – as Diretrizes Curriculares abriam caminhos para ensaios de novas formas de se organizar o ensino nas escolas. Nesse contexto, a proposta de reformulação do Projeto Pedagógico da EMEF Padre Emílio Miotti era apenas um tímido avanço em relação ao ensino seriado, amplamente questionado por diversos estudiosos da educação que se debruçam sobre o assunto (ARROYO, 1999; BARRETO e MITRULIS, 2001; FREITAS, 2003; MAINARDES, s/d; MAINARDES, 2009; MORIN, 2015).

Com base nisto, fizemos, então, uma aposta: trazer para o cotidiano algumas propostas já vivenciadas pela própria escola, em anos anteriores, porém em momentos pontuais – as quais rompiam com a divisão dos alunos por turma e com a organização das aulas em componentes tradicionais –, adotando o reagrupamento dos alunos por ciclos. A partir de experiências como a Olimpíada das Cores, o Projeto X.O.⁷ e a Semana Literária – em que os alunos faziam inscrição por escolha dos temas de sua preferência – e inspirados na organização de outras escolas, iniciamos o trabalho de repensar o Projeto Pedagógico do Miotti.

Ao constatar que o nível de domínio dos alunos sobre os diferentes conteúdos disciplinares não estava diretamente relacionado à sua idade, tínhamos uma primeira razão para propor diferentes formas de agrupamento. Entretanto, como os alunos com

⁷ Para mais informações consultar: <http://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=388>

maiores dificuldades, em geral, eram também alunos com maiores problemas de concentração e “indisciplina”, discutimos a importância de que os novos agrupamentos não separassem os alunos em “fortes” e “fracos”, em termos de aprendizagem, criando ainda maiores estigmas. A opção foi, então, permitir que alunos com maior e menor nível de conhecimento pudessem trabalhar juntos, independente da sua idade.

Jean Piaget demonstrou, em seus experimentos, que através da cooperação a criança desenvolve seu julgamento moral, que é a base da autonomia moral (Piaget, 1994). Ele observou que a evolução do juízo moral da criança passa por uma fase de heteronomia, em que ela se subordina a regras externas, definidas pelos adultos ou por situações coletivas como a brincadeira, e mais tarde desenvolve a autorregulação voluntária (comportamento voluntário), como uma função interna.

Vigotski, a partir dos estudos de Piaget, observou, ainda, que as interações com colegas mais capazes auxiliam tanto no desenvolvimento do comportamento voluntário da criança como da sua “fala interior” (VIGOTSKI, 1998). Como a linguagem é o mediador do pensamento, e tanto uma função quanto a outra desenvolvem-se nas relações sociais, Vigotski constatou que as situações coletivas de aprendizagem – em que a criança interage com as pessoas em seu ambiente e trabalha em cooperação com seus colegas – despertam vários processos internos de desenvolvimento mental. Assim, Vigotski constatou que as situações de aprendizado coletivo, junto com outros colegas “mais capazes”, põe em movimento vários processos mentais, que seriam impossíveis de acontecer de outra forma. Como na vida social externa à escola, é “fazendo junto” com alguém que a criança aprende a fazer sozinha (VIGOTSKI, 2007: 103).

Nesta perspectiva, a organização em ciclos, vinculada à metodologia de projetos, em que os alunos tivessem que trabalhar em grupos, mostrou-se, particularmente, interessante por possibilitar o que Vigotski nomeou como “Zona de Desenvolvimento Iminente”⁸. De acordo com Vigotski, a ZDI

“... é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”

⁸ As traduções mais conhecidas das obras de Vigotski no Brasil apresentam este conceito como “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), entretanto, usaremos a tradução adotada por Zoia Ribeiro Prestes, em sua tese de Doutorado na UnB (PRESTES, 2010).

Propiciar a organização dos alunos em grupo, com colegas cujo nível de aprendizagem e de interesses fosse mais próximo era, portanto, mais produtivo do que agrupá-los simplesmente por idade. Dentro dessa concepção sobre a importância das interações humanas para a aprendizagem e o desenvolvimento, tanto moral como intelectual, optamos por uma organização em que os próprios alunos se sentissem à vontade para buscar parcerias com colegas que pudessem ajudá-los, assim como os professores pudessem intervir, formando os chamados “agrupamentos produtivos”.

5. Conclusões

Ao iniciar o projeto, o inesperado aconteceu, tornando possível não apenas a pretendida melhora nas relações humanas, mas, principalmente, uma completa transformação na relação de alunos e professores com o conhecimento e o processo ensino-aprendizagem... Para os alunos, a presença dos professores, antes recebida como incômodo, como agressão, foi se tornando convivência, para os professores, o estar no contexto dos alunos foi se tornando estar com eles (FREIRE, 1996).

Enfim, as transformações incorporadas no Projeto Pedagógico da escola a partir de 2014, levaram o Ministério da Educação a reconhecê-la como instituição inovadora e incorporá-la ao Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica, no ano de 2015.

Mas somente em 30/06/2017, com a publicação da Resolução SME nº 08/2017⁹, no Diário Oficial do Município de Campinas, finalmente a iniciativa foi regulamentada, em caráter de Projeto Piloto. Apesar disso, todo início de ano é preciso negociar com a SME a atribuição da jornada dos professores e responder ao insistente discurso de “necessidade de adequar à legalidade”, um projeto regulamentado por resolução oficial, atendendo à toda a legislação da Educação.

Passados 7 anos dessa reorganização, os índices do IDEB¹⁰ ainda continuam sendo aventados como dados suficientes para o questionamento do projeto. Mas como é possível avaliar a qualidade de um projeto de *formação humana integral* a partir de avaliações restritas à leitura e à matemática? Como usar esse índice como referência para voltar ao ensino por componentes curriculares, com maior ênfase em português e matemática, se escolas “tradicionais”, também, não alcançam os resultados esperados

⁹ Para ler a Resolução na íntegra: <https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1087478719.pdf>

¹⁰ Apesar dos nossos esforços de convencimento, os alunos do 9º ano não compreendem por que deveriam comparecer e se empenhar em uma avaliação externa, tal como a Prova Brasil.

nessas avaliações? Como diz a ex-diretora da escola, Rosângela de Assis, no minidocumentário "Janelas de Inovação"¹¹, a escola tradicional não precisa justificar sua permanência, mesmo que não atenda às expectativas de qualidade na Educação, mas o novo precisa sempre ser justificado e comprovado.

Muitas indagações nos fazem refletir: Por que a demora de quase 3 anos para a SME regulamentar o projeto, se a premissa da rede municipal – prevista em vários documentos – era o ensaio de diferentes propostas de organização em ciclos, a partir de alternativas curriculares inovadoras? Por qual razão, passados 4 anos desta publicação, as inovações introduzidas pelo projeto continuam a provocar debates e contestações?

Em 25/08/2021, a SME publicou uma resolução¹² que, apesar de postular no inciso VII do artigo 2º que as turmas podem ser organizadas por ciclos¹³, define como prioridade o atendimento das turmas do mesmo ciclo “oficial” no mesmo turno. Tal iniciativa, vinda “de cima para baixo”, desconsidera os princípios de Gestão Democrática assumidos pela própria rede municipal, e no caso específico do Miotti, por falta de salas suficientes, pode implicar na perda de espaços para a realização das Aulas Tutoriais do Ciclo 4, em regime semipresencial, tal como foram concebidas. Precisaremos acompanhar ao longo dos próximos anos o impacto que tal medida terá na continuidade do projeto...

5. Principais referências

ARAÚJO, Ulisses F. *Temas Transversais, Pedagogia de Projetos e Mudanças na Educação*. São Paulo: Summus, 2014.

ARROYO. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores*. In: *Educação e Sociedade*, no 68, dez. Campinas: CEDES, 1999: pp 143-162.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, Eleny. *Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no País*, In: *Estudos Avançados*, vol 15, no 42. São Paulo: IEA-USP, 2001.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação*. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas/SME, 2010.

¹¹ Para assistir ao minidocumentário: <https://www.youtube.com/watch?v=OXbUOC2BBhM>

¹² A resolução SME nº 10, de 24 de agosto de 2021, que define parâmetros para o planejamento do atendimento à demanda do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas e dá providências correlatas.

¹³ Inciso “VII - organizar o atendimento por meio de turmas heterogêneas em ciclos ou termos”

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

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: Confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

MAINARDES, J. *A organização da escola em ciclos: aspectos da política em sala de aula*.

In: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/aorganizaodaescolaemciclos.pdf>

_____. *A escola em ciclos: fundamentos de debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, Mario A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB 4/2010: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, Ministério da Educação: 2013.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Campinas-SP: Cortez, 2018.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (10ª reimpressão, 2021).

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A LICENCIATURA EM ENFERMAGEM E AS INTERFACES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Adriana Katia Corrêa, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP
Eixo temático: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação
básica

Agência Financiadora: Pró-Reitoria de Graduação - USP
E-mail: adricor@eerp.usp.br

1. Introdução

Na área da enfermagem, as licenciaturas são cursos especificamente voltados para a formação de enfermeiros professores da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) – modalidade da educação básica.

A formação de professores para essa modalidade de ensino vem sendo historicamente fragilizada, considerando o lugar social que ocupa a educação do trabalhador e a dualidade estrutural do sistema educacional.

A educação do trabalhador no Brasil, em suas origens, está relacionada à finalidade assistencialista e corretiva, com finalidade de manutenção da ordem social, bem como mantém-se reprodutora da estrutura social: para as elites, o ensino propedêutico e, para os trabalhadores, o ensino profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016; ROMANELLI, 2012). E, nesse cenário, faz-se presente, pois, a lógica de desqualificar a necessidade de formação docente.

Na área da saúde, nos últimos anos, o único curso que mantém a oferta de licenciatura é a enfermagem (TORREZ, 2014). Isso se justifica uma vez que os enfermeiros se responsabilizam pela formação dos auxiliares e técnicos dessa área, trabalhadores que perfazem o maior contingente da equipe de enfermagem e de saúde (MACHADO et al., 2016). Portanto, eles são essenciais para o cuidado em saúde no Brasil, o que implica também na relevância de sua atuação no Sistema Único de Saúde (SUS) que, cada vez mais precisa se fortalecer como política pública, dado o avanço da lógica neoliberal trazendo implicações, dentre outros, para os campos da saúde e da educação.

Nesse cenário, a docência enfrenta inúmeros desafios nas escolas que ofertam cursos técnicos em enfermagem, dentre eles, a diversidade quanto à formação dos professores: há licenciados e outros com cursos especiais de formação pedagógica voltados para a EPTNM (BRASIL, 1997), incluindo especializações; há enfermeiros sem

formação pedagógica específica para a docência na EPTNM, ou seja, atuam apenas como bacharéis, o que representa a maioria. E, para além da formação inicial, o trabalho como professor exige formação continuada que permita a problematização da realidade e a apropriação consistente de fundamentação teórica:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Atualmente, a formação de professores para a educação básica, no Brasil, encontra-se em grave crise, pois, as políticas e legislações vigentes vêm na direção de reduzir a formação aos interesses do mercado em detrimento à formação ampla, emancipadora. Essa crise está contextualizada nos arranjos que vêm sendo propostos pelas políticas neoliberais.

No que se refere especificamente às licenciaturas, está vigente a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) que veio a substituir a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), demarcando um avanço do campo conservador na defesa da manutenção das premissas neoliberais, distantes da construção de uma nação com igualdade social e justiça (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Extrapolando ao objetivo deste relato focar e analisar todas as iniciativas político-legais do campo conservador na educação, mas cabe demarcar a necessidade de que os enfermeiros professores da EPTNM compreendam e se posicionem contra as perdas em termos da formação dos professores, dos jovens e adultos da classe trabalhadora, na direção da luta contra a desigualdade social.

Assim, se faz imprescindível o fortalecimento das oportunidades de inserção dos alunos da licenciatura em enfermagem nos cenários reais nos quais se desenvolvem a docência na EPTNM, com a intenção de que compreendam as diversas dimensões presentes, para além do imediatamente dado, mas em perspectiva que permita que o pensamento progrida do abstrato ao concreto, movendo-se, no próprio plano abstrato, implicando a *negação da imediatez, da evidência e da concreticidade sensível* (KOSIC, 1976).

2. Objetivo

O objetivo deste texto é relatar a experiência de desenvolvimento de dois projetos de ensino consecutivos inseridos no Programa Aprender na Comunidade da Pró-Reitoria de Graduação – USP (2018-2020; 2021-2022), com a intenção de fortalecer a aproximação de licenciandos da enfermagem à docência na EPTNM, tendo em vista a análise crítica e o compromisso social com a formação continuada de professores.

3.O desenvolvimento dos projetos de ensino na interface licenciatura e formação continuada de professores da EPTNM em enfermagem

De 2018 a 2020, foi desenvolvido o projeto “Formação de professores da área da saúde/enfermagem: compromisso com a formação técnica de nível médio no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS)” e, dando continuidade a esse, de 2021, com término previsto em junho de 2022, o projeto “Interfaces entre a licenciatura em enfermagem e a formação dos trabalhadores na educação profissional técnica de nível médio”.

O objetivo geral desses projetos é realizar ações de formação continuada de professores atuantes na EPTNM, em escolas técnicas da área de saúde/enfermagem, que são parceiras do Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP, integrando alunos do quinto ano que cursam o estágio, com a intenção de contribuir para o desenvolvimento profissional docente, bem como para o aprimoramento da formação técnica de enfermagem, tendo em vista o cenário do SUS.

Na disciplina “Metodologia do ensino de enfermagem II”, um dos eixos trabalhados refere-se à formação de professores para a EPTNM considerando que os licenciados, após formados, inseridos nas escolas técnicas, coordenarão processos formativos de educação continuada dos professores. Além disso, poderão estar à frente de decisões políticas que envolvam a formação inicial e continuada de professores para a EPTNM no âmbito da área da saúde.

Em alguns cenários de estágios, há oportunidades de os alunos da licenciatura vivenciarem esses processos com professores das escolas técnicas, no desenvolvimento de várias disciplinas do currículo. Entretanto, esses são momentos que envolvem sobremaneira, da parte da universidade e das escolas técnicas parceiras, investimentos de ordem política, material, organizacional, intelectual e afetiva, sendo interessante sua ampliação e diversificação por meio de projetos específicos como os que estão em foco neste relato.

Um dos limites que dificultam a aproximação dos alunos da licenciatura a processos de formação continuada dos professores da EPTNM refere-se à precariedade das relações e condições de trabalho (SHIROMA; FILHO, 2011) inviabilizando que as instituições mantenham espaços coletivos permanentes para a formação, envolvendo também a gestão coletiva dos projetos político-pedagógicos de cursos.

Assim, os projetos de ensino descritos ampliam as possibilidades de promoção de tais espaços, com a participação dos professores da universidade, das escolas técnicas e dos alunos da licenciatura em enfermagem, além de pós-graduandos de programas da universidade envolvida.

No projeto já finalizado (2018-2020) foram envolvidos: quatro graduandos bolsistas, 87 alunos da licenciatura, nove pós-graduandos, 25 professores de duas escolas técnicas, uma privada e outra pública, e cinco professores do curso de licenciatura. No projeto que segue em realização (2021-2022), estão envolvidos: duas graduandas bolsistas, 47 alunas da licenciatura, seis alunas pós-graduandas, seis professoras de uma escola técnica e cinco professores da licenciatura.

No projeto finalizado em 2020, foram feitas ações, presenciais e de modo remoto – dado o período da Pandemia COVID-19 - em duas escolas técnicas que são parceiras do curso de licenciatura envolvido. Na escola privada, foi realizada coletivamente a revisão dos planos de disciplinas que fazem parte do plano do curso técnico em enfermagem. Isso se deu, pois, o referido curso estava em discussão, tendo em vista o processo de renovação pelas instâncias estaduais. Na outra escola técnica envolvida existia uma expectativa do grupo de professores de sistematizar alguns princípios e parâmetros norteadores dos planos de aulas. Essa necessidade foi decorrente do contato dos professores da EPTNM com os licenciandos nos momentos de observação e de compartilhamento de aulas no desenvolvimento do estágio da licenciatura.

Em ambas as escolas foram, então, propostas oficinas pedagógicas, na tentativa de extrapolar a dimensão técnica, indo na direção da compreensão da EPTNM e da docência nessa modalidade como prática social que se articula às relações sociais mais amplas, carregando dada concepção de mundo e um projeto de sociedade (RAMOS, 2009).

Para essa atividade, na primeira escola, a intenção foi fomentar discussões e a apropriação de conhecimentos que se referem ao projeto pedagógico e à seleção de conteúdos de ensino inserida na proposta curricular, considerando as suas relações com o cenário político-econômico e cultural mais amplo e, na segunda escola - onde ainda se desenvolve o projeto iniciado em 2021- discutir os componentes dos planos de aula

articulados à proposta curricular e às relações com as políticas da EPTNM na conjuntura atual.

Em ambas as escolas, assim, todas as discussões têm como premissa apoiar os professores na compreensão dos alicerces políticos e epistemológicos envolvidos na tomada de decisão sobre “para que”, “para quem”, “o que” ensinar na EPTNM em enfermagem, tendo em vista as suas implicações com o projeto de educação e de saúde/cuidado coerentes à formação emancipadora e ao SUS.

A materialização dessa intenção, em um cenário marcado por diversidade na formação inicial dos professores, vem se processando gradativamente, desafiando a todos os envolvidos, para uma tentativa de instituir movimentos de pensamento que operem da síncrese à síntese (SAVIANI, 2014) para a ampliação das compreensões visando tomada de decisão fundamentada. Não há plenitude nesse movimento, mas aproximações, considerando, também, o cenário das escolas técnicas da área da enfermagem marcado, historicamente, por propostas tecnicistas, com foco instrumental, o que se fortalece nas instituições privadas.

Nessas oficinas, em um total de 17, coordenadas pelos professores da licenciatura, com a participação de todos os envolvidos, a tônica é apoiar a formação continuada dos professores, a partir das necessidades e dos momentos vividos por eles, no cenário institucional, sem perder de vista o contexto mais amplo que extrapola a sala de aula e cada escola particular.

Assim, compreende-se que na docência precisam ser desenvolvidos alguns saberes: atitudinal; crítico-contextual; específicos; pedagógico e didático-curricular (SAVIANI, 2016). E, tais saberes precisam ser sistematizados por meio da apropriação de conhecimentos, não se restringindo à troca de experiências. Nesse sentido, a parceria escolas técnicas – universidade tem potencial para fortalecer processos formativos alicerçados teoricamente.

Como produtos, em relação ao projeto finalizado, foi elaborado, a partir do perfil profissional do técnico de enfermagem, construído pelo grupo, um Guia Norteador dos conteúdos que compõem o currículo do curso técnico em enfermagem. Compreende-se que se trata de produto coletivo, institucional, que possibilita aos professores terem um “norte” no momento de planejamento das aulas sem, contudo, aniquilar o olhar do professor, na especificidade da sala de aula na qual se encontra em cada momento, preservando a docência respaldada na tomada de decisões fundamentada. Quanto ao projeto que ainda segue em realização, na escola técnica pública, os professores estão organizando-se para a elaboração de premissas e parâmetros que fundamentem a elaboração dos planos de aula. Esses produtos representam, para os professores, uma

forma de sistematização das discussões e dos estudos realizados, além de uma forma importante de registro que marcam os projetos desenvolvidos.

Além das oficinas pedagógicas, esses projetos permitiram dar início a um Fórum de Escolas Técnicas e Universidade, com participação de diretores, coordenadores e professores de escolas que ofertam curso técnico de enfermagem e estão localizadas em municípios e região que compõem a Rede Regional de Atenção à Saúde 13 (RRAS) – Araraquara, Barretos, Franca e Ribeirão Preto. Até então, desde junho de 2020, foram realizados quatro encontros desse Fórum, para debate, com convidados externos, acerca de temas específicos da EPTNM na área da saúde/enfermagem. A intenção é que sejam fortalecidos espaços coletivos para a conjugação de esforços na ampliação dos conhecimentos e no fortalecimento das lutas políticas a favor da formação emancipadora e do SUS.

Os alunos da licenciatura em enfermagem atuam diretamente na organização desses encontros e participam da sua realização, o que representa uma oportunidade ímpar de atuação em espaços mais amplos e em discussões que trazem à tona problemáticas da formação e da docência na EPTNM e suas relações com os cenários político-econômicos da educação, em especial da EPTNM, e da saúde. Sem dúvida, faz-se presente um potencial interessante para a formação política, dimensão fundamental da docência. Os projetos delineados foram disparadores da constituição desse Fórum, mas a intenção é dar continuidade a ele, fortalecendo as relações universidade-escolas técnicas.

4.Considerações Finais

A experiência delineada e que ainda se encontra em desenvolvimento parte de algumas compreensões: a articulação entre a formação inicial e continuada favorece tanto aos professores das escolas técnicas como os licenciandos, bem como pós-graduandos e professores da universidade; a base dos processos formativos propostos precisa possibilitar que os envolvidos se apropriem de conhecimentos específicos da EPTNM, extrapolando a troca de experiências que, sem dúvida, são disparadoras, mas insuficientes na lógica de promover formação emancipadora; a universidade tem papel fundamental nesse processo, pois, como lócus da oferta de licenciatura, tem condições de manter a intencionalidade de formar de modo amplo, com sólida base de conhecimentos.

Essas compreensões são importantes e marcam um posicionamento político e epistemológico que se contrapõe às diretrizes políticas vigentes para a formação de

professores, ou seja, confrontam-se com a lógica instrumentalizadora e com foco no mercado.

A inserção tanto em escola pública como privada tem relação com a oferta predominante da EPTNM em saúde pelo setor privado, todavia, a experiência vem sendo marcada pela luta por manter a intenção da formação emancipadora, no e para o SUS. Isso significa lidar o tempo todo com a contradição – formar professores para fortalecer o sistema público de saúde e o predomínio da oferta de cursos técnicos de enfermagem pela rede privada - o que também é trabalhado com os licenciandos.

A realização das oficinas pedagógicas, a partir das demandas dos professores das escolas técnicas, em sintonia com o campo de saber da EPTNM, na especificidade da área da saúde, vem permitindo que os professores ampliem a participação na tomada de decisão institucional acerca da formação dos técnicos de enfermagem, o que favorece o entendimento mais amplo e o comprometimento com a docência.

Os produtos resultantes dessa experiência representam formas de registro e de sistematização das discussões e dos estudos realizados coletivamente, favorecendo que todos se sintam partícipes e, ao mesmo tempo, tenham alguns nortes que apoiem as decisões cotidianas, contudo, o fundamental são os processos que vão sendo produzidos nos inúmeros momentos coletivos, com as expressões das compreensões, dos anseios, dos interesses a serem negociados.

Os licenciandos, na medida em que se aproximam das oficinas pedagógicas e dos encontros do “Fórum” podem visualizar, de fato, as implicações das dimensões político-econômicas, legais e pedagógicas, presentes na docência na EPTNM na área da enfermagem, o que tem potencial para alargar a formação ético-política e técnica como enfermeiro e professor da EPTNM.

Sem dúvida, os processos formativos tendem também a trazer os envolvidos para as problemáticas relacionadas ao lugar social da EPTNM e da docência. As relações de trabalho precárias, os baixos salários, a formação pedagógica incipiente ou ausente, dentro outros, confrontam-se com a imensa responsabilidade social que os professores têm na formação profissional e cidadã. Contudo, sem a tomada de consciência e a análise crítica dos determinantes presentes perde-se a possibilidade de iniciar processos coletivos que disparem perspectivas transformadoras.

5.Referências

BAZZO, V. ; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. *Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio*. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 10 nov.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, 01 de julho de 2015. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (curso de licenciatura, formação pedagógica para graduado e curso de segunda licenciatura)*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-r-cp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso: 19 out.2021.

CAIRES, V.G.; OLIVEIRA, M.A.M. *Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis: Vozes, 2016.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACHADO, M.H.; WERMELENGER, M.; VIEIRA, M.; OLIVEIRA, E.; LEMOS, W.; AGUIAR FILHO, W. et al. Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros, técnicos e auxiliares. *Enf. Foco*, Brasília, v.7, n. especial, p. 15-34, 2016.

RAMOS, M. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: fundamentos e contradições. *Trabalho, Educação e Saúde*, [S. l.], v. 7, n. suppl 1, p. 153–173, 2009.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil* (1930/1973). 38.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. *Rev. Binac. Bras. Argent. Diálogo Ciênc.*, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista de Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.4, p.54-84, 2016.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica no PROEJA. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011.

TORREZ, M. N. F. B. Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde na perspectiva da reforma sanitária. 2014. 307 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E OS CONTEÚDOS DE ARTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eder Ricardo da SILVA, Faculdade de Ciências da Unesp Bauru
Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação
básica
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
eder.ricardo@unesp.br

1. Objetivo

O objetivo deste relato é apresentar ações e reflexões a partir da compreensão sobre a Prática como Componente Curricular nos conteúdos de Arte, fruto de um trabalho realizado com estudantes do curso de Pedagogia na disciplina “Didática dos Conteúdos de Cultura Artística e Corporal para a Educação Infantil” de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do interior paulista. Essa experiência foi construída enquanto docente na referida instituição.

A presença da Arte na escola, seja como prática artística ou como conteúdo curricular é pautada pela LDBN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a qual postula ser uma disciplina obrigatória nas escolas de educação básica, tendo como objetivo principal o desenvolvimento cultural dos estudantes. Estruturalmente, os conteúdos de Arte são divididos em quatro linguagens, a saber: a) artes visuais; b) dança; c) música; e d) teatro. Contudo, na Educação Infantil, tais linguagens são trabalhadas pelo(a) professor(a) regente da sala e que tem como formação inicial a Licenciatura em Pedagogia, razão pela qual são necessários conhecimentos específicos para que tais linguagens sejam trabalhadas.

A formação do profissional da área da Pedagogia é constituída a partir de um currículo amplo, oportunizando os licenciandos de conhecer diferentes teorias, estratégias e práticas para realizarem, buscando relacionar teoria com a aplicação desse conhecimento (TARDIF, 2000). Nessa direção, os conteúdos na área de Arte são vistos como desafiadores, visto que os discentes precisam dominar aspectos teóricos e aplicados das linguagens artísticas, sobretudo na Educação Infantil. É nessa direção que o conhecimento teórico e prático sobre a Arte se faz necessário para que a formação inicial dos futuros professores seja funcional.

De acordo com Cunha (2012, p. 12):

[...] muitos professores sentem-se inseguros ao planejar suas aulas de Artes, dentre os motivos estão: resquícios de uma formação escolar

tradicionalista; as lacunas no aprendizado de Artes durante o curso de graduação e a falta de especialização. Tal insegurança e a falta de experiência teórico-prática refletem na postura dos mesmos, o que acarreta em aulas que não ultrapassam os cadernos, e pouco motivadoras.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (CNE, 2001b), a proposta da Prática como Componente Curricular (PCC) é, pois, uma ação que produz algo no âmbito do ensino, na qual os alunos possam refletir sobre a prática como um trabalho consciente de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Contudo, a PCC deverá passar por um processo conjunto de elaboração, baseando-se no projeto político pedagógico da instituição de ensino superior, tendo início na formação inicial do graduando ao longo do seu processo formativo.

Oliveira e Brito (2017) destacam que é dentro do núcleo das disciplinas obrigatórias para a licenciatura que a PCC é compreendida. Nesse sentido, a articulação entre os objetivos de ação e trabalho nas práticas de ensino contribuem significativamente para a formação do futuro professor.

Em complemento, Perentelli (2008, p.15) comenta que:

[...] o princípio da prática como componente curricular não se resume na discussão de dimensão prioritária, entre teoria e prática, na formação do professor. Propõe pensar no processo de construção de sua autonomia intelectual: o professor além de saber e de saber fazer deve compreender o que fazer.

De acordo com a citação acima, a compreensão do que se está sendo aplicado e trabalhado com a criança em sala de aula, torna-se o aspecto principal da PCC; ensinar o que sabe e compreender a função daquele conhecimento. Ou seja, não basta conhecer um objeto de estudo, mas pensá-lo na prática e compreender sua aplicação.

Além da compreensão e aplicabilidade, a PCC:

[...] deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (CNE, 2001b, p. 11).

Portanto, organizar e planejar a PCC durante o processo formativo pode viabilizar experiências de aprendizagens didáticas aos licenciandos. Nessa direção, o presente trabalho se justifica em trabalhar com a PCC, construindo um conhecimento teórico-prático com estudantes em formação em Pedagogia. Conceber a arte enquanto

uma disciplina teórica e prática pode promover no estudante de licenciatura em Pedagogia uma melhor compreensão dos elementos contextuais, práticos e reflexivos dos conteúdos trabalhados.

2. Desenvolvimento metodológico

Na primeira parte do estudo, participaram 28 mulheres, estudantes do 3º semestre, do curso de Pedagogia, no ano de 2019. A IES onde ocorreu o trabalho fica em uma cidade do interior paulista. A disciplina oferecida no semestre às alunas por este autor foi a “Didática dos Conteúdos de Cultura Artística e Corporal para a Educação Infantil”.

Inicialmente, as alunas responderam a um questionário com questões abertas e fechadas sobre o histórico da Arte em suas vidas, desde a infância até o momento em que estavam cursando Pedagogia. As questões recrutavam informações sobre situações diversas com a Arte (brincadeiras, ações, músicas, obras, coreografias, movimentos, espetáculos), bem como se sentiam preparadas para trabalhar com a Arte na Educação Infantil e o que esperavam da disciplina no curso de formação. As questões foram socializadas com a turma durante a aula, na qual todas conheceram seus percursos com a Arte.

Na segunda parte do estudo, as alunas se dividiram em cinco grupos para pesquisarem em suas sedes de estágio supervisionado como era o trabalho desenvolvido com a Arte na Educação Infantil. Cada grupo conversou com uma professora atuante na Educação Infantil de escolas da mesma cidade da IES, totalizando cinco professoras, sendo 4 escolas públicas municipais e 1 de escola particular. Foi oferecido às professoras uma questão aberta para que pudessem relatar como realizavam o trabalho com a Arte e possíveis desafios. Todas as professoras responderam à questão.

Na etapa dos resultados, cada grupo trouxe as respostas das entrevistas e apresentou em sala de aula para as demais colegas. Levantadas as repostas encontradas nas entrevistas, coube a cada grupo refletir e construir propostas que pudessem ajudar na prática das professoras.

Por fim, uma oficina de aprendizagem foi organizada dentro da IES para que as alunas pudessem vivenciar possíveis conteúdos de forma prática frente aos dados colhidos entre seus pares e das professoras respondentes.

No total, aconteceram oito encontros durante o ano de 2019 para que as estudantes pudessem organizar um planejamento para conseguirem as informações necessárias para a PCC.

O presente relato teve como metodologia a pesquisa de natureza exploratória e qualitativa. Segundo Gaskell (2002, p. 65), a pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”.

3. Resultados e implicações pedagógicas

Os resultados dos questionários respondidos pelas 28 estudantes mostraram pouco envolvimento com a Arte em etapas anteriores do ensino e vida pessoal. Muitas nunca foram a um teatro assistir peças ou concertos.

As expectativas com a disciplina se pautaram em aprender a desenhar, cantar e contar histórias, pois sendo uma “aula de arte” na faculdade, precisavam aprender. Quanto ao domínio em conseguir dar aula de Arte na Educação Infantil, 22 não se sentiram preparadas. Ainda estavam iniciando o estágio com pouco contato com as escolas. As alunas que já trabalhavam como monitoras de van escolar (2) ou auxiliar de sala (4) responderam que conseguiriam cantar ou desenhar com as crianças.

Quanto aos conteúdos levantados nas escolas com as cinco professoras em exercício, serão discutidas as propostas frente às dificuldades com o objetivo de refletir e ajudar o professor. Cada grupo discutiu e organizou uma proposta.

Grupo 1

As estudantes do grupo 1 apresentaram a proposta para uma escola de educação infantil de uma região periférica da cidade.

Os assuntos levantados com a professora 1 foram: i) a escola tem recursos para as aulas de artes e não dificuldades em aplica-los; ii) a vinda da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) fez com que a arte estivesse presente em todas as matérias (tudo envolve um pouco de arte de certa forma) e os campos de experiências são interdisciplinares; iii) encontrar maneiras de fazer a criança compreender a parte histórica da arte; iv) não há trabalho com literatura (mais antiga) e teatro pelo fato dos professores não saberem introduzir estes assuntos nas aulas com as crianças;

Propostas do grupo

Item: A vinda da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) fez com que a arte estivesse presente em todas as matérias (tudo envolve um pouco de arte de certa forma) e os campos de experiências são interdisciplinares;

A BNCC (BRASIL, 2017), no item da Educação Infantil, estabelece 6 direitos de aprendizagem, são eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; e Conhecer-se. E para contempla-los, o professor precisa sempre tê-los em mente para garantir que as experiências propostas estejam de acordo com os aspectos considerados fundamentais no processo.

Segundo o relato da escola, a vinda da nova Base vem ao encontro da necessidade, visto que estão observando a integração dos conteúdos de forma espiral, no que se refere à aprendizagem.

Existem 5 campos de experiências, e eles servem para que a criança aprenda e se desenvolva, e o conhecimento aconteça a partir da experiência que cada criança vai vivenciar no ambiente escolar. É preciso lembrar que a aprendizagem acontece com situações cotidianas, sempre da forma integrada, em contextos lúdicos, próximos às práticas sociais que lhe são significativas.

É importante colocar sempre a criança em situação de aprendizagem para que ela perceba que faz parte de um contexto maior. O professor pode oferecer condições em que uma habilidade aprendida, por exemplo, com o campo traços, sons, cores e formas possa dialogar e trazer mais significados vivenciando o campo espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Item: Encontrar maneiras de fazer a criança compreender a parte histórica da arte;

Todo trabalho realizado em sala de aula, seja em qualquer disciplina, deve ter seu início mais lúdico possível para que a criança desperte o interesse por meio da brincadeira. Não se cobra aqui uma formação em Arte do pedagogo, entretanto, ele precisa ser lúdico e ter ludicidade para desenvolver um trabalho dinâmico e funcional com a sua turma.

Conforme destacou Silva (2011, p. 20):

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida.

É possível trabalhar com teatro e com uma linguagem artística de forma básica e divertida, sem teorizações, pois a criança terá outras oportunidades de rever a história da arte em outros momentos do processo de aprendizagem. Por exemplo, a música no período barroco é diferente das músicas tocadas atualmente. A audição de duas peças diferentes pode fazer com que a criança perceba diferenças entre elas (timbre, forma de tocar, instrumentos musicais). A mesma situação com as obras de arte, pois cada período tem suas características específicas. Uma obra de arte da atualidade, por exemplo, as pinturas de Romero Brito têm diferenças das escrituras e desenhos “das cavernas”. O uso de imagens pode facilitar bastante essa compreensão (MEYER, 2007).

Item: não há trabalho com literatura (mais antiga) e teatro pelo fato dos professores não saberem introduzir estes assuntos nas aulas com as crianças;

A escola poderia começar o trabalho gradualmente com livros fáceis para introduzir a leitura aos poucos para as crianças de forma que eles se sintam à vontade de tocar no assunto. A biblioteca ou espaço de leitura deve ser de livre acesso para as crianças escolherem aquele livro que mais chamar a atenção, mesmo que ainda estejam pré-alfabetizadas. É importante esse processo de entender e se interessar pela leitura, pedir a um adulto que leia, sendo um livro com figuras ou não, porém de certa forma já esperamos que as crianças menores se interessem mais por livros coloridos, “molinhos” e lotados de figuras e cores, o que é bom por já apresentarem um interesse. Dessa forma, cabe ao professor trazer um livro clássico para a sala e torná-lo colorido na imaginação das crianças, a história não precisa necessariamente ser lida exatamente como está escrita, mas o professor deve antes estudar o livro e trazer para as crianças palavras fáceis e formas de eles interagirem com a história, até mesmo com os próprios corpinhos e imaginação.

Tirar o livro do papel e trazer para a sala de aula, em formas de figuras, desenhos, exemplos físicos ajuda as crianças a entenderem melhor por não conseguirem passar muito tempo sentadas e prestando atenção. Elas têm imaginação suficiente para se sentir dentro da história se for proposto isso. O interessante é tanto a professora quanto os alunos esquecerem um pouco o ambiente de sala de aula e viverem a história por um tempinho, onde as crianças possam argumentar, interpretar e desenhar ao longo da história para não ficar cansativo ou desinteressante, o que não é difícil por conta da quantidade de palavras.

Grupo 2

O grupo 2 abordou a professora 2 em uma creche-escola de educação infantil.

O assunto trazido para a discussão na escola 2 foi sobre a falta de recursos como material didático, e quando não há, a própria pedagoga providencia para os alunos.

Proposta do grupo

Item: falta de recursos como material didático e espaço da arte, quando não há a própria pedagoga providencia para os alunos

Para esta situação, é preciso acionar a gestão, bem como os pais para que façam algo para ajudar mesmo que seja um abaixo assinado, pois a prefeitura deve fornecer o mínimo de material para educação das crianças, auxiliando a professora em suas atividades. Além disso, a escola poderia rever o espaço para que as atividades de arte pudessem ser realizadas em ambiente próprio.

Grupo 3

O grupo 3 conseguiu abordar uma escola de Educação Infantil

Os assuntos levantados com a professora 3 foram: Inclusão; Didática do professor.

Proposta do grupo

Inclusão e Didática do professor;

Segundo o relato da professora, foram citadas as seguintes situações: inclusão e a didática do professor. A professora 3 deixou claro que estes assuntos não são apenas nas aulas de arte, mas na educação atual de forma geral.

Após o grupo debater sobre quais seriam as possíveis formas de solucionar esses problemas encontrados na educação, podemos notar sobre a falta de intervenção e auxílio de um governo que poderia dar mais ênfase e base para a educação.

A professora cita o problema de auxiliar a sala de aula com alunos (as) com deficiências, tendo também que administrar toda a sala de aula. Embora que a pedagogia seja um ramo repleto de caminhos, é importante que profissionais da área sejam qualificados para o cargo e saibam lidar com a aprendizagem e desenvolvimento do (a) aluno (a) com deficiência, que de certa forma, o aprendizado é diferenciado devido a sua necessidade, não menos importante que o conteúdo da sala. É importante debater que as escolas públicas possuem um número alto de alunos que ocupam as salas de aulas, e, tendo em vista isso, é preciso que esses alunos tenham suporte, e um só professor

não é possível de dar conta do desenvolvimento da sala de aula, além do mais, o aluno com deficiência precisa de um professor que dê uma atenção maior para acompanhar o seu desenvolvimento. Dessa forma, é preciso conhecer mais sobre as deficiências para compreender a diversidade de alunos.

Quanto à didática do professor, vimos que o fator principal dessa situação é gostar de estar dentro de uma sala de aula, ter compreensão da situação atual do país que se encontra crítica quando se trata da educação. O bom professor melhora sua didática, buscando a cada dia o conhecimento, os meios e a diversidade de transmitir o conhecimento, abraça a causa da educação, e luta contra as barreiras de ser um professor. Busca compreender o seu meio onde trabalha, busca apoio de sua equipe, e o mais importante de tudo é a empatia de se colocar no lugar do próximo, tem afeto e carinho pelo o que faz e honra o que estudou, honra o seu diploma e honra a educação. Para melhorar a didática do professor, é preciso que ele comece por dentro dele e busque apoio na sua capacitação dentro da sala de aula.

Grupo 4

As participantes deste grupo de trabalho conversaram com a professora 4, de uma escola infantil particular, em que não foram encontradas dificuldades relacionadas à aplicação dos conteúdos de arte, visto que a instituição tem salas adequadas e específicas para a disciplina, além de corpo docente especializado. Contudo, a professora tem qualificação apenas em artes visuais, comprometendo o ensino das outras linguagens.

Proposta do grupo

O problema relatado pela professora 4 foi que por ter se especializado em apenas uma área da Arte (plástica), ela encontra dificuldades para ensinar conteúdos envolvendo outros segmentos da disciplina. Um exemplo foi de ensinar conteúdos de música, teoria musical, partituras, ritmo etc.

Em debate com o grupo, obtivemos como uma das soluções para esse problema mencionado é a realização de cursos de aprimoramento. Afinal, é importante que o profissional possua habilidades em todos os conteúdos que fazem parte do currículo da escola e, com isso, será estimulado o desenvolvimento e interesse dos alunos pela disciplina.

Sabemos que há muitos empecilhos na busca por capacitação. Um deles é a falta de pré-requisitos em determinados assuntos. Não é possível ensinar o que não se sabe. Enquanto estudantes de Pedagogia, o grupo reforça a importância de ter uma disciplina

que trabalhe as habilidades artísticas durante o processo formativo, bem como cursos de atualização para quem já está atuando.

Grupo 5

As participantes deste grupo de trabalho conversaram com a professora 5, de uma escola infantil municipal. As dificuldades encontradas na entrevista se referem à: i) Espaço físico inapropriado para as aulas de arte; ii) Falta de materiais (pincéis, tintas) e espaço físico para as atividades de dança e teatro; iii) Falta do professor que tenha formação específica em Arte para dar aulas com mais conhecimento na área.

Diante disso, a escola está sem verba para comprar os materiais escolares necessários para a aula de Arte. Sem os materiais, os professores têm feito “vaquinha” para comprar ou trazem materiais de suas casas para serem usados na aula.

Proposta do grupo

Em debate com o grupo, sugerimos que para as aulas de dança e teatro, poderiam ser usados o pátio da escola, a própria sala de aula, ou mesmo, a rua. Para as aulas de música, poderiam ser usados materiais recicláveis para fazer instrumentos musicais. Com materiais recicláveis, poderiam fazer chocalhos, tambores para aula de música. Além disso, poderiam usar uma caixa de papelão, recortar e fazer um pequeno palco de teatro de sombra ou de fantoches.

Quanto ao espaço físico, as aulas de arte poderiam ser realizadas em qualquer sala de aula. Desde que seja um local organizado e acessível. Entretanto, a falta de materiais inviabiliza qualquer tipo de trabalho. De acordo com os achados do grupo 3, é importante lembrar que a prefeitura fornece material escolar para a rede no início de cada ano letivo. Diante disso, poderia se realizar uma reunião com a gestão escolar para compreender mais sobre essa falta de recursos para as aulas de arte. Está acabando por excesso de uso? Estão impedindo os professores de utilizar para não acabar? O material de arte é usado indiscriminadamente? Após esse entendimento, caso não se ache resposta para essas indagações, seria interessante acionar a secretaria de educação do município. Em relação à formação do professor, recomendamos que possam participar de cursos de atualização para estarem envolvidos e vivenciando oficinas e cursos nas linguagens artísticas.

Cumpramos destacar que a oficina de aprendizagem contemplou todos os desafios levantados com as alunas e as professoras que responderam à questão. Os temas e vivências se pautaram em práticas como a musicalização, inclusão, atividades de movimento, construção plástica de avental para contação de histórias (recorte, costura,

alinhavo, expressão corporal e vocal), bem como a vivência da Arte nas diferentes regiões do Brasil e sua aplicação na Educação Infantil, focando na questão histórica, cultural e estética do trabalho.

4. Conclusões

Este relato teve como objetivo apresentar as ações realizadas com a PCC pelas estudantes do 3º semestre do curso de Pedagogia de uma IES do interior paulista na disciplina “Didática dos Conteúdos de Cultura Artística e Corporal para a Educação Infantil”.

Consideramos que os resultados levantados neste trabalho com a PCC vão ao encontro com a realidade observada pelas estudantes, mesmo sendo em apenas cinco escolas. A discrepância entre escola pública e particular, bem como formação em Pedagogia e específica em Arte são evidentes na prática docente.

A disciplina Arte tem levantado discussões e implicações pedagógicas quanto sua aplicabilidade na sala de aula dentro do curso de formação em Pedagogia. Atividades como esta da PCC proporcionam ao estudante de Pedagogia um contato maior com o profissional que está na prática, cuja realidade reforça muitas vezes dúvidas trazidas desde seu processo de formação.

A arte e a didática da arte presentes no curso de formação de professores, além de trabalhar as questões de currículo, são de grande relevância para desenvolver as habilidades dos futuros professores. É importante compreender a arte enquanto currículo, mas também atendendo a proposta triangular, a saber: contextualizar, praticar e apreciar a arte. Não há como praticar sem conhecer e refletir sobre o que está apreciando.

Consideramos que as ações sugeridas neste relato partiram de reflexões nossas, enquanto corpo discente em formação pedagógica, sob orientação docente. Diante disso, quando depararmos com questões e situações como as apresentadas aqui em nossa prática pedagógica já teremos condições de rever as estratégias para trilharmos um novo caminho.

5. Principais referências

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 Out. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 Out. 2021.

CNE. **Parecer CNE-CP nº 28**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O>. Acesso em: 09 Out. 2021.

CUNHA, J. M. J. Ensino de artes: dificuldades, experiências e desafios, **Periódico Revela**, n. 14, p. 1-21, 2012.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEYER, I. C. R. **Brincar e viver: projetos em Educação Infantil**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

OLIVEIRA, M. C. A.; BRITO, L. D. Por entre as palmas desse lugar... A Prática como Componente Curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de duas universidades estaduais do Nordeste. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G.(Org.). **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED, 2017.

PERENTELLI, L. P. **A prática como componente curricular: um estudo em cursos de Licenciatura em Matemática**. Dissertação (Mestrado Profissional) 117 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação Matemática. PUC/São Paulo, 2008.

SILVA, A. G. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil**. Universidade estadual de Londrina. Londrina: SC, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Campinas, n. 13, p.5 - 24, 2000.

A relação entre Universidade e Escola na Proposta de uma Educação antirracista

NOGUEIRA, Claudete de Sousa

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras
E-mail: claudete.nogueira@unesp.br

PIAGGE, Ana Cláudia Magnani

Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Sexual e Educação escolar.
E-mail: anaclmagnani@gmail.com

Introdução

Como a questão do racismo influencia o ambiente escolar? Quais implicações as relações étnico-raciais conflitantes podem causar nas experiências individuais, principalmente na infância? As respostas a essas questões são hoje fundamentais para a compreensão de problemas que atingem a sociedade brasileira e consequentemente refletem no ambiente escolar: o preconceito, o racismo, a discriminação e a violência.

São inúmeras as pesquisas que comprovam que o preconceito racial é um problema presente no espaço escolar e que estimula as exclusões e os conflitos quer seja de alunos para alunos; de professores com alunos, das famílias, enfim, envolvendo toda comunidade escolar (CAVALLEIRO, 2000; SILVA, 2015). Essas pesquisas mostram que por meio das expressões verbais e não verbais, assim como nas práticas pedagógicas se perpetuam os estereótipos

Partindo desse contexto, o interesse em desenvolver uma intervenção pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental do município de Araraquara, ocorreu devido a percepção de uma realidade que envolvia crianças de baixa renda, negras e brancas, e a convivência em um espaço escolar localizado em um território de alta vulnerabilidade. Tendo como foco compreender as diferenças étnico-raciais no espaço da escola, tivemos como objetivo, nesse trabalho, captar as representações que essas crianças trazem sobre sua identidade étnico racial, isto é, o que é ser negro e ser branco no universo infantil. Não especificamos em qual contexto a criança deveria pensar sua representação.

Partimos da percepção e narrativas que apontavam como causa dos conflitos entre alunos ocorridos na escola, na maioria das vezes, as questões relacionadas a cor, ao cabelo, ao corpo.... Os professores relataram desde agressões verbais, xingamentos, até

rebeldias. “Já ocorreram casos de agressões físicas e, alguns, bem graves” foi um dos relatos colhidos.

O trabalho foi realizado em salas de terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, no período matutino e vespertino. Após observação sistemática do cotidiano da escola e das conversas com os professores buscando compreender como se configuram as relações interpessoais com características étnico-raciais distintas, foram organizadas atividades com desenhos com as crianças, para que pudessem expressar livremente suas percepções, dúvidas e frustrações a respeito de si e do outro.

Assim, o presente texto apresenta reflexões a respeito dos resultados obtidos nessa experiência de intervenção pedagógica desenvolvida com crianças com objetivo de compreender o processo de construção de identidade étnico-racial na infância. As atividades fizeram parte do projeto de extensão intitulado “*Memória, Oralidade e Identidade: a confecção de bonecas e suas muitas histórias*”,¹ que surgiu a partir da necessidade de maiores reflexões sobre a temática com a finalidade de desenvolver atividades relacionadas as questões das identidades, das habilidades sociais e do reconhecimento da diversidade cultural.

1. Relações étnico raciais na escola

A pesquisa feita por Eliane Cavalleiro (2000) sobre a discriminação das crianças negras em sala de aula aponta como problema, o silêncio dos profissionais de educação infantil e das famílias no que se refere ao racismo, preconceito e discriminação. A pesquisadora chama atenção para a importância da socialização das crianças e o papel da família e da escola no processo de socialização e construção de identidade que envolve o aprendizado de atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade e do espaço de inserção no seu grupo social.

No entanto, em sua pesquisa de campo, Cavalleiro (2000) denuncia uma situação bastante frequente nas escolas brasileiras:

“Nessa escola, presenciei cenas que jamais pensei encontrar. Por diversas vezes, abateu-se sobre mim um sentimento forte de impotência. Confesso que foi, em muitas situações, difícil resistir ao desejo de interferir...No cotidiano escolar, pouca atenção é dada ao desenvolvimento social das crianças. Temas como amizade, fraternidade e respeito parecem ausentes nessa escola. (CAVALLEIRO, 2000, p. 41).

A constatação a que Cavalleiro chega, evidencia uma questão presente em muitas das escolas em que as situações de discriminações ocorrem geralmente frente aos olhos dos professores, mas que muitos desses preferem omitir as situações vivenciadas pelos alunos negros e ignoram as relações étnicas raciais.

¹ Projeto de Extensão universitária desenvolvido em 2018, financiado pela PROEX/UNESP.

Nas observações feitas na escola aqui retratada, percebeu-se inicialmente que nenhum dos professores ouvido fez qualquer referência ou refletiu sobre a possibilidade de que os embates entre os alunos tenham suas origens em questões de discriminações étnico-raciais.

Esse é um dos desafios mais complexos do trabalho docente, que tendo sua realidade escolar e seus trabalhos em sala impactados pelas situações de conflito, precisam recorrer, frequentemente, ao diálogo como forma de produzir reflexões e elucidações de situações ocorridas.

As dificuldades em desenvolver ações que contribuam para uma educação antirracista são frequentemente justificadas pelos docentes que apontam para a complexidade da temática diante das exigências do cotidiano escolar: “O trabalho é difícil, ‘um trabalho de formiguinha’ e, muitas vezes, o cumprimento do currículo não é a preocupação imediata, pois tem outras demandas emergenciais para serem discutidas” argumentam os professores.

No entanto, as relações estabelecidas entre os alunos, por vezes, se tornam conturbadas e atrapalham o rendimento da sala, fazendo com que os conteúdos exigidos pelos currículos não sejam contemplados da forma são propostos. Além disso, as relações conflituosas entre os alunos trazem consequências para todos os envolvidos levando a situações de violência acirrando preconceitos, racismo, discriminação... “Eles têm muita dificuldade em respeitar opiniões diferentes da sua”, aponta uma mestra.

Percebe-se que, as questões de relacionamentos e as percepções sobre pertença social e construção identitária estão presentes nos conflitos gerados entre os estudantes, sendo urgente que façam parte das questões educacionais, e que devam ser discutidas pelos educadores, gestores e toda comunidade escolar, pois impactam, diretamente no processo de aprendizagem e emocional dos alunos, especificamente crianças e adolescentes.

Esclareça-se, desde logo, que o desafio não atinge apenas as crianças negras, mas também, e de forma contundente, seus professores, se esses assumem responsável e integralmente tanto a sua função de educadores, como a de executores da política curricular determinada primeiramente pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e mais tarde pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), assim como do projeto de sociedade justa e equânime que tal política visa sustentar. Também é contundente desafio, para todos aqueles que devem garantir, providenciar, apoiar a educação dessas crianças, sejam seus pais, parentes, amigos. Para esses, o desafio está tanto em criar meios para fortalecer o pertencimento étnico-racial das crianças negras, como no de acompanhar a implantação das diretrizes curriculares em tela (BRASIL, 2004a; 2004b), nas escolas da Educação Infantil e da Educação Fundamental. Vale acrescentar que o desafio também se impõe aos responsáveis pela formação de crianças não negras, daquelas que crescem e são educadas em ambientes, mentalidades, sabedorias de raízes étnico-raciais não africanas (SILVA, 2015, p.162-163).

Assim, as atividades de intervenção foram realizadas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental buscando compreender suas percepções levando-se em conta o olhar para o "eu" e o "outro" e as relações estabelecidas no espaço escolar. Os dados coletados nos trouxeram elementos para a compreensão de temas como relações étnico raciais na escola, identidades e práticas pedagógicas.

2. A importância dos recursos pedagógicos: Gizes de cera nas tonalidades de pele

O trabalho inicial foi realizado com atividades de coleta de desenhos de crianças, nas quais se buscava que expressassem livremente suas percepções sobre o "eu" e o "outro" e que estabelecessem relações com as situações do cotidiano escolar que vivenciavam.

Partimos do contexto de um país constituído a partir da presença e participação de culturas diversas e dos problemas que continuamos a reproduzir, estereótipos e preconceitos, que afetam o imaginário social e coletivo, com relação à produção de culturas, pois, apesar de vivermos em um país multicultural, no qual, a diversidade e a disparidade, o tornam rico e único, percebemos que, essas diferenças, reproduzem, continuamente, desigualdades. De um lado, temos a diversidade e a multiculturalidade, informando o cotidiano e a cultura de muitos brasileiros, por outro lado, temos o desconhecimento da diversidade cultural que informa nosso modo de ser, pensar, comer, andar, sentir e criar. O povo brasileiro se alimentou e se alimenta das diferenças presentes nesse território, ao mesmo tempo que desvaloriza e discrimina essas diferenças, que são as características de nossa riqueza cultural e imaterial (SOUZA, 2012).

Nesse sentido, nos embasamos nos dispositivos legais presentes nas leis e pareceres, tais como a Lei nº 9.634/1996 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional) e suas alterações pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que dispõem sobre a inserção do ensino sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nos currículos escolares. Tais legislações nos oferecem uma gama de orientações e reflexões para pensar junto com Paulo Freire (1996; 2005), Vera Maria Candau (2008; 2011) e Kabenguele Munanga (2005), a necessidade de reconhecer, valorizar e respeitar as diferentes histórias e culturas oriundas dos povos que compuseram este país.

A Lei 10.639/2003 estabelece as diretrizes para o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena; mas, para além disso, possibilita pensar em uma educação para as Relações Étnico-raciais. A falta desses conteúdos, no contexto escolar, produz preconceitos e intolerância entre as crianças.

Para Eliane Cavalleiro (2000, p.34), [...] “o racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente crianças e adolescentes negros. Mas, para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio aluno”.

A interculturalidade, dentro do contexto escolar, pode contribuir para entender grupos étnicos que ao se reconhecerem nas suas diferenças, se unam, buscando uma valorização, respeito e compreensão recíprocos. A partir de seu reconhecimento, estes grupos podem requerer e exercer o direito a diferença contra o preconceito e a discriminação.

Compreender o contexto escolar, com base na pluralidade de cultura, contribui no sentido de nos ajudar a conceber ambientes educativos mais saudáveis, mas, principalmente, mais cooperativos.

Os estudos apresentados evidenciam o fato de o sistema formal de educação ser desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos negros com o sistema escolar. Esses estudos demonstram a necessidade de uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceito e discriminação étnicos. Eles podem estar ocorrendo no cotidiano escolar, provocando distorções de conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnicos e de gênero, entre outros, por intermédio dos meios de comunicação e dos livros didáticos e paradidáticos (CAVALLEIRO, 2000, p.35).

A diversidade pode então, contribuir com os processos educativos tornando-os mais sublimes. Partindo desse entendimento, buscamos realizar um efetivo trabalho de reconhecimento corpóreo com as crianças, utilizando, como recurso pedagógico, o giz de cera com tonalidades de peles diversas, pois para captarmos as percepções de crianças acerca da corporeidade, precisamos oferecer uma ampla gama de tonalidades de pele, para que a criança possa expressar seus traços genéticos, expressos em seus corpos e, também, as marcas de sua cultura.

Percebemos que na escola, assim como em tantos outros espaços de educação, o lápis bege rosado, é frequentemente nomeado pelos professores e alunos como de “cor de pele”, apesar de não representar a realidade.

Com o desejo de acabar com essa denominação errônea e fazer com que as crianças se sintam representadas, em 2015 foi realizada uma parceria entre a UNIAFRO (Curso de Aperfeiçoamento em Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Escola), e o artista plástico Frantz, proprietário da empresa KORALLE, para a produção de uma coleção de gizes que expressassem 12 tonalidades de pele diversas. A UNIAFRO, é um curso de política para a promoção da igualdade racial no contexto escolar, que busca promover ações que qualifiquem educadores para o debate e a reflexão das questões relacionadas ao racismo e a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03.



(imagem do produto)

Esta iniciativa veio de encontro com as demandas suscitadas em lidar com diferenças étnico-racial no espaço da escola. Essas exigências surgiram a partir das chamadas diretrizes para a “educação das relações raciais”, com a carência de reconhecimento para a diversidade de identidades étnico e raciais das crianças.

Podemos citar duas contribuições proporcionadas pelos gizes de cera em tonalidades de pele diversas. A primeira, foi a de acabar com a falta de representatividade, enfrentada pela maioria das crianças brasileiras, quando utilizando as caixas de lápis tradicionais, buscavam uma tonalidade que se aproximasse da cor de sua pele para realizar sua auto representação. Em segundo lugar, a desconstrução da ideia “equivocada” do bege rosado como “cor de pele” universal, que produzia nas crianças negras a sensação de invisibilidade ou, de apagamento.

O primeiro fator que contribuiu para pensar essa proposta de coleta de representações foi o fato de querermos dar voz às crianças. Nessa perspectiva, refletimos sobre a importância da criança se sentir respeitada e representada, sendo ouvida e vista, para o desenvolvimento da proposta, pois queríamos desenvolver nas crianças, um pensamento crítico, para que elas pudessem problematizar a sociedade e repensar seu espaço social. Nesse sentido, pudemos acompanhar a surpresa das crianças sobre estarem sendo visibilizadas. Como, para elas, tornou-se importante fazer seu relato, sendo isso

expresso na fala de uma aluna que disse: “As crianças tem muito a dizer e ensinar aos adultos, basta eles prestarem atenção no que falamos”.

Então, nesse primeiro momento, o que nos moveu no sentido de captar as percepções de crianças acerca do que é ser negro e ser branco foi que para pensarmos a forma de desenvolver o projeto era necessário ouvir as crianças. Dar o protagonismo a elas.

3. O olhar da criança: autorrepresentação

Para nortear nosso trabalho, sentimos a necessidade de compreender de que forma, as crianças se vêem, e quais as representações presentes em seu cotidiano, acerca do lugar social a ser ocupado, pelo negro e pelo branco na sociedade. Dessa forma, estabelecemos um primeiro contato, no qual, contamos a elas, sermos estudantes de um curso de Pedagogia, participantes de um projeto no qual iríamos trabalhar bonecas e histórias. Relatamos ainda que, para podermos desenvolver nosso trabalho, precisaríamos saber a forma como eles se veem.

Pedimos a todos que, com suas folhas na posição horizontal, dobrassem ela ao meio. De um lado os instruímos a desenhar como eles se veem, e do outro lado desenhar, o que para eles, é ser branco e ser negro. Não demos mais nenhuma instrução acerca do desenho. Buscamos que eles os desenvolvessem de forma livre.

A seguir distribuímos os lápis de cor de forma aleatória. As 12 tonalidades de gizes de cera, foram oferecidas, individualmente, possibilitando à criança identificar a sua cor entre as tonalidades disponíveis. Notamos que muitas crianças tinham dificuldade em identificar sua cor. Aproximavam da pele, faziam comparações com ela. Esse procedimento repetindo até que se sentissem identificadas. O resultado para muitos foi extremamente positivo. Alguns manifestaram insegurança e, até constrangimento.

Muitas crianças pegaram o giz com a tonalidade bem aproximada do real. Outras, titubearam, e buscaram tonalidades bem abaixo de seu matiz.



(Imagem 1 - Essa aluna negra do 3º ano, buscou entre as tonalidades a que mais a representasse. Expressando satisfação com o resultado).

Outra observação que fizemos foi de que, algumas crianças, não preencheram seus desenhos. Não colocaram a cor na sua própria representação. Fizeram o contorno e deixaram na cor do papel. Principalmente, o rosto. Ao contrário de outras que fizeram sua representação.



(Imagem 2 - Esse aluno negro do terceiro ano, fez sua representação integral, se sentindo identificado com seu desenho).



(Imagem 3 - Essa aluna negra do 3º ano, manifestou muita insegurança em escolher uma tonalidade de pele. Aproximou diversos gizes de sua pele, recuando em seguida. Ficou satisfeita com uma tonalidade mais clara que a sua pele. Na hora de fazer o desenho, ela se negou a preencher seu rosto com o giz. Preferiu deixar em branco).

Surgiram muitas perguntas no decorrer da atividade, que foram respondidas buscando fazê-los refletir. “Como você pensa que isso deve ser feito?” E, eles, sempre, achavam a solução para sua indagação.

4. Olhar do professor sobre a criança: Heterorepresentação

O segundo fator foi o fato de notarmos que, sendo essa uma escola, na qual as crianças atendidas são brancas e negras, e os embates e indisciplinas ocorrem, em sua grande maioria, por racismos e preconceitos; precisávamos conhecer como se dá essa representação a partir do olhar da própria criança. De um modo geral, foi frequente a queixa dos professores em relação a indisciplina, mas sem conseguirem identificar a razão para muitos dos conflitos existentes. Notamos que, de uma forma geral, os educadores não tecem um olhar para os conflitos raciais que ocorrem no interior da escola.

Aqui, podemos trazer a citação de Eliane Cavalleiro, comentando sobre a observação que realizou de educadoras da educação infantil, reconhecendo a similaridade nas observações que realizamos.

O modo como essas educadoras concebem o cotidiano escolar e as relações interpessoais nele estabelecidas dificulta a percepção dos conflitos étnicos e, inclusive, a realização de um trabalho sistemático que propicie a convivência multiétnica, já que para elas esses problemas inexistem (CAVALLEIRO, 2000, p.46).

Atentamos, porém, para a complexificação dessas questões quando notamos que não existe nenhum tipo de preocupação em discutir as percepções existentes entre as crianças sobre suas representações de brancos e de negros no que abarca, o papel e o lugar social. Ao contrário, existe uma naturalização das representações. Entre as explicações mais recorrentes que colhemos durante esse processo de coleta foi falas que naturalizavam as situações sem questioná-las. “São assim mesmo”, “Vão ser bandidos”, “Não sabem se comportar de outra forma”, “Vivem brigando”. Mas, o porquê relacionado a conflitos de pertencimento, a razão étnica por trás desses conflitos, não foi apontado por nenhum deles.

Os professores não manifestaram nenhum interesse pelos desenhos representativos feitos pelas crianças, tão pouco se interessaram em refletir o motivo por trás do desenho. Quando apresentamos algumas das ilustrações mais representativas, no máximo escutamos: “Que bonitinho, né”. Sendo que o educador não se demorou mais do que poucos segundos para observar a imagem.

Durante o transcorrer das experiências, as pesquisadoras, puderam expor aos educadores o objetivo da coleta que estava sendo realizada através do desenho, e a sua importância para o reconhecimento das percepções que as crianças já trazem enraizadas acerca de seu lugar social. Esse tipo de estratégia de apresentação, surtiu pouco efeito nos educadores, que estavam mais interessados em aproveitar seu tempo vago para cumprir algumas demandas da escola ou ficar na rede social. Somente dois professores se interessaram e participaram das atividades.

Essa estratégia nos permitiu um contato direto com os alunos, gerando oportunidade para iniciar um diálogo mais reflexivo com eles, facilitando o desencadeamento de novas atividades. Simultaneamente a coleta dos desenhos, novas dúvidas e demandas foram surgindo, suscitadas pelas manifestações dos alunos no transcorrer da atividade. Muitas crianças falavam, relatando fatos durante a atividade, outras se calavam. Muitos alunos fizeram a atividade de forma ativa e animada, outros demonstraram incomodo pela proposta, demorando a participar. Algumas crianças se negaram a participar, outras fizeram desenhos aleatórios e, houve aquelas que dormiram durante a atividade.

Percebeu-se que, seus corpos expressavam o que muitas vezes as palavras não conseguiam expressar. Em alguns, o desenho fluiu rápido, expressando claramente sua percepção, para outros o processo foi difícil, doloroso. Os traços não fluíam. A mão não conseguia expressar o que sua mente e coração queriam dizer. A borracha era usada. Muitas vezes seguidas, chegando a perfurar o papel. Folhas rasgadas, descartadas. Substituídas.

Após o encerramento das atividades realizadas com cada um dos grupos, eram muitos os olhares de frustração. Muitas dúvidas eram manifestadas e tentamos esclarecê-las da melhor forma possível. Pontuamos que faremos outras atividades com eles. Rodas de conversas, contações de histórias, danças e bonecas. Que o desenho tinha sido o primeiro momento para conhecê-los.

Considerações finais

O desenvolvimento desse trabalho nos proporcionou a oportunidade de nos aproximarmos da realidade da criança, constatando de que forma elas já trazem, em muitos casos, muito evidente o seu papel social, isto é, o que a sociedade lhes permite ser e dessa forma, nos possibilitando repensar o nosso papel e a nossas práticas.

As crianças demonstraram através de seus desenhos e suas falas, muitos dos conflitos presentes na escola: as situações de racismo e discriminação. Para as crianças brancas, em quase a sua unanimidade foram relatados um não reconhecimento de situações de racismo. “Isso não existe aqui dentro”. Em outros casos, a associação ao bullying era feita, mas como fato corriqueiro nos relacionamentos. “Ah, isso acontece. É comum”. São falas de uma naturalização das atitudes.

Para as crianças negras, a realidade era totalmente oposta. Falas tais como: “Como posso tirar essa cor”, expressavam toda dor presente em um sistema que não dá conta de refletir sobre essa realidade.

As crianças negras expressavam, através de seus corpos e suas falas, enquanto desenhavam, insegurança pela consequência que poderia lhes gerar sua representação.

“Quem vai ver isso?”, “O que vai acontecer se não gostarem do meu desenho?”, foram algumas das falas, enquanto os corpos se mostravam tensos. Se acalmaram após entender que não seriam identificados. Que não precisavam nomear os desenhos.

O reconhecimento dessa realidade nas primeiras salas, nos possibilitou repensar a forma como faríamos a apresentação do projeto nas salas seguintes. As crianças precisavam dessa tranquilidade para poderem desenvolver essa atividade. A coleta dos desenhos acerca das percepções de crianças deveria transcorrer em um clima de calma e segurança. A criança precisa compreender que não será punida por seu olhar. Que ele será respeitado e visto.

As experiências vivenciadas pelos licenciandos foram socializadas no interior da Universidade possibilitando um diálogo com a escola de educação básica e com a comunidade. Percebeu-se que, a imersão proposta pelo Projeto de extensão possibilita que haja o processo de formação inicial dos futuros docentes, alunos licenciandos, e continuada dos docentes em exercício, construído a partir das parcerias e compromissos assumidos com a proposta de uma educação antirracista, a partir da percepção das crianças sobre a existência do racismo também no espaço escolar.

Referências:

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 15. Out. 2016.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 15. Out. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05>. Acesso 17. maio. 2011.

CANDAU, Vera Maria. *A diferença está no chão da escola* (2008b) In: **Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

CANDAU, Vera Maria. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul./Dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso: em 12. jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46.ved. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Crianças negras entre a assimilação e a negritude**. *Revista Eletrônica de Educação*, 2015, v.9, n.2, p. 161-187.

SOUZA, Tatiane Pereira de. **Áfricas**: Processos Educativos Presentes no Terno de Congada Chapéus de Fitas. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012 (no prelo).

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

Mariana CARDOSO, Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida (CONSA)-SP

Aila SILVA, Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida (CONSA)-SP

Ana Érica ARAUJO, Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida (CONSA)-SP

Eixo: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

mariana.cardoso@acf.org.br

RESUMO

Neste relato de experiência buscamos analisar percepções manifestadas por alguns estudantes da educação básica acerca da cultura afro-brasileira. Para isso, acompanhamos por dois dias, uma turma dos anos iniciais de uma escola pública estadual localizada na zona leste de São Paulo. De acordo com Gomes (2002), apesar da questão étnico-racial estar em evidência, é necessário pensar que crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. Daí a importância de se desenvolver uma educação preocupada em respeitar toda a diversidade cultural. Para nossa investigação, realizamos a inserção das pesquisadoras no ambiente natural em que o processo de formação ocorreu, por isso, segundo Ludke e André (1986) é caracterizado de natureza diagnóstica, de caráter interpretativo, porque nos deparamos com a necessidade de interpretarmos produções e falas dos alunos ao serem questionados sobre a cultura afro-brasileira. Dividimos nossa vivência em leitura e interpretação de livro, conversas e atividade artística. Além é claro, de nossas observações das participações e reações manifestadas pelas crianças em relação ao tema. Observamos que dentro da escola, de modo geral, os estudantes não se sentem representados com a forma que se é contada a sua história advinda da cultura, desse modo, a forma negativa é predominantemente imposta, fazendo com que mesmo aqueles que são visivelmente descendentes e negros não queiram ter sua história interligada com a cultura negra, por ser vista apenas com uma vasta bagagem de sofrimento e dor. A respeito de nossas análises, frisamos a manifestação de fragilidades de conhecimentos ligados a esse conteúdo, e, em função disso, indicamos a necessidade da formação inicial enfocar tais saberes.

Palavras-chave: Escola, Cultura Afro-Brasileira, Valorização.

1.Problemática

Ao observarmos os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área de História publicado no ano de 1998, é evidenciado adaptações nos livros didáticos de História para que pudessem incluir conteúdos que contemplassem a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Com o presente relato, buscamos identificar quais são os conhecimentos basilares que os alunos possuem sobre a cultura Afro-Brasileira, identificando assim se os professores que atuam em uma determinada escola da rede pública da cidade de São Paulo trabalham de uma maneira adequada e se estão cientes do ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Para tanto, temos como hipótese que em muitas escolas, os alunos não possuem maiores conhecimentos sobre a cultura afrodescendente visando que ela seja trabalhada, apenas, com o foco da escravidão, sem enfatizar, por exemplo, as grandes contribuições desse povo para a nossa cultura. O que evidencia a relevância deste tema, porque nos dá a possibilidade de identificar o que os estudantes sabem sobre essa cultura que ajudou a formar tantas identidades.

2.Quadro teórico

Segundo Gomes (2002), a escola é um ambiente em que compartilhamos e aprendemos não apenas conhecimentos escolares, mas também valores, crenças e preconceitos de gênero, cor e idade.

A partir de 1998, educadores começam, então, a preocupar-se com as relações étnico-raciais articuladas com a educação e com a cultura, assim, temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional.

Ainda de acordo com Gomes (2002), apesar da questão estar em evidência, é necessário pensar que crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar. Daí a importância de se desenvolver uma educação preocupada em respeitar toda a diversidade cultural.

O Ministério da Educação divulgou, no dia 10 de março de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para dar continuidade à Lei de Diretrizes e Bases

da educação nacional que dispõe sobre obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica no currículo oficial.

As novas diretrizes situam-se no campo das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização dos negros, possibilitando a essa população o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar. Envolve, portanto, ações afirmativas no sentido de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisições de competências e conhecimentos tidos como indispensáveis para a atuação participativa na sociedade.

O ideário desta política pública somente poderá ser efetivado se, dentre inúmeras outras questões, houver uma mudança nos processos educativos de todas as escolas brasileiras. E é justamente sobre estes processos que o MEC, por meio da recente (2006) publicação *“Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”*, oportuniza tal mudança. Nesse cenário, sua leitura e discussão tornam-se indispensáveis para os professores das diferentes esferas educacionais.

A coletânea é um documento oficial que foi discutido por 150 estudiosos e educadores, subdivididos nos grupos de trabalhos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, das Licenciaturas e dos Quilombolas. Não se trata de um receituário de práticas a serem seguidas nas diversas instâncias de ensino, sobretudo, por conta da complexidade que a temática envolve, mas sim de um documento norteador reflexivo.

A partir, então, da utilização desta coletânea, juntamente com a utilização do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, RCNEI, pretendemos apresentar o que é preciso e como podemos ensinar sobre a história e cultura dos afro-brasileiros, pensando nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, para crianças de quatro à seis anos de idade.

Um estudo feito por Santos (2018) evidencia que a educação brasileira:

[...] não pode ser entendida sem levar em conta as relações entre os diversos grupos étnicos que formaram esta nação[...] a escola na sociedade capitalista assume um caráter homogenizador, prevalecendo um padrão estético vinculado à sociedade européia, o que estamos chamando de monoculturalismo e excluindo, por exemplo, a referencia negro-africana da formação da sociedade brasileira (Santos,p.1: 2008).

Muitas crianças se sentem excluídas dos padrões estipulados pela sociedade e/ou não se reconhecem diante, por exemplo das princesas e heróis vistos nos desenhos e nos brinquedos.

Segundo Munanga e Gomes (2006), o termo raça em seu sentido original na biologia é empregado para caracterizar classes de animais de uma mesma família que tem diferenças biológicas.

A própria ciência já tratou de refutar qualquer hipótese de diferenças biológicas entre serem humanos de cores ou etnias diferentes. Ou seja, somos uma só raça.

Segundo Ribeiro (2010), o emprego do termo “raça” para grupos de Movimento Negro tem um sentido totalmente diferente dos empregados pelo Nazismo. Eles o utilizam para reconhecer as diferenças entre grupos humanos, não de cunho biológico, mas de cunho político e social. É utilizado para denunciar o racismo e colocar em evidência as diferenças desiguais entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Etnia por sua vez é um conceito cada dia mais utilizado, pois este não carrega um sentido biológico. É um termo que atribui sentido de pertencente e ancestralidade. Ele ganhou força principalmente para identificar a diversidade dos povos que mais sofrem com o racismo.

Ao considerarmos as várias etnias consideramos não só as diferenças naturais de características físicas, como também as construções sociais e culturais de cada lugar.

Definir-se como pertencente etnicamente de um lugar não quer dizer que este seja sua terra de origem, mas sim a identificação como pertencente daquele lugar por algum motivo, por exemplo pela ancestralidade. Há também aqueles que consideram os termos raça e etnia como complementares, assim utilizam a expressão étnico-racial.

O racismo é um comportamento de pessoas que consideram que características físicas de um povo os tornam superiores ou inferiores. Está ligada ao termo raça no sentido biológico. Alguns pesquisadores afirmam que o racismo é uma construção social que se dá de duas formas: o racismo individual e o institucional.

O racismo individual é aquele que vem de um ato discriminatório explícito, parte de indivíduos contra outros indivíduos. Muitas vezes até por meio de violência, tanto verbal como física. Já o racismo institucional é uma prática implícita, porém não menos violenta. São políticas públicas excludentes, com falta de oportunidade e desigualdade social.

Segundo Brito (2014) é através da escola que podemos cessar o preconceito contra afrodescendentes. Através do ensino da cultura afro-brasileira podemos ter consciência de que todos somos importantes para a sociedade, independente da cor da pele. O que nos levou a pergunta orientadora da pesquisa ora em tela: Qual a percepção dos alunos sobre a cultura afro-brasileira dentro do ambiente escolar? ”.

3.Método

A fim de encontrarmos respostas a essa questão, fomos levadas a desenvolver uma pesquisa-ação de natureza diagnóstica com caráter interpretativo. Porque nos deparamos com a necessidade de interpretarmos produções e falas dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental ao serem questionados sobre a cultura afro-brasileira.

A escola que visitamos em 2019 está localizada na Zona Leste de São Paulo, no bairro de Artur Alvim, a escola é da rede estadual e para não expor seu nome serão utilizadas suas iniciais E.E P O A B D M, a diretoria de ensino da escola é a Leste 4.

No período visitado, manhã, estudam crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Referente a estrutura da escola, segundo dados Censo/2018 a mesma contém de 16 a 20 salas de aulas utilizadas, 61 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, parque infantil, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, almoxarifado e pátio coberto.

A instituição recebe alunos de diversas etnias, e a maior parte de seus alunos são de famílias da periferia da região.

Foi realizada uma pesquisa-ação durante dois dias com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Buscamos ainda a inserção das pesquisadoras no ambiente natural em que o processo de formação ocorreu, por isso, segundo Ludke e André (1986) é caracterizado de natureza diagnóstica, de caráter interpretativo.

Outro ponto importante, no que diz respeito a ética nesse tipo de pesquisa, é a manipulação de resultados. O pesquisador não pode manipular os “sujeitos da pesquisa” para que se alcance um resultado esperado, os resultados devem estar vinculados a realidade para que a produção da pesquisa gere melhorias nas práticas que serão reformuladas a partir dos resultados.

No primeiro dia do projeto desenvolvido, conversamos com a turma de 22 alunos e perguntamos quais os conhecimentos que eles tinham sobre a África. Uma aluna apenas disse que além de conhecer ela veio de lá, porém não soube justificar sua fala.

De acordo com Gomes (2003), essa falta de conhecimento acontece devido ao fato de no currículo escolar haver uma tendência a valorização da cultura europeia e o esquecimento da cultura afro brasileira.

Citamos, então, algumas danças, comidas e esportes para saber se as crianças conheciam. Observamos que na sala de aula apesar dos alunos conhecerem uma vasta quantidade de elementos oriundos da cultura afro-brasileira, eles não sabiam suas origens.

Ao realizarmos a leitura do livro *Amoras* do autor Emerica, cujos personagens são negros e trazem a temática da cultura afro-brasileira, tais como: contribuição para a sociedade nos aspectos culturais, históricos, linguístico e populacional, perguntamos quantos alunos se reconheceram em tal história, logo sete alunos reagiram se sentindo representados.

Porém, visivelmente haviam mais alunos com traços afro-brasileiros. Essa negativa por parte dos alunos em se reconhecerem se dá por uma questão cultural, o que Santos (2008) em seus estudos chama de ditadura da beleza, termo dado ao que ocorre nas escolas e sociedade que exalta a beleza europeia e desvaloriza a beleza africana. Para Ferreira (2001) essa ditadura está tão enraizada na nossa sociedade que todos que não se enquadram ao ideal do branco, dos olhos claros não se sentem representados.

Ao final do 2º dia de pesquisa, levamos para sala de aula alguns elementos essenciais que compõem a cultura brasileira e que foram trazidos pelos povos africanos e novamente perguntamos quem se reconhecia nos traços africanos e para nossa surpresa dezessete alunos levantaram a mão afirmando que se sentiam representados e reconhecidos.

Logo, identificamos a importância de trazer elementos do cotidiano que represente o negro positivamente, como livros, bonecos, danças para que as crianças pudessem se identificar.

Segundo Gomes(2012),os processos de identificação se constroem desde as primeiras relações do indivíduo, por esse motivo a autora destaca como é importante ressaltar a positividade da identificação com os povos negros, dentro e fora da família, e também durante todo o seu desenvolvimento escolar.

4.Discussão dos resultados

De todas as situações acompanhadas, selecionamos para a discussão nesta publicação duas reflexões, e seus respectivos desdobramentos. As situações referem-se a momentos diversos, em sala de aula ao longo da vivência realizada.

Os nomes utilizados em nosso relato tanto de professores, como de alunos serão fictícios para preservação de sua identidade.

Ao chegarmos na escola para aplicar nosso projeto de pesquisa no primeiro dia fomos muito bem recebidas pela equipe escolar. Após fazermos a apresentação do projeto para coordenadora e para professora, fomos aplicá-lo na sala de aula.

Ambas demonstraram interesse para que nós continuássemos o trabalho com os alunos. Foi daí que junto a professora de artes decidimos fazer nossa pesquisa em dois dias com a sugestão da utilização da boneca Abayomi para finalizar o trabalho com os alunos.

Dados os combinados de como seria nosso trabalho a professora nos levou ao 2º ano C e pediu autorização para a professora Laura para que usássemos sua aula. Vale destacar que a turma era composta por 25 alunos mas apenas 22 estavam presentes.

Entramos na sala, nos apresentamos e pedimos para que eles se apresentassem. A partir de agora iremos descrever o que aconteceu na sala.

Falamos que estávamos ali com o intuito de ensinar e aprender um pouco sobre um assunto bem legal. Então perguntamos:

- *Quem conhece a África?*

Uma das alunas, que chamaremos de Daniela, disse:

- *Eu vim de lá.*

Pesquisadoras:

- *Que legal! Alguém mais veio de lá ou sabe sobre a África?*

Ninguém respondeu.

Daniela tem a cor negra e o cabelo cacheado, mas não era a única da sala com essas características, também tinha Nathalia que preferiu não se manifestar.

Pesquisadoras:

- *E o que você mais gosta de lá?*

Danielle não soube responder.

Falamos para eles que iríamos ler um livro chamado Amoras e que depois iniciariamos um bate papo com eles.

O livro é uma história narrada em forma de poema que trata sobre a representatividade negra. Perguntamos então o que eles mais gostaram do livro.

Daniela respondeu:

- *É porque eu sou pretinha também.*

Esse trecho do livro é usado para falar das amoras com a mensagem também sobre a cor da pele. Outros alunos também gostaram dessa parte do livro.

Ainda sobre o livro perguntamos quem se sentiu de alguma forma representado pela história e pelas personagens do livro, seja na cor, no cabelo. 6 dos alunos da sala levantaram as mãos, Débora se sentiu representada pela cor das personagens, os demais pelos cabelos.

Voltando para as explicações sobre a África, de maneira informal falamos que a África é um continente muito extenso com muitos países. “Que foi na África que se tem os relatos dos primeiros seres humanos”. Esta frase fez com que os alunos entrassem automaticamente no assunto de religiosidade. O aluno Caíque levantou a mão e quando teve a palavra falou:

- *Quem criou os primeiros homens foi Jesus.*

A partir dessa fala de Caíque muitos alunos começaram a levantar a mão e falar coisas referentes ao cristianismo, tais como:

- Jesus morreu por nós e criou todas as coisas.

Em nenhum momento pensamos em negar ou criticar as crenças dos alunos, mas falamos para eles que mesmo que pareça difícil entenderem existem pessoas que acreditam que quem criou o mundo não foi Jesus ou o Deus do cristianismo, mas que existem outras explicações para a criação como Obatalá, o criador nas religiões de matrizes africanas que é citado no poema Amoras.

Além disso, existem pessoas que não acreditam em Jesus por algum motivo. Perguntamos então se essas pessoas estão erradas por isso, ou se são pessoas ruins por isso. E todas as crianças responderam que não.

Falamos da importância das diferenças. Perguntamos se seria legal se todas as pessoas fossem iguais, e novamente responderam que não.

Caíque um dos alunos mais participativos também disse:

-Se todos fossemos iguais nossa mãe ia confundir a gente. Ninguém ia conhecer ninguém.

Foi aí que Débora nos relatou uma situação de preconceito sofrida por sua irmã.

- Na escola que minha irmã estudava os alunos xingavam ela por causa da cor da pele dela.

Essa fala evidenciou como algumas crianças, de fato, compreenderam alguns pontos importantes da nossa proposta de trabalho.

Guilherme então respondeu:

-Mas isso não pode. Isso é bullying!

Todos concordaram com essa afirmação de Guilherme. Nós também reforçamos que esta postura é errada e que todos nós devemos respeitar as pessoas em suas diferenças tanto de cor como de opiniões.

Voltamos a falar da relação entre a África e o Brasil. Falamos que parte dos povos africanos que viviam na África foram trazidos para o Brasil contra sua vontade há muito tempo atrás. Falamos que a maioria dos povos africanos tem a cor da pele negra, e usamos o exemplo da aluna Daniela que tem a pele negra. Falamos, porém, que não é só quem tem a pele negra que tem descendência africana, pois ocorreu o processo de miscigenação.

Perguntamos para eles se sabiam o que significa o termo “miscigenação”, ninguém soube responder.

Descrevemos então de forma bem breve sobre esse processo. Perguntamos se eles sabiam quem morava no Brasil primeiro? Um aluno respondeu:

- Pedro Álvares Cabral.

- *Os portugueses.*

- Os índios

Pesquisadoras:

- *Muito bem. E quem chegou depois?*

Alunos:

- *Os portugueses.*

Pesquisadoras:

- *Agora sim! E quem foi trazido para o Brasil pelos portugueses?*

Alunos:

- *Os Africanos*

Pesquisadoras:

- *Muito bem.*

Falamos para eles que em um certo momento da história os povos começaram a se misturar. Mulheres africanas engravidaram de portugueses. Índias também se misturaram com portugueses e africanos. As mulheres portuguesas também se misturaram com os índios e com os africanos. E dessa mistura nasceu a população brasileira. Explicamos que por isso a maioria da população brasileira tem descendência africana, mesmo que a pele não seja negra, essa mistura de etnias que traz essa diferença na cor.

Perguntamos novamente se alguém achava que tinha alguma descendência africana e 6 alunos levantaram a mão. Ficamos surpresas que Nathalia novamente não colocou sua posição.

Falamos então sobre o que significa cultura afro-brasileira e que esses costumes foram trazidos pelos africanos e estão até hoje presentes em nossa cultura.

Perguntamos quais heranças eles nos deixaram no esporte, por exemplo. Porém, ninguém soube nos responder. Então, questionamos se alguém conhecia a capoeira. E várias crianças levantaram as mãos. Muitos até já praticaram, mas não sabiam de sua origem africana. Depois alguns alunos começaram a perguntar:

- *Futebol veio da África? E o basquete?*

Falamos para eles que não, porém existem muitos jogadores negros, e que eles têm por característica sua força. Por exemplo: Mbapé, Pelé. E no basquete também tem muitos outros e que eles se destacam pela altura também.

Ponderamos sobre a questão da velocidade, que nas competições de atletismo os maratonistas de origem africana têm um maior destaque.

Perguntamos se eles conheciam algum herói da África. Alguns falaram do Pantera Negra (herói fictício dos quadrinhos). Concordamos e acrescentamos que ele vive em Wakanda, um reino fictício na África. Mas, que existem pessoas muito importantes na

vida real também. Como Nelson Mandela, Zumbi dos Palmares e Martin Luther King, que lutaram pelos direitos dos negros.

Investigamos se conheciam ritmos musicais de influência africana. Alguns alunos falaram sobre as músicas usadas na capoeira.

Por fim perguntamos sobre as comidas, se conheciam alguma comida africana. Novamente a resposta foi negativa.

Perguntamos quem tem parentes na região da Bahia, e muitos responderam que tem, expomos para eles que na Bahia a cultura africana é mais presente que nas outras partes do país. As comidas como dendê, acarajé, feijoada, vatapá, o cuscuz tem origem africana.

O que os alunos mais conheciam era a feijoada, porém não sabiam que era de origem africana. Após todos esses assuntos e por conta também do curto tempo chegou a hora de finalizar o trabalho do primeiro dia.

Pedimos para que eles se desenhasssem com muita atenção e capricho.

Logo, um aluno fez um comentário muito interessante:

- Vou pintar de marrom, mas fraquinho pra ficar parecido com a cor da minha pele.

Percebemos que mesmo com poucas pessoas se definindo como descendentes africanos muitos utilizaram a cor marrom para definir sua cor de pele. Pelo menos metade da turma.

Antes de irmos embora perguntamos mais uma vez quem se considera de origem africana e 7 alunos levantaram as mãos. Um a mais que antes.

No segundo encontro, 25 crianças nos aguardavam. A recepção delas foi bem mais calorosa que no primeiro dia, utilizamos então a aula de artes.

Iniciamos uma conversa sobre o que havíamos falado no primeiro dia do projeto e as crianças contaram o que lembravam. Foi então que pegamos o primeiro cartaz com imagens da cultura afro-brasileira e elas ficaram surpresas com as imagens, já que agora podiam visualizar boa parte do que havíamos falado para eles.

Após uma breve conversa sobre as imagens que estavam no cartaz, mostramos o outro cartaz agora com os autorretratos que eles fizeram e a expressão de surpresa dos alunos foi muito grande, eles puderam se ver representados naqueles desenhos.

E então perguntamos o que eles mais gostaram de aprender sobre a cultura afro-brasileira e alguns disseram que havia sido sobre a capoeira, outros sobre as comidas, outros sobre os heróis e a maioria sobre a importância do povo africano para formação da cultura brasileira.

Contamos a história da boneca Abayomi, que é uma boneca criada por mães africanas como objeto de entretenimento para as crianças que estavam nos navios vindo

junto com os pais da África para o Brasil, o brinquedo foi criado apenas com nós dos pedaços de roupas das mães.

As crianças ficaram encantadas e felizes por produzirem sua própria boneca, sugerimos então que elas dessem de presente para alguém especial para elas.

Ao término do segundo dia de projeto a professora titular da sala pediu que deixássemos os cartazes expostos na sala de aula, para que assim as crianças pudessem consulta-lo quando quisessem.

Como finalização perguntamos quantas crianças se reconheciam com traços africanos e para nossa surpresa 17 crianças levantaram a mão, o número dobrou desde o primeiro dia que eram apenas 7.

5. Conclusões

O presente estudo teve como intuito verificar como é trabalhada a relação da cultura afrodescendente com as escolas, através de análises e pesquisas. Observamos que há pouco conhecimento étnico-racial para os alunos dentro das escolas, de modo com que crianças e adolescentes na maioria das vezes não se sentem representados com a forma que se é contada a sua história advinda da cultura, desse modo, a forma negativa é predominantemente imposta, fazendo com que mesmo aqueles que são visivelmente descendentes e negros não queiram ter sua história interligada com a cultura negra, por ser vista apenas com uma vasta bagagem de sofrimento e dor.

Pode-se concluir que o trabalho sobre as temáticas africanas nas salas de aula, é capaz de desconstruir estereótipos ou pelo menos estimular as crianças a assumir sua real descendência sem que se sintam oprimidas ou com medo das represálias da sociedade e contribuir para que se tornem adultos conhecedores e que valorizem os diversos aspectos e matrizes que compõe a nossa população.

Logo, torna-se fundamental a formação de professores com base sólida sobre essa temática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Momento esses em que as crianças ainda estão construindo suas crenças e valores, assim, nada mais apropriado do que ter uma educação que permita a percepção da diversidade e da diferença como um aspecto comum dentro de uma sociedade. Podendo construir uma visão positiva das diferentes culturas para abolir a questão do preconceito e da discriminação, tão incorporadas historicamente em nosso país.

É importante ressaltar que tratar de assuntos que englobam diferentes culturas deve ser feito durante todo o calendário letivo, pois só se respeita a diversidade se esta for uma atitude que se encontre, não apenas nos projetos trabalhados em sala de aula em momentos pontuais, mas diariamente, como uma postura a ser seguida.

O indivíduo que sofre a discriminação, sem perceber, reproduz este discurso consigo mesmo, bem como com os outros que se encaixam em seu grupo social, percebendo-se como diferente de uma forma negativa, legitimando toda a visão dominadora de uma cultura superior ou ideal. Portanto, é necessário desconstruir esta caracterização construída não apenas em relação ao negro, mas também ao mestiço, ao índio e as outras culturas existentes em nosso país.

Diante desse problema social, é preciso formar pessoas que respeitem a diversidade e veja as coisas de outra maneira. Visto que, em curtos passos está sendo modificadas algumas opiniões em massa e o papel da escola é exercer sua contribuição para que novos cidadãos construam uma sociedade diferente, saibam reconhecer todo o fardo cultural deixado pelos negros e aprecia-lo.

Finalmente, indicamos a partir deste relato de experiência que outras pesquisas possam seguir aprofundando o debate em torno da questão, de forma a abordar outros conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais da escolarização, como os arrolados no eixo de cultura brasileira ou ainda manifestações regionais e suas respectivas relações com a arte.

6.Referências Bibliográficas

BRITO, Maria Da Glória Franco. *A valorização da cultura africana e afro-brasileira em uma escola da rede pública do Estado da Paraíba*. Dissertação(Especialização) – Universidade Estadual da Paraíba, Itabaiana,2014.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, vol 2.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. Coleção para entender. São Paulo: Global, 2006.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Global, 2015.

SANTOS, Rosenverck. *Estrela. Educação e Relações Étnico-Raciais no Brasil: Monoculturalismo e a Construção da Identidade Negra*. Revista Espaço Acadêmico – Nº. 91. São Luis- MA, Dezembro de 2008.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ATIVIDADES DE REGÊNCIA DESENVOLVIDAS EM UM CLUBE VIRTUAL DE QUÍMICA DURANTE O ESTÁGIO EM ENSINO DE QUÍMICA

João Pedro Mardegan

RIBEIRO, Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP)

Políticas e Práticas na formação de professores da Educação Básica

Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES)

joao.mardegan.ribeiro@usp.br

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência das atividades de regência desenvolvidas por um estagiário de um curso de licenciatura em química de uma universidade pública, realizadas virtualmente em um clube de química pelo Google Meet durante o primeiro semestre de 2021 que contabilizaram ao todo 25 horas, sendo 10 horas na elaboração dos planos de aula, e 15 horas de aplicação. Tais atividades de regência tiveram como tema “O Universo da Atomística”, e teve como finalidade trabalhar com os modelos atômicos, e contextualizá-los seja por meio da História da Ciência, como também com aspectos da Química do Cotidiano. O objetivo deste trabalho foi narrar e descrever como foi a experiência de regência do estagiário visando gerar reflexões sobre as atividades desenvolvidas, e articulá-las com a literatura. A metodologia das atividades consistiu em elaborar planos de aula e aplicá-los junto aos alunos do clube, e assim, após a realização das atividades era feito um breve relato das atividades realizadas. Neste trabalho são apresentados os relatos das atividades desenvolvidas buscando laços com a literatura da área. Os principais resultados demonstraram que, por ser uma atividade voluntária, em algumas aulas não tiveram alunos presentes, e também fatores como internet e o dia de aplicação contribuíram para a ausência dos alunos, mas que foi um espaço rico para o estagiário aprender mais sobre o funcionamento das atividades didáticas virtuais. A principal conclusão obtida é, mesmo que em algumas atividades não tenha tido alunos, foi uma oportunidade para entender o funcionamento, e analisar recursos para ensinar química virtualmente, o que favoreceu na nova empreitada que está em andamento.

Palavras-chave: Estágio; Regência; Atomística.

1. Introdução

A finalidade dos cursos de licenciatura é formar docentes aptos ao exercício do magistério em escolas de Educação Básica, e conforme evidencia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, é obrigatório à presença do estágio supervisionado em cursos de formação de professores. Sendo um componente curricular obrigatório, Silva e Gaspar (2018) destacam que o estágio permite criar um diálogo entre as teorias pedagógicas vistas ao longo do curso de graduação e a própria prática docente.

O Estágio Supervisionado, que é um espaço em que o licenciando elabora e aplica diferentes abordagens para ensinar, permite que este entre em diálogo com sua futura atuação/profissão, tendo a oportunidade de ressignificar os conceitos, valores e também obter sua licença para lecionar. Deste modo, o Estágio é um rico espaço para a aprendizagem por meio da ação norteados pelos processos e práticas linguísticas, que vão requerer dele a inserção no universo da docência (TESSARO, MACENO, 2016).

De forma mais específica, o Estágio Supervisionado em Ensino de Química, tem como objetivo possibilitar aos estagiários a reflexão sobre estratégias para ensinar os conteúdos inerentes a esta área, tracem laços entre as metodologias de ensino e os conteúdos específicos, e entendam as possibilidades que as escolas, currículos e materiais didáticos fornecem para possibilitar um ensino mais significativo de Química.

Assim, considerando os objetivos do Estágio Supervisionado em Ensino de Química, e que dentre as atividades obrigatórias há as horas dedicadas à regência, em que o estagiário irá planejar e aplicar planos de aula, Libâneo (2011) coloca que, nestas atividades há uma busca pela melhoria no ensino, na elaboração e construção de recursos didáticos, e também a análise de metodologias e abordagens ancoradas a uma melhor atuação dentre as perspectivas subjetivas da turma e da escola em que as atividades vão ser desenvolvidas. Destarte, a regência permite que o estagiário, que já teve experiência como aluno na Educação Básica, vivencie agora, o papel de professor.

Considerando a importância das atividades de regência para o futuro professor, consideramos importante também, que para melhor entender como foi sua atuação na prática de ensino, haja reflexões por meio de narrativas docentes. Para Duarte (2015) nas narrativas há uma relação íntima entre o narrar e o existir, uma vez que durante a narrativa há possibilidade de dar valores ao que foi vivenciado, e gerar pontos de reflexão e de atribuição de significação que permite traçar laços entre os afetos, esperanças, transgressões e elaborações. Assim, de fato, é de suma importância que nas práticas docentes os professores façam narrativas das suas experiências.

Zanon et al. (2007) colocam que é de extrema importância que os licenciandos enfrentem particularidades e complexidades do âmbito educacional para que assim eles tenham uma compreensão mais horizontal dos processos que podem ocorrer dentro das escolas, atrelado às suas subjetividades. Logo, o estágio supervisionado, assim como pondera Tardif e Lessard (2008) permite que o licenciando, ao lecionar os conteúdos programados, atribua sentidos à sua prática docente.

Destarte, considerando que o estágio supervisionado tem como finalidade fazer com que o estagiário reflita sobre as práticas realizadas, este trabalho teve como objetivo narrar e dissertar sobre as atividades de regência realizadas em um clube virtual de química realizadas de Maio a Julho de 2021.

2. Percurso metodológico

As atividades desenvolvidas pelo estagiário, a fim de relato neste trabalho, ocorreu durante o primeiro semestre de 2021. As atividades foco deste trabalho foram as de regência, que totalizaram 25 horas, sendo 10 horas de preparação das atividades e 15 de regência.

Após a realização das atividades de regência era produzido um pequeno relato do que fora realizado, as principais reflexões dos aspectos que chamaram a atenção e também se tudo o que fora planejado deu certo de ser executado. À vista disso, o percurso adotado no estágio e também para este trabalho foi descrever breves relatos sobre as atividades desenvolvidas como regência, e depois fazer uma síntese das principais reflexões que foram levantadas. Assim, o presente trabalho apresenta uma narrativa das atividades de regência realizadas por um estagiário de uma universidade pública, buscando traçar um diálogo entre as atividades desenvolvidas a luz da formação docente no campo de ensino de química, e também dialogar com a literatura visando gerar reflexões na formação docente.

3. Atividades de regência realizadas

Ao que concerne às horas de regência realizadas que contabilizaram 25 horas, 10 horas foram na elaboração/planejamento das atividades do Clube de Química, e 15 horas/aula na aplicação das atividades, denominadas regência. As atividades duraram de 20 de Maio até 09 de Julho de 2021, e foram realizadas às sextas-feiras das 15h às 17h, totalizando oito encontros de 2 horas cada um. As atividades de regência estão descritas na Tabela I.

Encontro	Atividade planejada	Atividade executada	Quantidade de alunos presente
01	Atividade de socialização por meio da dinâmica do invisível. Introdução à atomística.	Todas as atividades planejadas foram trabalhadas. As atividades de socialização focaram nas propriedades físicas e químicas dos objetos, e a introdução à atomística foi realizada nos 30 minutos finais do encontro.	05
02	Elaboração de mapas mentais. Introdução a	Os alunos realizaram as atividades referente aos mapas mentais.	03

	Química do Cotidiano.	Quando foi iniciado as atividades voltadas a Química do Cotidiano os alunos saíram da sala do meet (14h50 não havia mais alunos).	
03	Introdução ao universo da atomística e ao modelo de Dalton.	Neste dia, todas as atividades propostas foram trabalhadas. Foi feita a atividade usando o modelo expositivo e dialogado.	02
04	Introdução ao modelo de Thomson.	Novamente todas as atividades planejadas foram executadas. As atividades também foram expositivas e dialogadas.	04
05	Introdução ao modelo de Rutherford	Não esteve presente nenhum aluno, logo, nenhuma atividade foi aplicada.	00
06	Introdução ao modelo de Bohr	Não esteve presente nenhum aluno, logo, nenhuma atividade foi aplicada.	00
07	Atividade investigativa	Retomada sobre o modelo de Thomson e a eletricidade. Às 15h50 a única aluna presente saiu da sala e não retornou.	01
08	Atividade investigativa	Não esteve presente nenhum aluno, logo, nenhuma atividade foi aplicada.	00

Tabela I: Atividades de regência desenvolvidas.

As atividades de regência, devido à pandemia do novo coronavírus foram realizadas de forma remota por meio do Google Meet. Estavam matriculados no Clube 18 alunos, sendo 10 deles alunos da Educação Básica, 05 professores de Ciências e 03 licenciandos em Química.

No encontro 01 estavam presentes cinco alunos, três da educação básica e duas de um curso de licenciatura em química, foi feita uma apresentação do estagiário, e após isso uma dinâmica do invisível visando à socialização. A proposta da dinâmica da socialização era cada um colocar um objeto dentro de uma caixa, e os demais irem fazendo perguntas sobre as propriedades do objeto, e o dono da caixa só poderia responder sim ou não, e assim, íamos desenhando conforme achávamos que era, até que alguém acertar o objeto e mostrar o desenho. Após todos participarem, discutimos sobre o método científico baseado nas ideias da dinâmica. No final do encontro, foi dada uma introdução à atomística.

No encontro 02 estavam presentes três alunos, dois da educação básica e uma de um curso de licenciatura. Usando a ferramenta MindMeinster conversamos um pouco sobre mapas mentais, e assim, eles fizeram um mapa mental sobre atividades que realizam no dia a dia, e depois sobre o universo da atomística, baseado na pergunta “Quando falamos em atomística, o que vem a sua cabeça?”. Mas, após aproximadamente uma hora, não havia mais alunos na sala. No encontro 03 que estavam presentes duas alunas da educação básica, foi feita uma introdução a Química do Cotidiano em que as alunas levantaram aspectos do dia a dia, e assim, nós relacionamos a presença da química. Ao final, foi feita uma introdução ao modelo de Dalton.

No encontro 04 foi dada uma introdução ao modelo de Thomson, usando inicialmente um percurso histórico, depois uma comparação com o modelo de Dalton, e também o experimento de tubos de raios catódicos. Todos os alunos presentes, alunos da educação básica, participaram ativamente da atividade, sempre fazendo questionamentos.

Nos encontros 05 e 06 não tiveram alunos presentes. Já no encontro 07 que tinha apenas uma aluna da educação básica, foi feita uma retomada ao modelo de Thomson, e um experimento usando o PhET sobre eletricidade. No encontro 08 não tiveram alunos presentes.

Logo, para as atividades de regência realizadas neste clube, tínhamos que fazer adaptações diárias, devido à ausência dos alunos na maioria delas, ou porque ficavam parcialmente. A ideia inicial era dar uma base conceitual para os alunos, uma vez que tínhamos alunos da educação básica, professores e alunos de licenciatura, ou seja, níveis de escolaridade diferente, para depois, nos últimos encontros, aplicarmos uma atividade investigativa. Devido à experiência deste clube, e também aos comentários feitos pelas alunas ao final das atividades, elas destacaram que, o principal impedimento foi que o dia e o horário não eram bons, já que os projetos escolares, durante o primeiro semestre, eram realizados as sextas no horário do clube.

De Oliveira Miranda et al. (2020) justificam em seu estudo sobre a percepção de alunos da Educação Básica sobre o período de ensino remoto que eles levantaram que sentem desmotivados em querer estudar, há falta de um local adequado em casa para realizar as atividades, tal como não conseguem fazer uma organização adequada dos estudos. Deste modo, tais condições podem justificar a ausência de alunos em algumas das aulas ministradas no clube de química virtual.

Sobre a principal reflexão obtida, particularmente não foi uma experiência tão agradável realizar o clube de química devido à ausência, em muitas aulas, de alunos, e também por não ter conseguido aplicar uma atividade diferenciada. Todavia, a regência realizada neste clube contribuiu para que o estagiário entendesse os pontos fortes e

fracos do modelo “clube de química virtual” e buscasse melhorias para novas empreitadas. O que aconteceu. No 2º semestre de 2021, o estagiário aplicou até o momento um clube de ciências com sete encontros e foi muito bem executado e com grande participação, e estamos (ainda em andamento) aplicando um novo clube de química somente com aulas investigativas. Deste modo, ministrar a regência no clube de química no primeiro semestre permitiu ao estagiário entender o funcionamento desse espaço, e como adaptá-lo à realidade da pandemia do novo coronavírus.

4. Conclusões

Por dois anos durante a graduação o estagiário ministrou como bolsista de um projeto de cultura e extensão, atividades em um clube de ciências, todavia, ele era totalmente presencial. Deste modo, realizar as atividades de regência referente ao Estágio Supervisionado em Ensino de Química durante o primeiro contato que ele teve em um clube de química virtual foi a minha primeira experiência em atividades de ensino totalmente à distância.

Um dos principais pontos que pode ser levantado é que os alunos, mesmo que neste caso eles tenham optado participar do clube de forma voluntária, sentem grande desmotivação em realizar atividades totalmente remotas, e ao que se refere à química, eles sentem mais prazer em observar os resultados das reações químicas presencialmente, por ficar mais próximos do resultando.

Uma das grandes problemáticas encontradas neste clube é referente à utilização dos recursos, como celulares, computador e a própria internet, que muitas vezes pode apresentar problemas técnicos e indisponibilidade, todavia, conforme destaca a literatura, é um problema recorrente em todo o Brasil. Outro fator, isso mais específico aos clubistas que tínhamos era referente ao dia da semana em que as atividades foram realizadas. As clubistas mais frequentes destacaram que as sextas-feiras era o dia da realização das atividades de extensão nas escolas, com o desenvolvimento de olimpíadas e projetos, logo, era difícil participar das atividades do clube.

Mas, de fato, fazer as atividades de regência virtual foi uma experiência diferenciada e, de certo, rica, uma vez que oportunizou que o estagiário reconhecesse as potencialidades e fragilidades das atividades do formato clube com a realidade virtual. Um exemplo positivo encontrado foi que, com a experiência presenciada, possibilitou levantar os pontos fortes e fracos e melhorar no segundo semestre de 2021, em que as atividades estão em andamento, com uma frequência regular de muitos alunos, e todas as atividades estão saindo de acordo com o planejado.

5. Principais referências

- DE OLIVEIRA MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara. et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. **Anais...VII CONEDU-Edição Online.** Maceió-AL, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID_5382_03092020142029.pdf. Acesso em 04 de novembro de 2021.
- DUARTE, Daniele Almeida. A supervisão enquanto dispositivo: narrativa docente do estágio profissional em psicologia do trabalho. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, p. 133-144, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 99, p. 205-221, 2018.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TESSARO, Patrícia Salvador; MACENO, Nicole Glock. Estágio Supervisionado em ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, p. 32-44, 2016.
- ZANON, Lenir Basso; HAMES, Clarinês; WIRZBICKI, Sandra Maria. (Re)significação de saberes e práticas em espaços interativos de formação para o ensino em Ciências Naturais. In: GALIAZZI, Maria do Carmo et al. Construção curricular em rede na educação em Ciências – uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 53-67

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA: UMA POSSIBILIDADE DIDÁTICA PARA O ESTUDO DE PROTEÍNAS

Rafaela de Genaro MAURANO, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Mariana Vaini MARQUES, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Diana de Lima RAMOS, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Bernadete BENETTI, Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
Agência Financiadora: PIBID/ CAPES
rafaela.genaro@unesp.br

Resumo

Apresentamos neste relato uma atividade experimental desenvolvida e implementada, pelos integrantes do subprojeto PIBID Biologia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" Campus de Rio Claro, em duas escolas públicas parceiras. Essas atividades foram planejadas com o objetivo de aproximar o conhecimento científico ao cotidiano dos alunos, com a realização de um experimento no qual foram utilizados materiais presentes em seu dia a dia, como frutas e gelatina. Sendo assim, a atividade foi desenvolvida em dois momentos, sendo iniciada com a pergunta "Pó de gelatina e água sempre gelificam?", de modo a estabelecer uma conversa inicial com os alunos e obter suas explicações. Em um segundo momento ocorreu o desenvolvimento do experimento, cuja metodologia baseou-se na observação, reflexão, construção de hipóteses e análise, de forma a despertar o interesse dos alunos e oferecer interações e discussões em torno da pergunta inicial, possibilitando uma aproximação do conhecimento acerca da temática trabalhada. A atividade também buscou promover a autonomia dos alunos ao realizarem a prática e atuarem ativamente na busca de uma resposta para a pergunta inicial, inclusive considerando fatores externos que pudessem interferir no resultado. A oportunidade de desenvolver uma atividade experimental pautada na observação e diálogo, relacionada ao contexto dos alunos proporcionou momentos importantes de participação e troca de ideias, buscando entender os resultados obtidos. Contribuiu também para enriquecer a formação docente dos bolsistas, principalmente sobre o papel da experimentação no ensino e a mudança de postura do professor, como mediador dos processos ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Atividade experimental; Ensino Médio

EXPERIMENTAL ACTIVITIES IN BIOLOGY EDUCATION: A DIDACTIC POSSIBILITY FOR THE STUDY OF PROTEINS

Abstract:

In this report we present an experimental activity developed and implemented by the members of the PIBID Biology subproject, from the Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" Campus of Rio Claro, in two public schools. These activities were planned with the goal of bringing scientific knowledge closer to the students' daily lives, by performing an experiment in which they used materials present in their daily lives, such as fruit and gelatin. Thus, the activity was developed in two moments. It started with the question "Do gelatin powders and water always gel?", to establish an initial conversation with the students and obtain their explanations. In a second moment the experiment was developed, whose methodology was based on observation, reflection, hypothesis building and analysis, to arouse the students' interest and provide interactions and discussions

around the initial question, enabling an approximation of knowledge about the theme worked. The activity also sought to promote student autonomy when performing the practice and actively engage in the search for an answer to the initial question while considering external factors that could interfere with the result. The opportunity to develop an experimental activity based on observation and dialog, related to the students' context, provided important moments of participation and exchange of ideas, seeking to understand the results obtained. It also contributed to enrich the scholars' teaching education, especially about the role of experimentation in teaching and the change in the teacher's attitude, as a mediator of the teaching and learning processes.

Keywords: Biology Teaching; Experimental Activity; High School

1. Introdução

Autores como Bizzo (2009), Carvalho (2006), Zanetic (1992) e Krasilchik (2004) apontam que o Ensino de Ciências não deveria se restringir apenas a transmissão de resultados obtidos por outros cientistas, mas oferecer condições para o acesso ao conhecimento científico possibilitando a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente perante os desafios da sociedade. Sasseron e Machado (2017) consideram que o ensino de Ciências deve ser visto como um processo de enculturação científica dos alunos, inserindo-os em uma cultura científica. Os autores também destacam que tal cultura “também pode ser entendida como um letramento científico, se considerarmos o conjunto de práticas às quais uma pessoa lança mão para interagir com seu mundo e o conhecimento dele.” (2017, p.11)

No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ciências Naturais (1997), já se destacava a preocupação com um Ensino de Ciências que não se resume à apresentação de conceitos, mas valorize procedimentos que contribuam para um ensino mais dinâmico e participativo. No texto aponta-se que:

Em Ciências Naturais são procedimentos fundamentais aqueles que permitem a investigação, a comunicação e o debate de fatos e ideias. A observação, **a experimentação**, a comparação, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura e a escrita de textos informativos, a organização de informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, [...] são diferentes procedimentos que possibilitam a aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 29, grifo nosso).

Muito tem se discutido sobre a importância do experimento didático no ensino, como possibilidade de tornar as aulas de Ciências mais atrativas (KRASILCHIK, 2004). Contudo, o uso da experimentação nas aulas não torna automaticamente as aulas melhores e, muitas vezes, perde-se a oportunidade de criar um ambiente de estudo e investigação, pois

[...] em lugar da aula prática dar ocasião para o aluno se defrontar com o fenômeno biológico sem expectativas pré-determinadas, a oportunidade muitas vezes é perdida, porque as atividades são organizadas de modo que o aluno siga instruções detalhadas para encontrar as *respostas certas* e não para resolver problemas, reduzindo o trabalho de laboratório a uma

simples atividade manual (KRASILCHIK, 2004, p. 86).

Assim, uma aula que poderia despertar a curiosidade do aluno, torna-se uma aula em que o seu papel é de mero reprodutor, com pouca autonomia intelectual.

Para Zanon *et al.* (2012) a função pedagógica da experimentação no ensino é ajudar os estudantes a compreenderem os conceitos relacionados a um dado fenômeno. Pode-se a partir de um experimento didático, criar situações problematizadoras, que envolvam os estudantes em sua resolução.

Nessa perspectiva a experimentação permitiria que os conceitos aprendidos em teoria fossem aplicados e compreendidos de modo mais efetivo, ao mesmo tempo em que coloca o aluno como condutor da prática com o objetivo de obter alguma conclusão. Desse modo, as atividades experimentais também são estratégias didáticas que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula (CATELAN & RINALDI, 2018). Contudo, embora o experimento em si possa despertar naturalmente a curiosidade dos alunos e suscitar questionamentos, não substituirá o papel educacional do professor como mediador dos processos de ensino e aprendizagem.

Considerando a experimentação no ensino como uma metodologia que pode contribuir para despertar a curiosidade e o interesse do aluno, ajudando-o a compreender os conceitos relacionados ao fenômeno em estudo, como destacado por Zanon *et al.* (2012), organizamos uma atividade experimental com a temática *Digestão de Proteínas*, que apresentamos a seguir. Assim sendo a atividade desenvolvida teve por objetivos:

- Compreender a atuação das enzimas em proteínas;
- Refletir sobre a importância das proteínas para os seres vivos;
- Associar esse conhecimento a fatos vivenciados em seu cotidiano.

2. Procedimentos metodológicos:

A atividade experimental sobre *Digestão de Proteínas* foi elaborada e desenvolvida por um grupo de bolsistas, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência¹ (PIBID) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Desenvolvemos a atividade em duas escolas públicas estaduais, da cidade de Rio Claro, estado de São Paulo, parceiras do subprojeto, sendo uma delas em 2018 e a outra no ano de 2019.

Participaram das atividades estudantes da primeira série do Ensino Médio, sendo 3 turmas da primeira série de uma escola, que chamaremos de A, em 2018 e três turmas da primeira série de uma escola que denominamos B, em 2019.

- A Aula experimental

A atividade experimental teve início com a pergunta “Pó de gelatina e água sempre gelificam?”, para a qual os alunos apresentaram diferentes respostas. Buscamos envolvê-los ao tema da aula colocando algumas perguntas norteadoras, como: “você já adicionaram algum ingrediente diferenciado na gelatina?”, “já comeram alguma gelatina com frutas frescas?” e “já tiveram alguma experiência na qual a gelatina ficou mole, ou seja, não gelificou por causa da adição de outros ingredientes?”. Após uma breve discussão, na qual os alunos relataram diferentes experiências vividas por eles mesmos ou por pessoas próximas, fizemos a leitura conjunta do roteiro da atividade experimental de forma a esclarecer qualquer possível dúvida a respeito da prática.

Após a leitura, demos início a atividade experimental, com a colaboração dos participantes, que se voluntariaram para bater as frutas no liquidificador e fazer a mistura da gelatina (Foto 1).

Foto 1: Alunos voluntários participando da atividade.



Fonte: As autoras

Em seguida, distribuímos os materiais que seriam utilizados no experimento, como vasilhas plásticas com os diferentes sucos preparados e a gelatina incolor diluída previamente em um béquer. A gelatina diluída e os diferentes sucos deveriam ser colocados em tubos de ensaio, sendo que os alunos foram orientados pelo roteiro e por nós em como deveriam proceder.

Ao todo foram organizados 4 tubos, cada um contendo 10 ml de gelatina diluída e 3 ml de cada respectiva amostra do experimento, podendo ser: água (controle), suco de maçã (controle negativo), suco de abacaxi (controle positivo) ou amaciante de carne (controle positivo). Cada um dos tubos teve seus ingredientes misturados com o auxílio de bastão de vidro higienizado (Foto 2), e cada grupo ficou responsável por numerar os tubos de acordo com a mistura e escrever as iniciais de algum participante do grupo, identificando-o, para posterior análise dos resultados.

Foto 2: Alunos realizando a atividade.



Fonte: As autoras.

Após essa etapa, pedimos para os alunos verificarem e anotarem a consistência de cada um dos tubos com o auxílio dos bastões de vidro. Os tubos de ensaio foram então colocados em uma estante própria e, em seguida, levadas à geladeira (congelador) por cerca de 20 minutos, para o processo de gelificação. Enquanto aguardávamos, solicitamos que anotassem suas hipóteses iniciais, ou seja, o que esperavam que aconteceria em cada um dos tubos, com relação a consistência da mistura e aspectos que julgavam que sofreriam alterações. Essas anotações sobre os resultados esperados foram solicitadas com o objetivo de serem posteriormente comparadas com os resultados obtidos.

Após retirarmos os tubos da geladeira solicitamos que os alunos inserissem bastões de vidro nos tubos de ensaio para verificar a consistência final obtida, anotando o que fosse observado. O resultado esperado era que o tubo controle (contendo a amostra de água) e controle negativo (suco de maçã) tivessem consistência gelatinosa, ou seja, que a misturativa fosse gelificada de forma que o bastão de vidro não a atravessasse facilmente. Já com relação aos tubos de controle positivo (suco de abacaxi e amaciante de carne), era esperado que a mistura tivesse uma consistência mais mole, ou seja, que não gelificasse, de forma que o bastão de vidro a atravessasse sem esforço. A maioria dos grupos chegou aos resultados esperados, com exceção de alguns tubos contendo amaciante de carne que acabaram gelificando.

Discutimos que, provavelmente, a composição do produto, que continha diversas substâncias, além daquela que poderia interferir no processo de gelificação, pode ter alterado o resultado; uma outra possibilidade seria a sua concentração. Além desse resultado, houve outros, que também tiveram um desfecho diferente do esperado. Nesses casos discutiu-se a possibilidade de contaminação com outros materiais (como o suco de abacaxi).

Nessa situação, o ideal seria, para confirmar o resultado, repetir o experimento, o que não foi possível fazer. Tais resultados geraram uma discussão importante sobre o processo de construção do conhecimento científico.

Essa mesma atividade foi novamente aplicada, em 2019, na escola B. Tendo em vista a experiência anterior, na escola A, fizemos algumas adequações. Percebemos na conversa sobre os resultados que os alunos associavam a acidez do abacaxi com o fato de a gelatina não obter a consistência desejada. Tal explicação não era plausível, embora seja compreensível a associação. Decidimos, então, substituir o amaciante de carne por suco de mamão na execução do experimento com os alunos dessa escola, uma vez que a papaína presente no mamão é um ingrediente do amaciante de carne, que poderia de fato alterar o processo de gelificação natural da gelatina e que, ao contrário do abacaxi, não possui sabor ácido. Além disso, consideramos que a fruta é mais comum no cotidiano, o que contribuiria para facilitar a compreensão dos resultados.

Dessa forma, a presença da papaína que impossibilita a gelificação poderia produzir a mesma discussão, agora ampliada, e os alunos poderiam refletir sobre o que influenciou essa alteração. Fizemos o teste com essa modificação que se mostrou viável e, assim sendo, fizemos a substituição.

Nessa aplicação conseguimos atingir os resultados esperados, sendo que os tubos que continham os sucos de abacaxi e mamão não gelificaram. Após o diálogo sobre os resultados obtidos, realizamos as explicações com um embasamento teórico.

4. Análise e discussão: entendendo os resultados

Após a realização dos experimentos, iniciamos o diálogo sobre os resultados obtidos de forma a estabelecer conexões entre o conhecimento prévio dos estudantes com o que foi observado na atividade experimental. Para isso solicitamos que apresentassem seus resultados e justificassem “por que em alguns tubos de ensaio houve a gelificação e em outros não?”.

Assim como na escola A, percebemos que os alunos associavam a acidez do abacaxi ao fato de a gelatina não atingir a consistência esperada. A troca do amaciante de carne pelo suco de mamão proporcionou novos questionamentos acerca dessa observação sobre a acidez, pois o esperado era que no tubo de ensaio contendo o suco de mamão a gelificação não ocorresse. Sendo assim, por meio de perguntas instigamos os alunos a repensarem esse ponto, uma vez que alguns acreditavam que as mudanças se limitariam ao sabor, ao cheiro e cor. A partir do resultado e dos questionamentos, os alunos concluíram que haveria “alguma substância” presente no mamão e abacaxi, responsável por alterar a consistência da gelatina. Isso evidenciou a necessidade de maiores esclarecimentos, visando a compreensão desse fenômeno.

Após essa conversa, abordamos o tema digestão de proteínas primeiramente apresentando a composição da gelatina dando enfoque para o colágeno e sua função. Em seguida passamos a explicar o que são proteínas e enzimas e suas funções e propriedades. Por fim, retornamos à discussão sobre o experimento realizado, explicando que a ação enzimática dos sucos de abacaxi e mamão foram responsáveis por quebrar as ligações desse polipeptídeo nos tubos de controle positivo, fazendo com que a consistência ficasse 'mole'.

A atividade prática, aliada à conversa com os alunos, fomentou a curiosidade e interesse sobre as causas das transformações no experimento, por ser algo também vivenciado no cotidiano. A partir das perguntas disparadoras, os alunos começaram a se questionar ante o que aconteceria nas situações propostas e, suas deduções, percorreram todos os aspectos, desde cor, cheiro, até, finalmente, a consistência. Muito foi discutida a hipótese de que a água, em maior quantidade, impediria a gelificação, o que é um pensamento válido, uma vez que se tem o produto mais diluído. Mas esse pensamento raramente ocorreu na adição das outras misturas que também estariam acompanhadas de água. A hipótese, na fase posterior à realização do experimento - observação, de que o abacaxi, por ser ácido, prejudicou a consistência, também foi algo muito presente, embora não tenha sido a razão. A modificação do amaciante de carne por suco de mamão ajudou nessa discussão, uma vez que o mamão não é ácido e, ainda sim, impediu a consistência gelatinosa. Tal mudança foi muito oportuna, enriquecendo e ampliando os horizontes da discussão.

As discussões realizadas após o experimento e as explicações com base em situações cotidianas e vivências pessoais dos alunos foram muito positivas. Como explicam Silva e Trivelato (2017) quando se trata do Ensino de Ciências, o uso das práticas como forma complementar, pode auxiliar a compreensão dos alunos sobre como sabemos o que sabemos e porque acreditamos nisso, visto que a análise dessas práticas pode evidenciar como os alunos constroem explicações.

Para além disso, a aplicação de um experimento, mesmo que não atinja o resultado esperado, como no caso do uso do amaciante de carne, também resulta em reflexões importantes sobre o papel criativo do professor em oferecer novas oportunidades de diálogo e interpretações, contribuindo para os processos de ensino-aprendizagem.

5. Considerações finais

O desenvolvimento da atividade experimental ocorreu de forma satisfatória, com a participação dos alunos que se mostraram empolgados e não se acanharam em seus questionamentos, o que deixou a aula mais dinâmica e interessante. Situações cotidianas foram incluídas na explicação para melhor compreensão das informações, como o consumo de abacaxi num churrasco, e isso mostrou ser eficaz. A postura dos alunos foi admirável no trabalho em laboratório e eles foram muito respeitosos com a presença das bolsistas em sala.

Os alunos ficaram surpresos com o fato de as misturas dos tubos contendo pó de gelatina mais água ou suco de maçã terem gelificado. A maioria já tinha previsto que o tubo em que haviam adicionado o suco de abacaxi não gelificaria. Contudo alguns alunos ficaram surpresos com esses resultados, pois consideraram que, o fato de terem adicionado diferentes líquidos ao pó de gelatina, não alteraria a consistência. Para eles haveria apenas alterações na cor, no cheiro e no sabor.

Ao perceber que as explicações quanto a “acidez” do abacaxi, para o fato de a gelatina não endurecer permanecia, substituímos o uso do amaciante de carne por mamão a fim de ampliar a perspectiva dos alunos e o resultado foi satisfatório, trazendo novos questionamentos.

A experiência de desenvolver a atividade em duas escolas foi muito importante, pois permitiu modificações a partir da reflexão sobre a prática anterior. O aprimoramento da atividade ofereceu um novo olhar fazendo surgir novos questionamentos na resolução da questão inicial proposta.

Por meio da atividade foi possível associar os conhecimentos teóricos aos conhecimentos prévios dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de uma prática docente mais dinâmica e interativa.

Para os bolsistas do PIBID a experiência representou oportunidades de reflexão sobre o papel da experimentação e do professor no ensino, com vistas a proporcionar um ambiente de aprendizagem em sala de aula, incentivando o diálogo e a participação. As discussões e troca de ideias com os integrantes do subprojeto ampliaram as experiências com oportunidades de se repensar o trabalho docente e vislumbrar novas perspectivas didáticas.

Referências

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Biruta, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília, DF: MEC/ SEF.1997.

CARVALHO, A. M. P. de (org.). **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2006.

CATELAN, S. S.; RINALDI, C. A Atividade experimental no Ensino de Ciências Naturais: contribuições e contrapontos. **Experiências em Ensino de Ciências**.v.13, n.1. 2018.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SASSERON, L. H.; MACHADO, V. F. **Alfabetização científica na prática: inovando a forma de ensinar Física**. São Paulo: LF Editorial. 2017.

SILVA, M. B; TRIVELATO, S. L. F. A mobilização do conhecimento teórico e empírico na produção de explicações e argumentos numa atividade investigativa de biologia. **Investigação em Ensino de Ciências**. v. 22, n. 2. s/n, 2017.

ZANETIC, J. Ciência, seu desenvolvimento histórico e social - implicações para o ensino, p. 7 a 19. In São Paulo (Estado), CENP, **Ciências na escola de 1º Grau: textos de apoio à proposta curricular**, São Paulo: SE/CENP. 1992.

ZANON, L.B., UHMANN, R.I.M. O desafio de inserir a experimentação no ensino de Ciências e entender sua função pedagógica. **XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da Bahia (X EDUQUI)**, Salvador, BA, 2012.

ⁱ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem objetivo de promover a graduandos de licenciatura uma articulação com a escola de educação básica, de modo a aperfeiçoar a formação docente por meio de uma relação mais próxima ao ambiente escolar.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE LETRAS MUSICAIS NO ENSINO DAS PRINCIPAIS CORRENTES E VERTENTES

Matheus GANIKO-DUTRA, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Câmpus Bauru

Ana Maria de Andrade CALDEIRA, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Câmpus Bauru, Departamento de Educação

Eixo temático 1

Agência Financiadora: CAPES

matheus.ganiko@unesp.br

Resumo: A sequência didática relatada neste documento teve como objetivo permitir que os professores em formação concebessem a Educação Ambiental como uma área heterogênea e não hierarquizada. As atividades aconteceram com uma turma de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp durante o primeiro semestre de 2021 na disciplina de “Metodologia e Prática de Ensino em Ciências e Biologia: Relações Ciência-Sociedade e Temas Ambientais” em formato remoto. Apresentamos o plano de aula efetuado a partir do planejamento reverso. As atividades realizadas consistiram na exibição de uma videoaula em que foram apresentadas diversas correntes de EA a partir de um mapeamento das práticas estadunidenses e europeias, bem como as vertentes identificadas em um mapeamento brasileiro. Também se apresentou a concepção da EA como rizoma, concebendo as diversas práticas de forma complementar, conectada e não hierarquizada. Em seguida, os estudantes foram orientados a realizar uma leitura dirigida do artigo de Carvalho e Muhle de 2017. Como atividades propostas para a produção de evidências da aprendizagem, os alunos responderam a perguntas por meio do Google Classroom. Em um item destas atividades, os estudantes realizaram o exercício de identificar as correntes de EA presentes em letras de músicas sugeridas pelo professor. As evidências de aprendizagem indicaram que os estudantes foram capazes de apontar as limitações de hierarquizar as correntes de EA e as possibilidades ao concebê-la como um rizoma. Os estudantes foram capazes de identificar diversas correntes de EA apontando elementos presentes nos versos das músicas. Esta sequência didática apresenta-se como uma possibilidade que atrai interesse dos estudantes no Ensino Superior ao mesmo tempo que permite a aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Ensino remoto; Ensino Superior.

1. Introdução

A Educação Ambiental (EA) costuma ser percebida como um campo homogêneo e coeso. Entretanto, esta concepção não é compatível com a forma com que este campo se apresenta a partir de uma multiplicidade de práticas expressas por uma diversidade de grupos sociais com interesses distintos. É importante não hierarquizar as correntes existentes nesta área, a fim de não limitar as possibilidades de práticas para a diversidade de realidade a serem transformadas.

Os professores em formação precisam se apropriar destes aspectos da EA a fim de serem capazes de refletirem acerca dos objetivos de suas próprias práticas

pedagógicas e se posicionarem por meio delas. Para isso, tais conteúdos precisam estar presentes na formação inicial destes profissionais.

A atividade de ensino descrita neste trabalho teve como objetivo permitir que os estudantes acessem essas discussões acerca da área de EA e se posicionem pedagogicamente a partir de exemplos e discussões.

Apresentamos a EA a partir da Política Nacional de Educação Ambiental, de algumas cartografias realizadas na intenção de mapear a pluralidade desta área e da concepção da EA como rizoma. Em seguida, descrevemos como oportunizamos estas experiências de aprendizagem aos estudantes utilizando recursos possíveis em um contexto de ensino remoto e quais foram os resultados.

2. Embasamento teórico

A Educação Ambiental consiste em uma área do conhecimento e de atuação profissional de intersecção entre o conhecimento científico (Ecologia, Geologia, Climatologia, etc.) e as ciências sociais (Política, Sociologia, Pedagogia, etc.) (LAYRARGUES; LIMA, 2011). De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº. 9.795/99, a Educação Ambiental consiste em uma modalidade de ensino transversal, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

O art. 10 deste documento regulamenta que “a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999). A partir desta definição, a EA deve estar presente nos currículos de formação de professores de qualquer disciplina presente no Ensino Básico. No Ensino Superior, a criação de uma disciplina específica para o ensino destes conteúdos é facultativa (ibid.). Um dos objetivos do ensino deste conteúdo na formação de professores é que os profissionais docentes utilizem a PNEA como documento regulador de suas práticas pedagógicas.

A Educação Ambiental aparenta ser uma área homogênea e coesa, entretanto, consiste em um campo de conflito ideológico com diversas macrotendências disputando a hegemonia e domínio de poderes (LAYRARGUES; LIMA, 2011). É importante que os professores em formação sejam capazes de realizar uma leitura profunda da Educação Ambiental, identificando as principais macrotendências e correntes, os principais grupos sociais que defendem cada uma, seus interesses, suas práticas, seus objetivos, bem como seus benefícios e limitações de serem utilizadas no ensino.

No trabalho de Sauv   (2005), a autora realiza uma cartografia das principais correntes de Educação Ambiental. Entende-se por corrente “uma maneira geral de

praticar e conceber a educação ambiental” (SAUVÉ, 2005, p. 17). Apesar de possuírem o objetivo comum de enfrentamento dos problemas ambientais, as correntes podem ser diferenciadas pela concepção dominante de meio ambiente, pela intenção central da EA e pelos enfoques privilegiados. Nesta cartografia, foram identificadas na literatura, predominantemente europeia e norte americana, as seguintes correntes: corrente naturalista, corrente conservacionista/ recursista, corrente resolutiva, corrente sistêmica, corrente científica, corrente humanista, corrente moral/ ética, corrente holística, corrente biorregionalista, corrente prática, corrente de crítica social, corrente feminista, corrente etnográfica, corrente da educação e corrente da sustentabilidade (SAUVÉ, 2005).

Com a finalidade de atender à demanda brasileira, Layrargues e Lima (2011) empreendem um mapeamento das macrotendências das correntes político-pedagógicas em Educação Ambiental no Brasil a partir de referenciais da Ecologia Política e de Campo Social de Bordieu. Os autores acreditam que realizar tal mapeamento permitam um amadurecimento teórico e epistemológico da área. As correntes constituem macrotendências que se diferenciam pelas “tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 3). As vertentes identificadas foram a conservadora, orientada para a conservação do ambiente; a pragmática, orientada para o desenvolvimento sustentável; e a crítica, orientada para o enfrentamento político das desigualdades socioambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Além de conhecer as principais correntes de EA, é importante que os estudantes sejam capazes de validar a importância da pluralidade de práticas. Com o receio de que o campo da Educação Ambiental se torne polarizado e limitador de práticas plurais, Carvalho e Muhle (2017) propõem concepção de Educação Ambiental como rizoma. Neste sentido, assim como esta estrutura vegetal, a EA não se trata de uma área isolada, mas se compõe de relações e fluxos, permitindo superar um pensamento binário e hierarquizado. Ao colocar um eixo estruturante na EA, diminui-se seu potencial. Assim, a EA deve ser pensada a partir da conexão e da heterogeneidade; como movimentos que se cruzam, se complementam e coexistem. As autoras se posicionam dizendo que não há unidade nesta área, sendo a realidade a multiplicidade (CARVALHO; MUHLE, 2017).

3. Desenvolvimento metodológico

A sequência didática descrita foi aplicada para uma turma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do período noturno da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Câmpus Bauru. Nesta grade curricular, os conteúdos de Educação Ambiental estão presentes na forma de uma disciplina específica intitulada “Educação Ambiental”, bem como nas disciplinas irmãs

“Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia: Relações Ciência-Sociedade e Temas Ambientais” e “Metodologia e Prática no Ensino de Ciências e Biologia: Relações Ciência-Sociedade e Temas Ambientais”. O professor primeiro autor deste trabalho ministrou as aulas nestas últimas duas disciplinas, pelas quais era responsável. As atividades descritas foram aplicadas na disciplina de metodologia e prática de ensino, que dá suporte ao estágio supervisionado realizado pelos estudantes simultaneamente.

As disciplinas foram ministradas no primeiro semestre de 2021 de forma remota devido à pandemia de covid-19. Estavam matriculados 24 alunos. Foram utilizados, principalmente, como recursos de ensino remoto o Google Meet e o Google Classroom.

Foi utilizado o planejamento reverso como metodologia de estruturação do plano de ensino (WIGGINS; MCTIGHE, 2019). Neste modelo de planejamento, a primeira etapa consiste em identificar os resultados desejados, aquilo que se espera que seja real ao final do processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, para cada resultado desejado, estabelece-se o que pode ser considerado uma evidência aceitável: identificam-se produtos ou ações observáveis dos estudantes que podem ser aceitos como evidência de que eles aprenderam. Por último, para que os estudantes sejam capazes de produzir tais evidências e, conseqüentemente, para que os resultados desejados sejam atingidos, o professor deve oportunizar experiências de aprendizagem.

Nas disciplinas com a temática “Relações Ciência-Sociedade e Temas Ambientais” mencionadas, o professor deve ensinar diversos assuntos, sendo alguns deles, conteúdos da Educação Ambiental. Para este recorte da disciplina, o professor planejou duas aulas. Na primeira, a PNEA foi apresentada aos estudantes. Foram realizadas atividades de leitura e análise coletiva do documento. Além disso, também foram discutidas as definições de ambiente, meio ambiente e natureza, utilizando como referência o trabalho de Ribeiro e Cavassan (2011). A segunda aula, que será apresentada em detalhes neste trabalho, teve como objetivo apresentar algumas macrotendências e vertentes da EA aos estudantes, bem como discutir a importância de tal pluralidade. Os resultados desejáveis identificados pelo professor para esta aula estão listados no Quadro 1.

Quadro 1. Resultados desejados ao final do processo de ensino-aprendizagem acerca das macro-tendências e principais correntes da Educação Ambiental.

RESULTADOS DESEJADOS	
• Reconhecer a pluralidade de correntes existentes em Educação Ambiental. • Identificar as correntes e/ou vertentes de EA em projetos, práticas, concepções e manifestações acerca da temática ambiental. • Caracterizar as três macro-tendências político pedagógicas da EA brasileira. • Rejeitar a atribuição de uma corrente ou vertente como eixo estruturante da EA. • Validar a multiplicidade de práticas existentes em EA e reconhecer a área como um rizoma.	

Fonte: elaborado pelos autores.

As evidências aceitáveis de que estes resultados foram atingidos estão listadas no Quadro 2.

Quadro 2. Lista de evidências (produtos ou ações) a serem produzidas pelos estudantes que podem ser consideradas como um elemento diagnóstico da aprendizagem.

EVIDÊNCIAS ACEITÁVEIS	
• Os estudantes apontam elementos que caracterizam uma determinada corrente e/ou vertente da EA quando analisam projetos, práticas, concepções e manifestações acerca da temática ambiental. • Os estudantes diferenciam as macro-tendências político pedagógicas em termos de pautas, reprodução ou transformação da estrutura social, manutenção ou enfrentamento da hegemonia, atores envolvidos e objetivos. • Os estudantes explicam por que a EA não pode ser vista com um eixo estruturante e por que a multiplicidade de práticas enriquece o enfrentamento dos problemas ambientais.	

Fonte: elaborado pelos autores.

As experiências de aprendizagem planejadas para que os estudantes fossem capazes de produzir as evidências consistiram na disponibilização de uma videoaula elaborada pelo professor, na indicação da leitura de um artigo para os alunos e na execução de uma atividade pelo Google Classroom.

Na videoaula disponibilizada para os estudantes, o professor apresentou o planejamento reverso; apresentou as principais características de cada corrente de Educação Ambiental cartografada por Sauv  (2005); apresentou a EA como um campo social e as macro-tendências brasileiras mapeadas por Layrargues e Lima (2011); bem como, discutiu o problema da classificação das correntes e da hierarquização, apresentando a proposta de Carvalho e Muhle (2017) da EA em rizoma. A intenção da apresentação destes conteúdos foi a de permitir que os estudantes percebessem a diversidade de práticas de EA que existem, a fim de superar a concepção de esta se trata

de uma área coesa e homogênea em ideologias e interesses. Não foi a intenção que os estudantes “decorassem” as características de cada corrente apresentada, mas sim de que tentasse identificar, também, aquelas com as quais apresentam certa afinidade em âmbito individual.

Ainda nesta videoaula, o professor orientou aos estudantes para que lessem as páginas 176 a 181 do artigo de Carvalho e Muhle (2017) buscando respostas para as seguintes perguntas: Como escolher uma corrente em EA? Como conviver com outras escolhas? O que dizer daquelas EAs que não escolhemos? Qual a melhor corrente de EA? Como conviver com a diferença no campo ambiental?

Por último, o professor disponibilizou para os estudantes uma atividade no Google Classroom em que os estudantes deveriam responder às perguntas apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3. Perguntas apresentadas aos estudantes na atividade do Google Classroom.

PERGUNTAS DA ATIVIDADE DO GOOGLE CLASSROOM
1 Por muito tempo buscou-se uma Educação Ambiental única e universal. Diante da impossibilidade de execução dessa tarefa, foram reconhecidas as multiplicidades das Educações Ambientais. Explique quais são os problemas de atribuir um eixo estruturante para a Educação Ambiental e quais as vantagens de interpretá-la como um rizoma.
2 A música é uma forma de arte pela qual se expressam valores e concepções de mundo. Pode constituir-se como uma ferramenta de denúncia, de contemplação ou de reprodução da ordem vigente. A seguir, encontra-se uma lista de músicas que trazem concepções sobre o ambiente e sobre Educação Ambiental. Escolha pelo menos uma delas e indique: a. Qual/is a/s corrente/s ou vertente/s de Educação Ambiental presente/s? b. Quais elementos permitiram que você identificasse a/s corrente/s ou vertente/s? c. Por que você usaria/não usaria essa música em suas aulas?

Fonte: elaborado pelos autores.

Tais perguntas foram desenhadas para permitir que os estudantes produzissem as evidências aceitáveis da aprendizagem previstas no planejamento reverso. Como recurso para que os estudantes respondessem à segunda pergunta, foram sugeridas algumas músicas com temas ambientais, mas os estudantes também tiveram a oportunidade de escolher alguma música que não estivesse na lista. Para cada música, foi disponibilizado um link de vídeo do *YouTube* e um link com a letra. Algumas músicas também estavam disponíveis no site *Genius*, em que as pessoas realizam interpretações das letras de músicas, e, neste caso, os links também foram disponibilizados.

Foi realizado um esforço de tentar contemplar diversos gêneros musicais para que os estudantes tivessem um interesse estético pela atividade a depender de seus gostos e

experiências de vida. As músicas sugeridas foram: “We Are Terceiro Mundo” (Braza), “Planeta Azul” (Chitãozinho e Xororó), “Panorama” (Forfun), “A Cidade” (Jaloo), “Acaba com o Lixão” (Leona Vingativa), “*What a Wonderful World*” (Louis Armstrong), “Asa Branca” (Luis Gonzaga), “*Purge the Poison*” (MARINA), “1 sun” (Miley Cyrus) e “Súplica Cearense” (O Rappa).

4. Resultados

Nesta seção, serão apresentadas as respostas produzidas pelos estudantes na atividade. Dos 24 alunos matriculados, 21 responderam à atividade proposta no Google Classroom.

4.1 Educação Ambiental em rizoma

Nas respostas da primeira pergunta, os estudantes apresentaram como problemas de atribuir um eixo estruturante para a Educação Ambiental o fato de esta concepção não levar em consideração a particularidade de cada realidade em que a EA deve ser aplicada, sendo algumas correntes mais adequadas que outras a depender das especificidades; a hierarquização ao conceber a EA como uma árvore, que apresenta um tronco (corrente estruturante) e galhos (correntes derivadas, ramificações formadas a partir do eixo principal); e a exclusão de determinadas correntes em detrimento de outras podendo negligenciar a diversidade de práticas. Diante destes problemas, um estudante aponta:

[A1]: *Com isso, é preciso reconhecer a existência dessa multiplicidade e estabelecer conexões entre essas diferenças e valorizar a coexistência delas e não o domínio de uma sobre a outra.*

Como vantagens de conceber a EA como um rizoma, os estudantes apontaram a contextualização, que se apresenta na possibilidade de escolher uma abordagem a partir de uma multiplicidade existente, sendo possível atender às demandas específicas de cada realidade; e a possibilidade de as diversas práticas se complementarem e criarem novas conexões. Também foi apontada a compatibilidade do rizoma com o movimento dinâmico da EA, que não apresenta um ponto de partida, conforme explicado por um estudante:

[A2]: *Essa representação ilustra muito bem o movimento da educação ambiental que realmente não tem um começo definido de onde se deve partir, ou seja, um eixo norteador, mas sim uma complexa interatividade entre as diferentes ramificações, que é justamente o que se mostra na EA.*

4.2 Análise das letras de músicas

Nas respostas das perguntas contidas na análise musical, houve variação na precisão dos apontamentos dos elementos que permitiram identificar as correntes e vertentes. Alguns alunos indicaram exatamente o trecho de uma letra de música e o motivo pelo qual poderia enquadrá-la em determinada corrente, como o estudante A3 que escolheu a música *Purge the Poison* de MARINA para analisar. Para a estrofe “*Mother nature's on the phone:/ What have you been doing? Don't forget I am your home/ Virus come, fires burn until human beings learn/ From every disaster, you are not my master*”, o estudante aponta:

[A3]: *O trecho inteiro reflete a existência da natureza por si própria. Neste trecho encontram-se elementos da Corrente Naturalista.*

O estudante A4 identificou as correntes moral/ ética e de crítica social, bem como a vertente crítica na música “*We Are Terceiro Mundo*” (Braza). O estudante apontou elementos de intertextualidade presentes na composição que permitiram identificar tais correntes, bem como um caso de grande repercussão ocorrido no Brasil em 2013:

[A4]: *Há vários trechos da música que evidenciam essas correntes e vertentes. Duas que me chamaram a atenção foram: “...onde tudo se discute, menos a democracia, sequestrada e amputada, Saramago advertia....” e “.... “Je suis Amarildo”, mas a justiça tem miopia...”. Na primeira sentença, a música utiliza a fala de José Saramago, escritor português, sobre a falsa democracia que se encontra nossa sociedade, dizendo que nós vivemos numa democracia sequestrada, condicionada e amputada. E na seguinte, há uma frase em francês que em tradução livre significa “Justiça à Amarildo”. Esse foi um caso com grande repercussão em 2013, onde Amarildo, um pedreiro, foi torturado e morto por policiais. Seu desaparecimento tornou-se símbolo de casos de abuso de autoridade e violência policial.*

Outro estudante também mencionou a corrente biorregionalista presente nesta obra por conta da identificação cultural.

Alguns estudantes realizaram análises mais gerais, como indicada pela enunciação de A5:

[A5]: *Louis Armstrong - What a Wonderful World* usa uma vertente conservacionista pois exalta a beleza da natureza, de forma a despertar em quem ouve, o desejo de conservar.

Outro estudante escolheu a mesma obra e nela identificou as correntes naturalista, humanista e holística por conta dos enfoques sensorial, experiencial e cirativo/ estético presente na relação sujeito-natureza expressa na composição.

Na música “Planeta Azul” (Chitãozinho e Xororó), um estudante identificou a concepção do meio ambiente como um recurso a ser preservado em quantidade e qualidade nos versos “É tempo de pensar no verde/ Regar a semente que ainda não nasceu/ Deixar em paz a Amazônia, preservar a vida” o que permitiu a identificação da corrente conservacionista/ recursista. Além disso, o estudante mencionou a intenção de desenvolver um conjunto de valores morais a partir de um enfoque emocional e afetivo presente nos versos “E tudo que se planta, colhe/ O tempo retribui o mal que a gente faz” e “O rio que desce as encostas/ Já quase sem vida parece que chora/ Num triste lamento das águas” o que permitiu a identificação da corrente moral/ ética.

Os estudantes mencionaram que a música “Súplica cearense” (O Rappa) foi interpretada como pertencendo à vertente crítica, uma vez que há presença de crítica socioambiental, uma vez que os problemas ambientais afetam a vida econômica da região do semiárido no Ceará. Os versos apontados que permitiram tal conclusão pelos estudantes foram “Violência demais, chuva não tem mais/ Roubo demais, política demais/ Tristeza demais/ O interesse tem demais/ Violência demais, fome demais/ Falta demais, promessa demais/ Seca demais/ Chuva não tem mais”.

A mesma música foi classificada por outro estudante nas correntes resolutive, humanista, moral/ ética, biorregionalista, crítica social e etnográfica. Os elementos apontados para justificar tal classificação foram a intensificação da seca por problemas políticos, confronto de interesses entre os habitantes da região para sua sobrevivência, e a relação entre homem e o ambiente, como apontado no verso “meu humilde Ceará”. Os professores em formação também apontaram que utilizariam esta música em suas aulas para problematizar a forma como problemas sociais estão associados com problemas ambientais no Nordeste brasileiro.

Ainda acerca da realidade brasileira de seca, na música “Asa Branca” (Luiz Gonzaga) um estudante identificou a corrente humanista e etnográfica. Os elementos apontados que permitiram a identificação da corrente humanista foram as relações homem-ambiente e a morte do gado; enquanto a identificação da corrente etnográfica aconteceu a partir da menção às características do ambiente habitado pelo eu lírico nos versos. Outro estudante também apontou a corrente humanista presente nesta música a

partir de elementos afetivos, da conexão entre a vida e a paisagem da região. Este estudante também identificou a corrente biorregionalista nesta obra.

O elemento de desigualdades sociais associadas a problemas ambientais também apareceu na análise da música “Panorama” (Forfun). Um estudante identificou a corrente crítica nos trechos: “De relance me vejo pedalando um camelo/ Coqueiros e areia em primeiro plano e ao fundo um navio petroleiro/ Calotas polares derretem e modificamos códigos genéticos em nome da ciência/ o *Homo* se diz *sapiens*, mas o que mais lhe parece faltar é a sapiência”.

Além das músicas sugeridas, alguns estudantes optaram por outras composições que consideraram mais adequadas ou pelas quais tinham mais afinidade. Na música “Xote Ecológico” (Rei do Baião) foi identificada a corrente de crítica social, como apontada nos versos “Cadê a flor que estava aqui?/ Poluição comeu/ E o peixe que é do mar?/ Poluição comeu/ E o verde onde é que está?/ Poluição comeu/ Nem o Chico Mendes sobreviveu”. Na música “Futuro” (Fábio Brazza), foram apontadas as correntes conservacionista, humanista, moral/ ética e de crítica social identificadas nos versos “Vi cidades sendo engolidas pelos mares/ com o desaparecimento das calotas polares” e “Como a gente pôde, deixar esse buraco ficar tão fundo/ Como podem chamar isso de evolução?”.

Na música “Terra” (Oriente part. Daniel Profeta) um estudante identificou a corrente humanista nos versos “A terra não é do homem/ O homem que é da terra” e “Sou da natureza, eu faço parte dela”; a corrente moral/ ética nos versos “O ar puro purifica sua respiração/ O sol alimenta a fonte, purificação,/ Cada animal é visto como nosso irmão/ Essas terras irrigaram nossa geração”; a corrente de crítica social nos versos “Um monte de empresário/ Sanguessuga sanguinário/ E o latifundiário é um egoísta agrário/ Trabalho escravo no campo/ Até hoje me espanto”; e elementos da corrente moral/ ética nos versos “Povos nativos vivem no meio da mata/ Criam seus filhos e moram numa praia/ Olhares cativos, cultura caiçara/ Guardiões da natureza, beleza de joia rara”.

5. Implicações para a prática pedagógica

A partir destes resultados recomendamos o uso desta sequência de conteúdos para o ensino da Educação Ambiental na formação de professores: 1. Política Nacional de Educação Ambiental; 2. Cartografias da Educação Ambiental; e 3. Educação Ambiental em rizoma.

Acreditamos que utilizar esta sequência permite que os estudantes percorram um caminho inteligível e abrangente da área. O ensino das correntes e vertentes de Educação Ambiental é indispensável para que os professores em formação concebam

esta área como um campo heterogêneo, em que há uma multiplicidade de práticas e orientações. Neste momento inicial, é oportunizado aos estudantes um momento de exploração sincrética destas correntes, buscando nelas identificar elementos com as quais sintam afinidade para trabalhar posteriormente, além de permitir aumentar o arcabouço teórico-metodológico dos futuros professores para a elaboração de projeto de EA de forma contextualizada e que atenda às demandas específicas de cada realidade a ser transformada.

Em seguida, a apresentação da concepção de EA em rizoma permite que os estudantes tenham uma postura não hierárquica frente à multiplicidade de correntes, permitindo práticas plurais que se complementam. A partir desta discussão, os estudantes aprendem a lidar com diferentes escolhas em relação às correntes de EA efetuadas por seus colegas de trabalho, bem como a validá-las e reconhecer seus potenciais.

Ao final do semestre, os estudantes se manifestaram na avaliação da disciplina dizendo que uma das atividades para a qual se sentiram mais motivados em executar foi a análise das letras de músicas. Recomendamos este recurso, principalmente no contexto de ensino remoto, por conta de consistir em uma ferramenta que já está presente no cotidiano dos estudantes, apresenta a possibilidade de prazer estético durante a execução da atividade, além de o fato de as composições musicais se constituírem como uma rica fonte de produção artística, promovendo também uma formação científica atrelada a outras formas de formação cultural.

Para que a atividade seja adequadamente executada, é importante que o professor indique instruções claras e precisas. Os estudantes precisam compreender que precisam indicar elementos concretos e precisos que os levaram a classificar as músicas em determinadas correntes e/ ou vertentes. Alguns alunos fizeram tais apontamentos de forma vaga e pouco precisa, produzindo evidências que não foram suficientes para que o professor diagnosticasse se a aprendizagem foi atingida.

Esta sequência didática também permite aos estudantes uma reflexão sobre suas próprias práticas como futuros docentes. Ao entrar em contato com uma pluralidade de correntes, os estudantes refletem acerca das ideologias com as quais se posicionam e quais se sentiriam confortáveis ou inclinados a utilizar em seus futuros projetos e aulas. Utilizar letras de músicas também exemplifica um possível recurso para que os estudantes utilizem em suas futuras aulas.

6. Considerações finais

Encorajamos que os professores do Ensino Superior oportunizem aos estudantes tanto o acesso à Educação Ambiental como um campo de práticas plurais, quanto um espaço de reflexão acerca das possibilidades que tal pluralidade permite; bem como uma reflexão acerca de suas práticas como futuros professores e como se posicionaram dentro dessa multiplicidade enriquecedora de EAs. Estas estratégias didáticas contribuem para uma formação de educadores ambientais menos ingênuos, mais reflexivos acerca de suas práticas docentes e mais específica para as demandas apresentadas pelas diferentes realidades com as quais os futuros professores podem se deparar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MUHLE, Rita Paradedda. Educação Ambiental: o problema das classificações e o cansaço de árvores, In: OLIVEIRA, Marcia Maria Dosciatti; MENDES, Michel; HANSEL, Claudia Maria; DAMIANI, Suzana. (Orgs.). **Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade**. Caxias do Sul: EducS, 2017. 540 p.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. **VI Encontro pesquisa em Educação Ambiental**. Ribeirão Preto, 2011. 15 p.
- RIBEIRO, Job Antonio Garcia; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. GÓNDOLA, **Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 8, n. 2, p. 61-76, 2013.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M. e CARVALHO, I. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Brasil: Porto Alegre, 2005. p 17-44.
- WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. **Planejamento para a Compreensão: Alinhando Currículo, Avaliação e Ensino por Meio da Prática do Planejamento Reverso**. Penso Editora, 2019.

EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM PELO MOVIMENTO CORPORAL, NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO PARA A LICENCIATURA DE PEDAGOGIA

Renata Fantinati CORRÊA, IA/UNESP/SP

Regina Dinamar do Nascimento SILVA, IA/UNESP/SP

João Cardoso Palma FILHO, IA/UNESP/SP

Eixo temático1: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

E-mail do primeiro autor: renatafantinati@yahoo.com.br

1. Objetivo

Este relato de experiência tem o propósito de apresentar questões e reflexões acerca da aprendizagem das crianças pelo movimento do corpo, fonte inesgotável de pesquisas e apontamentos metodológicos importantes junto as práticas pedagógicas do professor.

2. Introdução

A presente escrita é uma construção coletiva entre as autoras, após olharem de maneira cuidadosa para o estágio obrigatório de Graduação em Pedagogia, realizado no ano de 2016, na Escola Estadual Professora Julia Colaço França, por Renata Fantinati Corrêa – uma das autoras acima. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGA, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/IA/SP, sob a orientação do Professor Dr. João Cardoso de Palma Filho, líder do Grupo de Pesquisa: Estudos e Pesquisas sobre Políticas Curriculares para o Ensino de Arte na Educação Básica, do qual também participa.

Com isso, pretende-se apresentar questões e reflexões acerca da aprendizagem das crianças pelo movimento do corpo, levando em consideração a experiência profissional de ambas no campo educacional, por acreditarem ser o tema abordado, fonte inesgotável de pesquisas e apontamentos metodológicos importantes junto as práticas pedagógicas do professor.

A instituição na qual o estágio foi realizado situa-se no bairro Jardim Vergueiro Sacomã, Zona Sul, Capital do Estado de São Paulo, e, já foi um dos primeiros Grupos

Escolares na região, abrangendo os bairros: Parque Bristol, Jardim Climax, Vila Caraguatá, Jardim São Savério, Jardim Santa Cruz.

Na época apresentava um prédio central de arquitetura antiga, com um andar. No térreo, a secretaria, a sala da Direção e Vice Direção, a sala da Coordenação Pedagógica, a sala dos Professores, a sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento educacional especializado – AEE, sendo todas do espaço administrativo com acesso a internet, dois banheiros para professores, outros dois banheiros para alunos, um feminino e um masculino, um refeitório e um pátio coberto. Construído posteriormente, ainda no térreo, com mais quatro salas de aulas, outro prédio anexo, mais atual, que dá acesso a quadra poliesportiva e do lado oposto destas salas uma casa de caseiro. No andar superior do prédio central, salas de aulas amplas, sendo uma especificamente para aulas de informática com acesso a internet. Possuía ainda infraestrutura de saneamento básico como água, energia, esgoto, todos da rede pública e lixo destinado à coleta periódica.

Em seu quadro de funcionários compunha Diretor designado ao cargo conforme atribuição e classificação da DER-Centro Sul (Diretoria de Ensino Regional Centro Sul), vice-diretor, coordenador pedagógico, designados pelo Diretor da Unidade Escolar, GOE (Gerente de Organização Escolar), agentes de organização, professores PEB I (Educação Básica do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais – EFAI), duas professoras especialistas para a de AEE (uma para cada período, sendo aulas no contraturno), merendeiras e agentes de limpeza contratadas por empresas terceirizadas pelo Governo do Estado de São Paulo.

Em 2016, ano que o estágio ocorreu, atendia os turnos da manhã e tarde, com crianças de 6 a 10 anos de idade, oferecendo nos dois turnos classes de 1º ao 5º ano (conforme a Lei nº 11.274, de 2006¹), para estudantes de baixa renda econômica com pouca escolaridade dos seus responsáveis que eram trabalhadores domésticos, auxiliares de cozinha, limpeza, autônomos, faxineiros, e, em sua maioria, crianças que estavam de posse dos avós, visto que, por serem de uma comunidade violenta com presença constante do tráfico de drogas, as famílias acabavam se reorganizando, já que vários pais encontravam-se reclusos em prisões, causando na maioria das vezes falta de contato entre pais/mães/irmãos e filhos.

Após termos apresentado a instituição referida, partiremos para nossas reflexões que se iniciaram desde o início da rotina escolar, a chegada das crianças, por volta das 12h45, as quais recebiam a merende seca (bolachas de água e sal ou doce, e leite com

¹ Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, alterando o disposto na Lei 9.394/96 de 20/12/1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

chocolate ou morango) e começavam a brincar, sorrir, abraçar os colegas, correr pelo pátio enquanto aguardavam o sinal e a chegada do professor de classe às 13h para a formação das filas.

Enquanto fomos refletindo sobre os corpos e as práticas pedagógicas, novas observações surgiram ao longo da construção reflexiva para esta escrita, entre elas estão as ações que os profissionais especialistas de Educação Física e de Arte, das chamadas aulas livres² faziam de interessante, frente ao professor de classe, visto que as mesmas crianças pareciam aprender com mais alegria e vontade nestas duas primeiras do que nas atividades de sala de aula.

O que promovia esta alegria e vontade nas crianças?

É o que iremos discutir ao olharmos para esse rico percurso num período de quatro meses consecutivos, junto aos professores e estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais – EFAI, considerando os estudos de Freire, J. (1997), Freire, P. (2021), Gallahue (2002), Le Bouch (1987) e Merlau-Ponty (2002), e nossas experiências enquanto profissionais da área educacional ao longo dos anos de atuação.

3. Ao encontro com os questionamentos

Depois da aprovação para realizar o estágio obrigatório de 2ª graduação em Pedagogia, a professora/estagiária foi apresentada pela Diretora da Unidade Escolar ao corpo docente na sala dos professores, informando à todos que a mesma acompanharia – a partir daquela data –, as classes do 1º ao 5º ano (estudantes em média de 6 a 10 anos de idade) no período da tarde, no caráter de observação.

A princípio, sua presença causou certo estranhamento entre a grande maioria dos professores, mostrando-se cautelosos, e até verbalizando aos estudantes de suas classes, que todos, a partir de então, deveriam apresentar bom comportamento, pois estariam sendo observados.

Infelizmente uma leitura “engessada”, que os estagiários ainda sofrem, já que, muitos professores os enxergam como vigias durante a realização dos estágios obrigatórios para a formação em Pedagogia, uma proposta que todos os professores já atuantes tiveram que cumprir.

Vale ressaltar que o objetivo do estágio obrigatório na educação, não é constranger e nem obrigar alguém a ter bom comportamento, somente pelo fato de estarem na presença de estagiários, sejam professores, ou estudantes, mas sim, o de

² Expressão ainda hoje muito utilizada por muitos professores nas escolas da Educação Básica, ao se referirem às aulas de Artes e de Educação Física.

formar, aproximando mais a prática da teoria. Uma vivência verdadeira e não maquiada, enquanto professores desempenham naturalmente suas funções habituais.

Um fato que contribuiu para que essa leitura fosse desconstruída e fizesse com que a professora não mais a enxergasse como uma pessoa que estava ali com intuito de vigiar, foi quando a estagiária deixou de ser apenas alguém que observava e registrava as atividades do dia, para ser uma participante atuante (semi-regência) juntamente com a professora de classe.

As crianças por sua vez, entenderam que em alguns dias seriam acompanhadas por duas professoras na sala, e não uma professora e uma estagiária, mesmo sem demonstrar este tipo de preocupação, olhar formado mais por parte da professora regente do que por elas.

O reconhecimento foi essencial para a estagiária investir nos vínculos, desta forma conseguiu transitar facilmente pelos espaços da escola, além de se envolver nas atividades de maneira satisfatória, possibilitando um diálogo mais direto com as crianças, tanto no intervalo, como na sala de aula, indo de encontro às necessidades que apresentavam.

A fila começava a se formar quando a professora de classe se posicionava na frente de um número demarcado no chão correspondente a sua classe/turma, os menores na frente, os maiores para o final da fila, separados por meninos e meninas.

Era possível observar uma brincadeira, as conversas entre eles, principalmente entre as meninas, que mostravam uma tiara nova, um colar, uma pulseira, ou seja, um corpo ainda à vontade.

Na sequência, aguardava-se o silêncio para fazer uma oração, ou dar as boas-vindas; agradecer o momento de estarem juntos naquele espaço, pedir carinho, amor, respeito e proteção à todos que ali estavam (a maioria dos professores seguiam esse ritual) e de mãos dadas subiam para as suas classes.

Um registrado importante foi perceber que nesta hora, os corpos das crianças já pareciam perder o vigor da chegada, ombros se curvavam, cabeça abaixava, muito diferente daquele corpo espontâneo que chegava para receber a merenda seca e brincar ao ver o colega lanchando ao seu lado.

Durante a rotina em sala de aula, foi observado que esta mesma professora organizava as crianças dentro do espaço, devidamente alinhadas, enfileiradas e olhando para a nuca do amigo, e aos poucos, ao seu comando iam ocupando seus lugares quase da mesma forma que na formação das filas, porém com mais separações: os menores na frente, os maiores para o fundo, os mais estudiosos perto da mesa da professora, os mais inquietos do lado oposto da sala.

As crianças permaneciam sentadas e perceptivelmente engessadas em um “micro-espço” (cadeira/carteira), o que já nas aulas de Arte e Educação Física, por exemplo, acontecia de outra maneira, elas aguardavam ansiosas, visto que ficavam libertas dos tais “micro-espços”. Intrigante observação por parte da estagiária, o que gerou o foco desta escrita, a aprendizagem pelo movimento junto as práticas pedagógicas.

De acordo com Gallahue (2002), o professor, ao promover ao máximo o desenvolvimento das habilidades básicas, conseguirá estimular com maior facilidade, as específicas, relacionadas à aprendizagem. Ao ensinar os conteúdos, o professor deve ser capaz de apresentar os elementos e subsídios saídos do cotidiano daquele que aprende o que, por si só, já é um facilitador do aprendizado, na tentativa de ministrar os conceitos e os conteúdos, os atos e as demonstrações educativas.

Por serem expansivas e gostarem de se movimentar no espaço, fica difícil pensar nas crianças em um lugar pré-determinado, mesmo aquelas de menor estatura corporal, onde aparentemente seja um pouco mais confortável ficar em lugares apertados, do que aquelas de maior estatura, pois acreditamos que o incômodo deste espaço delimitado interfere diretamente no aprendizado da mesma, fazendo com que esta reaja imediatamente a esses “sufocamentos” sem poder andar, ficar em pé ou mesmo se mexer de maneira espontânea, dificultando sua aprendizagem.

Posto isso, questiona-se:

É possível pensar que a aprendizagem pelo movimento na Educação Física e na Arte seria apenas construída de gestos técnicos?

Destacamos aqui duas dessas experiências provocadas pela professora de Arte a partir da música no ambiente: a) Sons de suspense e gritos trouxeram imagens de medo retratada nos corpos (encolhidos, com as mãos na boca, ou fechando os olhos) e a presença da cor preta, (pelos desenhos retratados com traços rabiscados e desconexos nos cadernos); b) Sons da natureza provocados por indagações da professora remetiam as cores azul, verde, amarelo e mais uma vez os corpos das crianças sentiam se libertos para ficar em pé, sorrir, andar, gesticular o nado, desenhar sol, árvores; desta maneira, corpo e mente, não eram separados, sendo mente para aprender e corpo para locomover-se.

Outra postura diante da organização corporal (espaço interno e externo) das crianças, vinda destes profissionais especialistas para os Anos Iniciais da Educação Básica, que não, a de deixá-las aprisionadas, mas sim a de desafiá-las, mantendo seus corpos ativos e receptivos a tudo, uma vez que apareciam reagindo sobre as sensações que lhes eram provocadas.

Toda essa angústia das crianças no decorrer do estágio saltava aos olhos de qualquer pessoa que ali passasse.

O retorno à classe, a partir do apito da professora de Educação Física indicando o término da aula, mostrava automaticamente que os corpos reagiam voltando à sensação do “micro-espço” mesmo ainda estando fora deles. Curvados, cabisbaixos, andares letárgicos, obrigatoriamente de mãos dadas com os colegas, ao comando do professor e com tristeza nos olhos, perdendo todo vigor apresentado no início das chamadas aulas livres, reação corporal nas e das crianças, como que uma hecatombe de conhecimentos desaproveitados.

Essa dissociação do ser humano e o entendimento equivocado sobre a importância das aulas de Educação Física e de Arte, já se inicia pelas hierarquias governamentais, nos atingindo em cascata, até mesmo pelo conjunto arquitetônico da maioria das escolas o que contribui para que as crianças, jovens e adolescentes não tenham acesso ao brincar e nem ao lúdico.

Diante do exposto, mais questões se formularam pelas autoras: Por que perdemos momentos tão preciosos enquanto profissionais da educação? Porque, muitos professores de classe não aproveitam dos saberes e dos aprendizados adquiridos nas aulas de Educação Física e Arte que acontecem na escola que atuam? Se o corpo ativo recebe e absorve o aprendizado, como àquele corpo incapacitado, desprovido de vigor aprenderá algo dentro de um espaço tão delimitado e cheio de imposições? Como provocar esse corpo contrariado e com necessidades de experienciar novos conhecimentos?

De acordo com Paulo Freire (2021) e João Batista Freire (1997), ensinar é criar possibilidades, e não transferir conhecimento, desta forma é necessário estimular à curiosidade, aguçar perguntas, promover indagações, para que os estudantes concluam os pensamentos sugeridos, tornando-se assim pessoas atuantes no meio em que vivem, e que, ao invés de tantos não, o professor de classe, seja também sujeito da aprendizagem, pois, andar, comunicar, e interagir é aprendizado!

Vemos com isso, que a educação ainda surge como falsa e morosa em sua modificação, onde as teorias borbulham nas páginas de livros e a prática patina diante das dificuldades, mantendo-se estagnada, principalmente quando se observa, na maioria das vezes dentro da Educação Básica do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, que esses profissionais, nesse momento tão rico que acontece dentro das aulas acima citadas, se coloquem em segundo plano, desobrigados de suas funções. Uma perda significativa para a própria formação e para a aprendizagem dos estudantes!

Ao pensarmos na educação que se estabelece hoje no Brasil, de acordo com a lei de educação nacional (LDB nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.274 de 2006, como já

citado), as crianças entram no 1º ano da Educação Básica do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, com seis anos de idade.

Tendo isso em vista, para esta criança que acabou de chegar de um sistema lúdico de ensino, adotado na pré-escola (segunda etapa da educação infantil), ser exigido dela que se mantenha na maior parte do tempo em um “micro-espço”, sentada uma atrás da outra e “encaixotada” em uma única sala, como já citamos, é totalmente desrespeitoso com todo seu processo de aprendizagem, adquirido até o momento.

De acordo com LE BOULCH (1987, p.25) na idade escolar a pessoa passa pela representação mental do movimento, esta “[...] é, a princípio, uma representação do deslocamento dos objetos em relação ao corpo; depois a visualização de seus próprios deslocamentos, segundo os eixos de espaço e numa certa direção. [...]”, sendo assim, a pessoa necessita explorar os movimentos para então dominar as relações com o espaço e seus deslocamentos.

No que se refere a esta situação de “encaixotamentos” e “sufocamentos”, logo de início é possível perceber um choque com a realidade, considerando ainda a criança como tabula rasa³, onde seus conceitos e vivências são colocados de lado, diante do comando de uma organização estético funcional apenas de uma pessoa, o professor.

Não queremos colocar que a criança não necessite compreender conceitos organizacionais, nem existências de regras e disciplina, não é isso, mesmo porque sofreria mais tarde outro choque de realidade, ao se deparar com as ações existentes no mundo, mas hoje já existem outras práticas pedagógicas que podem, com melhor eficiência, construir estes aprendizados, sem necessariamente ter que limitar os movimentos existentes das e nas crianças.

Esta liberdade de movimentar-se, mentalmente e corporalmente – o que a princípio na Educação Básica do EFAI é tolhido e contraditório, pois há a imobilidade corporal e a exigência à atividade mental – na prática pedagógica ocorrida nas aulas de Educação Física e Arte dá a criança o subjetivismo que possibilita a ampliação do seu campo de experiência e integra-a as suas condutas corporais objetivas.

É importante ainda mencionar que o professor ao utilizar as informações já adquiridas pela criança antes mesmo de iniciarem esta etapa educacional de maneira gradativa, observando seu progresso evolutivo, torna-se um mediador entre esses processos já assimilados.

Com isso, as novas informações da escola e seus novos métodos pedagógicos, poderão ser mais prazerosos e significativos, favorecendo o desenvolvimento da criança

³ Tábula rasa é a tradução para a expressão em latim tabula rasa, que significa literalmente “tábua raspada”, e tem o sentido de “folha de papel em branco”.

em todas as áreas do conhecimento, principalmente se este professor conseguir enxergar, compreender e respeitar essa criança com suas experiências.

Acreditamos assim, em nossas reflexões, que o movimento corporal utilizado tanto nas aulas de Arte, quanto de Educação Física contribuem com uma gama de facilitadores para aperfeiçoar as dimensões motora, cognitiva e sócio-afetivas, aspectos trabalhados na educação psicomotora, Le Boulch (1987), onde para alcançar esse desenvolvimento integral da pessoa, se faz necessário desenvolver, pois é por meio deles que o ser humano interage e aprende sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o meio ambiente, diretamente pelo corpo, “sem intermédio de nenhuma representação”, descobrindo e aprendendo sobre o controle corporal (equilíbrio, função muscular, percepção de lateralidade), e interação sócio-afetiva (social, cultural, e emocional),

Desde que haja o comprometimento profissional nestas aulas existe a possibilidade de agregar percepções e manifestações que estão ligadas ao ato de sentir, pensar, fazer, construir, compreender, relacionar, entre tantas outras, uma vez que desde a infância, a criança adquire suas primeiras experiências sensoriais sobre o meio ambiente através da exploração, o que por sua vez, depende de movimentos e da capacidade de controlar suas respostas motoras.

Para Merleau-Ponty (2002, p.67), “O fenômeno da motricidade humana, em suas relações espaciais e temporais, é compreendido na perspectiva do ser-no-mundo: a motricidade como intencionalidade original. [...]”. Diante disso, e por entender que a criança é um ser em pleno desenvolvimento, desprovida de vícios (adultos), carregada de curiosidades e pronta para receber estímulos por vieses inexplorados, é que se acredita na aprendizagem pelo movimento.

Com isso, a partir das experimentações, proposições e estímulos, a criança cria, recria e assimila suas novas potencialidades, já que o movimento integra não somente o ato motor, mas toda e qualquer ação humana que vai desde a expressão até o gesto mecânico, não sendo apenas o corpo que entra em movimento, mas o todo que age e se movimenta.

Outro ponto que vai de encontro a esse todo que age e se movimenta, ainda para Merleau-Ponty (2002), é que o corpo não é objeto apenas do pensar (eu), mas um conjunto de significações vividas que nos dá equilíbrio.

Desta forma, todo ser humano pode compreender para além do que se possui, desde que seja estimulado ou convidado à novos conhecimentos, pois se não fossemos seres adaptáveis não existiria aprendizado, não apenas pela compreensão de mundo mas, por meio, nesse caso, da exploração de espaço para novas vivências, que passam necessariamente pelo corpo e no corpo.

Por isso, é necessário também em sala de aula voltar a atenção para as crianças, proporcionando tais explorações do movimento corporal, visto que é através dele, que a criança transforma em símbolo o que experimentar corporalmente, construindo o conhecimento pela própria ação.

Desta forma entende-se que tanto a atenção do professor especialista, quanto do professor de classe precisa ser constante, além da necessidade de estarem preparados para atender e considerar as características de maturação individual e também dos interesses das crianças, propiciando um ambiente lúdico, onde sobressaia a liberdade de expressão, a oportunidade de reflexão, a discussão, o questionamento, o trabalho em grupo e a socialização, estabelecendo com isso, seus próprios significados.

O elo entre a criança e o mundo é o professor quem tem a incumbência de esclarecer, criando as necessárias competências e habilidades que a levarão a um bom desenvolvimento e desempenho não só nas duas disciplinas referenciadas anteriormente, como também nas demais, uma vez que as disciplinas devem entrecruzar-se e dar condições de sentido aos estudantes.

Temos a consciência de que o saber científico o qual o professor apresenta as crianças é importante no processo de aprender/ensinar, mas não é absoluto, na medida em que se deve dar espaço aos valores essenciais à formação, levando em consideração, tanto o aprender quanto o ensinar, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo.

Desta maneira, o conhecimento não pode ser imposto ao outro, ou colocado imperativamente, em conformidade com um modelo determinado antecipadamente, mas sim deve ser construído em conjunto, de uma forma aberta, interativa, multi e transdisciplinar, isso porque, se dispusermos de um ensinamento ministrado de forma impositiva, estaremos longe do ideal democrático que se impõe acima de qualquer outro, qual seja, o diálogo aberto e pleno, a valorização interativa dos saberes individuais ou ainda, a comparação dialética desses saberes e das cognições.

Autoridade de professor, não autoritarismo, o que ainda é questionado e praticamente imutável “romper as barreiras”, nos meios e nos modelos escolares a respeito da questão da autoridade. Respeitável é o bom senso para uma lógica construtiva de engajamento profundo, na busca pela construção da pretendida autonomia dos estudantes.

E para tal, é fundamental ao professor a capacidade de doação, porque através dela – além das capacidades básicas a que estão preparados tecnicamente –, a criança aprende na confiança e no respeito, tanto de seus particulares princípios quanto de seu entendimento de mundo.

Ficamos aqui, com uma frase sempre dita pela estagiária e autora desta escrita Renata Fantinati, ao enfatizar a nossa importância, tanto quanto a dos médicos, em relação a responsabilidade profissional com as pessoas (no caso, os estudantes que chegam até nós professores):

“De certo, não matamos vidas, mas matamos sonhos, que são essenciais à vida”!

4. Conclusões

Refletir sobre o estágio realizado e sobre as ações que se deram nos permitiu ressaltar a importância do olhar atento do professor de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais para os corpos das crianças, e o quanto promover o movimento corporal em suas aulas é demasiadamente oportuno para que o aprendizado aconteça de maneira lúdica e significativa, pois sem isso, pode ocorrer uma desmotivação e conseqüentemente um prejuízo ao desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e motor das crianças da turma que acompanha.

Nesse sentido, as disciplinas de Educação Física e de Artes podem ampliar a formação deste professor de classe, aprimorando seus conhecimentos, desde que este se proponha a estar efetivamente nestas aulas observando o envolvimento e o desenvolvimento da turma que acompanha, compreendendo assim, porque estas aulas são tão prazerosas e significativas para elas.

Tal disponibilidade deste profissional, poderá ainda propiciar uma reflexão conjunta sobre o aprendizado das crianças, buscando qualidade e eficácia do ensino a ser proposto.

Diante de todo este processo reflexivo fomos provocadas a olhar ainda mais as próprias práticas pedagógicas, o que nos fez reconhecer que de alguma maneira já realizamos essa gama de ações acima citadas. Cada uma em seu momento de atuação no campo educacional, seja por falta de maturidade profissional, por falta de ampliação dos conhecimentos acadêmicos, ou por falta de refletir as próprias práticas, o que evidenciou em ambas, além das fragilidades docentes, o quanto ensinar nos permite compartilhar conhecimentos e auxiliar o outro na construção de seu próprio entendimento de mundo, dependendo da postura que assumimos enquanto profissional da educação.

Desta forma, o professor ensina e aprende ao mesmo tempo, não apenas no formato acadêmico, mas também na própria base de formação da ação.

5. Principais referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física**. São Paulo: Editora Scipione, 4ª edição, 2ª impressão, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 69ª edição, 2021.

GALLAHUE, David L. **A classificação das habilidades de movimento: um caso para modelos multidimensionais**. Revista da Educação Física/UEM, v. 13, n. 2, 2. sem. 2002, pp. 105-111.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora a psicocinética na idade escolar**. São Paulo: Artes Médicas, 2ª edição, 1987.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. Trad. P. Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

ENSINO DE BIOLOGIA: ANATOMIA COMPARADA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE VERTEBRADOS E DESENVOLUÇÃO

Mariana Vaini MARQUES, Universidade Estadual Paulista
(UNESP) Diana de Lima RAMOS, Universidade Estadual Paulista
(UNESP) Rafaela de Genaro MAURANO, Universidade Estadual
Paulista (UNESP) Bernadete BENETTI, Universidade Estadual Paulista
(UNESP)

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

Agência Financiadora: PIBID/
CAPES

mariana.vaini@unesp.br

Resumo

O presente relato é referente à experiência de ensino de Biologia com alunos de uma escola do município de Rio Claro, estado de São Paulo. A atividade foi organizada no âmbito das atividades do subprojeto PIBID Biologia (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em parceria com a equipe do Laboratório de Anatomia, Morfologia e Atividade Física (LAMAF), espaço didático do curso de Educação Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” no Campus de Rio Claro. A atividade “Estudando os vertebrados: um olhar na perspectiva da anatomia comparada” foi construída com a proposta de oferecer aos alunos oportunidades de observar e comparar a anatomia de diferentes vertebrados e, com a discussão pedagógica, evidenciar aspectos da evolução biológica. Em uma primeira atividade, as ações reproduziram visitas tradicionais já oferecidas pelo LAMAF, com exposição e apresentação pela equipe do laboratório e, desse modo, com a contribuição dos alunos do PIBID Biologia. Posteriormente, a atividade foi aprimorada levando em consideração três diferentes momentos: introdução da problemática, percurso no laboratório de anatomia e atividade final. Observamos que os estudantes que participaram da segunda forma de realização se mostraram mais motivados, o que evidencia a importância de uma proposta norteadora que contemple todos os envolvidos, sejam estudantes ou professores responsáveis pela atividade. A visita a um laboratório de anatomia com peças de organismos já é impactante aos visitantes, mas o diálogo ampliado na segunda forma de realização permitiu que os estudantes se envolvessem na atividade de uma maneira mais ativa e direcionada, possibilitando reflexões enquanto estavam diante dos materiais e ouviam as explicações.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Anatomia Comparada; Evolução.

TEACHING BIOLOGY: COMPARATIVE ANATOMY AS A STRATEGY FOR TEACHING VERTEBRATE AND EVOLUTION

Abstract

The present report is about a Biology teaching experience with students from a school in the city of Rio Claro, São Paulo state. The experiment was organized as part of the activities of the PIBID Biology subproject (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) in partnership with the Laboratory of Anatomy, Morphology and Physical Activity (LAMAF), a didactic space of the Physical Education course at Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Rio Claro Campus. The experiment "Studying the vertebrates: a look from the perspective of comparative anatomy" was built with the proposal of offering students opportunities to observe and compare the anatomy of different vertebrates and, through pedagogical discussion, to highlight aspects of biological evolution. In a first activity, the actions reproduced traditional visits already offered by LAMAF, with an exhibition and presentation by the laboratory staff and, this time, with the contribution of PIBID Biology students. Subsequently, the experiment was improved considering three different moments: introduction of the problem, tour of the anatomy lab and final activity. We observed that the students who participated in the second form of implementation were more motivated, which highlights the importance of a guiding proposal that contemplates everyone involved, whether students or teachers responsible for the activity. The visit to an anatomy lab with pieces of organisms is already impacting to visitors, but the expanded dialogue in the second form of implementation allowed students to engage in the experiment in a more active and directed way, enabling reflection while they were in front of the materials and listening to the explanations.

Keywords: Teaching Biology; Comparative Anatomy; Evolution.

1. Introdução

A temática Evolução é um eixo integrador de conteúdos da Biologia, particularmente no Ensino Médio da Educação Básica. No ensino ou na sociedade é um tema que suscita bastante polêmica, por fornecer conceitos e modelos científicos a respeitadas questões que norteiam aspectos da vida dos seres humanos (OLEQUES, 2014).

Uma área de conhecimento importante desta temática é a Anatomia Comparada, estudo de semelhanças e diferenças entre estruturas pertencentes a duas ou mais espécies animais com finalidade de registrar seu parentesco e encontrar evidências do processo evolutivo. Os animais vertebrados são estudados a partir da montagem de grupos que classificam e organizam os indivíduos com base em

determinadas características em comum, sendo que todos, no geral, possuem coluna vertebral e medula espinhal, diferenciando-os dos invertebrados (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

Em relação ao estudo de Evolução, laboratórios de Anatomia em instituições superiores apresentam um ambiente favorável ao estudo teórico e prático do corpo humano e animal, favorecendo os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a oportunidade de se ter um contato mais próximo com a Universidade serve como um direcionamento para área de atuação profissional para os estudantes, na medida em que diversifica a exploração a respeito do conhecimento apresentado (CHAVES *et al.*, 2017).

O evento de Anatomia Comparada foi elaborado pelos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docênciaⁱ (PIBID) do curso de Ciências Biológicas em parceria com a equipe do Laboratório de Anatomia, Morfologia e Atividade Física (LAMAF)ⁱⁱ do curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro e buscou comparar a anatomia de vertebrados a partir da observação direta de materiais anatômicos de diferentes espécimes, evidenciando o processo evolutivo.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a experiência didática refletindo sobre a importância dessas atividades para o ensino de Biologia e a formação de professores.

2. Local de realização e participantes:

Os participantes envolvidos no planejamento e na realização da atividade de ensino em questão foram os integrantes do subprojeto PIBID Biologia (os bolsistas, a coordenadora e o supervisor) e integrantes do Laboratório de Anatomia, Morfologia e Atividade Física (LAMAF). A atividade foi realizada para os alunos de uma escola da cidade de Rio Claro/SP, parceira do subprojeto, no ano de 2019, em duas oportunidades, sendo a primeira organizada para os alunos participantes da Disciplina Eletiva de “Anatoliteratura” e a segunda, com uma versão aprimorada, reorganizada e adaptada, para os alunos da Disciplina Eletiva “O Vitruvius e a Ciência”.

Foram organizados dois eventos voltados a apresentação da anatomia comparada de diferentes vertebrados. O primeiro evento ocorreu no dia 07/06/2019 e o segundo evento no dia 08/11/2019. Em ambos os eventos os materiais utilizados para a exposição foram fornecidos pelo Departamento de Zoologia e pelo LAMAF da UNESP de Rio Claro.

3. Procedimentos metodológicos:

A atividade foi planejada a partir de reuniões que envolveram todos os

participantes do PIBID Biologia e alguns dos representantes do LAMAF. Foram escolhidos em conjunto quais materiais seriam utilizados e quais assuntos seriam abordados. Os participantes do PIBID ficaram responsáveis por apresentar a anatomia dos vertebrados não humanos selecionados, enquanto os monitores do LAMAF ficaram responsáveis por abordar a Anatomia Humana.

Para o desenvolvimento das atividades, articulou-se a apresentação de modelos animais (Foto 1 e 2) e humanos com a temática Evolução, evidenciando semelhanças e diferenças, de modo a relacioná-los com conceitos observados durante as aulas de Biologia.

Foto 1: Esqueletos de peixes, anfíbios e répteis em exposição.



Fonte: PIBID Biologia Unesp Rio Claro (2019)

Foto 2: Esqueletos de aves e mamíferos em exposição.



Fonte: PIBID Biologia Unesp Rio Claro (2019)

A primeira visita ocorreu em um ritmo mais centrado na apresentação de peças anatômicas, segundo a experiência didática do LAMAF. Assim sendo, o primeiro evento foi constituído pelo momento da visita à Unesp, com as nossas explicações e os materiais expostos.

Na segunda realização aprimoramos as atividades empregando atividades de cunho mais problematizador, considerando três diferentes momentos: introdução a problemática, percurso no laboratório de anatomia e atividade final. Para isso, organizamos o segundo evento em dois momentos, sendo o primeiro com nossa participação durante o momento da disciplina eletiva, na própria escola, para orientar os alunos sobre o evento e introduzir os assuntos que seriam tratados, e o segundo com a visita dos alunos à Unesp.

Para o momento de orientação foram preparados slides com orientações a respeitadas práticas em laboratório, sendo os estudantes do Ensino Médio orientados a não tocar nos materiais expostos, não comer e nem beber no laboratório e outros aspectos das regras usuais do LAMAF.

Para o primeiro evento foi preparado um roteiro (figura 1) contendo perguntas, juntamente com uma tabela comparativa na qual os alunos deveriam dissertar sobre os animais, comparando suas estruturas anatômicas, com foco nas características evolutivas apresentadas.

Figura 1: Roteiro da atividade prática.

Roteiro da atividade prática

Essa atividade será realizada no Laboratório de Anatomia, do Instituto de Biociências da Unesp, campus de Rio Claro, SP

Data: 07 de junho de 2019.

Objetivos

Com base na observação das peças anatômicas em exposição e com as informações fornecidas pelos monitores, pretende-se que os estudantes possam reconhecer as semelhanças e diferenças na anatomia dos vertebrados apresentados.

Materiais

- Papel para anotações;
- Prancheta;
- Lápis e/ou caneta.

Procedimentos

1. Realizar o percurso da exposição com o roteiro em mãos para anotações.
2. Anotar o grupo de vertebrado a que pertence o espécime observado, identificando também a peça anatômica observada.
3. Anotar quais são as semelhanças e diferenças entre as funções desempenhadas.
4. Anotar as semelhanças e diferenças entre a anatomia das peças anatômicas observadas.

Fonte: PIBID Biologia Unesp Rio Claro (2019)

Os alunos foram organizados em grupos, sendo que cada grupo deveria se concentrar em uma das mesas com materiais expostos e depois visitar as demais após um tempo determinado.

Quando o evento foi realizado pela segunda vez, reorganizado, além de serem apresentados às peças anatômicas durante o percurso ao laboratório, ao final foi entregue aos estudantes um novo roteiro (Figura 2) em que inserimos desenhos com o contorno de alguns animais separados por classificação (aves, peixes, anfíbios, répteis e mamíferos).

Figura 2 - Reprodução das cinco diferentes versões de roteiro, entregues aos estudantes do segundo evento.

Anatomia Comparada: Desvendando o Corpo de Vertebrados Humanos e Não-Humanos
PIBID Biologia UNESP Rio Claro

Atividade: Vista o seu vertebrado

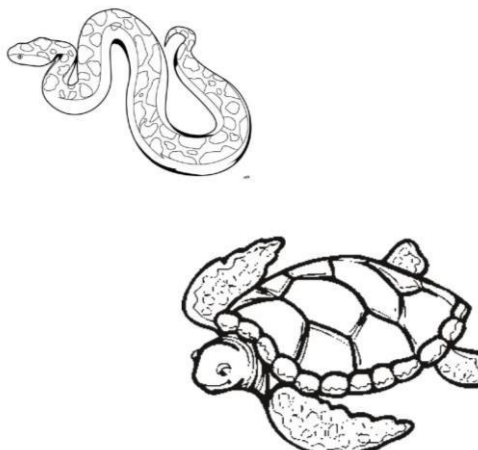
Orientações
1ª etapa: Seguir o percurso de observação de exemplares de vertebrados dispostos nas bancadas e prestar atenção à explicação dos monitores. As informações obtidas serão essenciais para o desenvolvimento da atividade a seguir.
2ª etapa: Desenhe peças de roupa no vertebrado abaixo.



Vista o seu vertebrado
PIBID Biologia UNESP Rio Claro

Nome: _____

Orientações
1ª etapa: Seguir o percurso de observação de exemplares de vertebrados dispostos nas bancadas e prestar atenção à explicação dos monitores. As informações obtidas serão essenciais para o desenvolvimento da atividade a seguir.
2ª etapa: Desenhe peças de roupa no vertebrado abaixo.

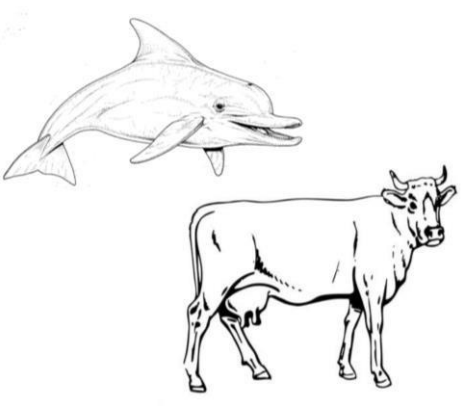


Anatomia Comparada: Desvendando o Corpo de Vertebrados Humanos e Não-Humanos
PIBID Biologia UNESP Rio Claro

Atividade: Vista o seu vertebrado

Nome: _____

Orientações
1ª etapa: Seguir o percurso de observação de exemplares de vertebrados dispostos nas bancadas e prestar atenção à explicação dos monitores. As informações obtidas serão essenciais para o desenvolvimento da atividade a seguir.
2ª etapa: Desenhe peças de roupa no vertebrado abaixo.

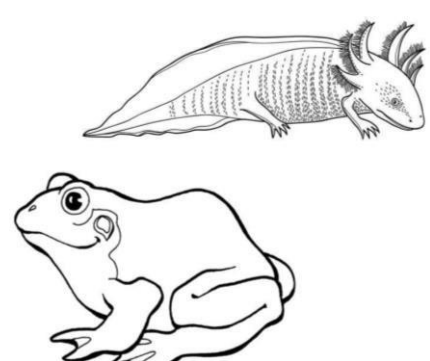


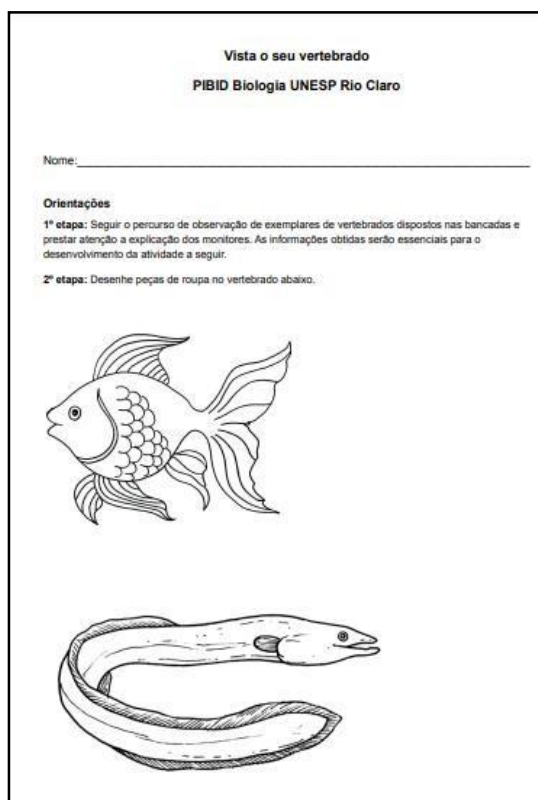
Anatomia Comparada: Desvendando o Corpo de Vertebrados Humanos e Não-Humanos
PIBID Biologia UNESP Rio Claro

Atividade: Vista o seu vertebrado

Nome: _____

Orientações
1ª etapa: Seguir o percurso de observação de exemplares de vertebrados dispostos nas bancadas e prestar atenção à explicação dos monitores. As informações obtidas serão essenciais para o desenvolvimento da atividade a seguir.
2ª etapa: Desenhe peças de roupa no vertebrado abaixo.





Fonte: PIBID Biologia Unesp Rio Claro (2019)

O roteiro contou com 5 diferentes versões e foi oferecido de maneira aleatória - uma folha diferente a cada aluno. Foi solicitado que desenhasssem roupas nos animais representados, considerando sua anatomia. A solicitação teve por objetivo comparar as estruturas anatômicas desses seres vivos com as da espécie humana, considerando as possíveis modificações/adaptações decorrentes do processo evolutivo. Alguns dos animais apresentados nos desenhos não continham cintura pélvica, por exemplo, e por isso não poderiam ser vestidos com calças. Sendo assim, os alunos deveriam refletir de forma similar para desenhar as demais roupas além de utilizarem os conhecimentos adquiridos durante o evento em que apresentamos diferentes tipos de vertebrados, além do humano, e enfatizamos as principais novidades evolutivas, bem como a perda de determinadas características no caso de alguns animais.

3. Discussão dos resultados

Os alunos que participaram em ambos os eventos nunca haviam tido contato com esqueletos e órgãos como os apresentados, muitos sequer sabiam como eram, o que contribuiu para uma experiência muito enriquecedora, diante de um circuito de mesas para falar brevemente sobre diversos vertebrados, sistemas e estruturas ósseas. A questão evolutiva ficou destacada pela disposição no circuito, com as quais propusemos discussões

e pontos marcantes que evidenciam o processo evolutivo por meio da observação das peças anatômicas.

A atividade proporcionou oportunidade de estudar algo que está em nosso cotidiano, diante do que temos dentro de nós e o que existe dentro dos organismos que temos contato, e pode ampliar a possibilidade de assimilar diversos conceitos e questões. Muitos alunos ficaram surpresos com o peso do bico de um tucano, por exemplo, que era muito mais leve do que eles imaginavam; com a quantidade de ossos de um gato; com a similaridade do esqueleto de uma galinha com os fósseis de dinossauro, conforme observamos em alguns comentários dos alunos.

Particularmente durante o encontro, após a segunda aplicação da atividade, foi possível discutir sobre estruturas homólogas e análogas, contextualizando com as temáticas que os participantes estavam estudando, na disciplina de Biologia.

Foi também possível discutir questões cotidianas, como qual parte do frango, por exemplo, os alunos costumavam ingerir em sua alimentação; quais animais conseguiriam usar roupas da mesma forma - anatomicamente falando - que nós usamos, embora elas precisassem de modificações em determinados momentos.

4. Considerações finais

A oportunidade de organizar um evento em parceria com o LAMAF foi de grande valia para a formação dos participantes do PIBID Biologia – Unesp Rio Claro, enriquecendo a ação docente devido à integração entre estruturas da própria Universidade.

O aprimoramento da atividade, com uma abordagem mais problematizadora, permitiu direcionar o olhar dos estudantes para além das peças expostas, sendo possível estabelecer alguns questionamentos sobre as semelhanças e diferenças entre as espécies, de modo que, quando houve aplicação da parte prática, pós-laboratório, o conhecimento obtido fazia mais sentido ao contexto apresentado pela atividade.

Percebemos que os participantes se mostraram muito empolgados com a experiência, principalmente devido à afinidade com a temática que estava sendo abordada na escola participante, no âmbito das disciplinas eletivas.

Entendemos que as questões evolutivas e anatômicas abordadas são de grande importância para compreensão de inúmeras questões cotidianas e de interesse científico, além contribuir com as futuras carreiras a serem escolhidas pelos alunos, pois muitos não sabiam os cursos que lidavam com essas temáticas.

Dessa maneira a abordagem de temáticas como evolução em projetos, como a visita ao LAMAF, ampliam as atividades escolares, oferecendo oportunidade para a construção de um conhecimento mais dinâmico e aplicável, revelando a importância

dessesaber para a formação do estudante.

No que tange ao PIBID, as atividades são coerentes com o foco do projeto, permitindo aos futuros professores construir uma atividade didática não usual, a partir de uma construção proativa, com diálogo reflexivo com diferentes profissionais e áreas de conhecimento.

Referências

CHAVES, K. C. B.; SANTOS, G. H.; SILVA FILHO, L. P.; TEIXEIRA, C. S. Vivência de estudantes da escola pública na anatomia humana: relato de experiência. **Revista Interação Interdisciplinar**, v. 01, n. 02, p. 130-142, ago.- dez., 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/article/view/184/288>. Acessado em 15 out. 2021.

OLEQUES, L. C. **A Evolução Biológica em diferentes contextos de ensino**. Tese(doutorado). Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas. Rio Grandedo Sul, 2014.

OLIVEIRA, L. M. F.; SILVA, W. M. B.; GOMES, B. A.; SILVA, E. R.; CRUZ, E. R. Confecção de um material didático para o estudo de animais vertebrados: uma proposta metodológica com alunos de ensino médio em uma escola pública de Floriano-PI. **V Congresso Internacional das Licenciaturas**. 2018.

ⁱ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem objetivo de promover a graduandos de licenciatura uma integração com a escola de educação básica, de modo a aperfeiçoar a formação docente por meio de uma relação mais próxima ao ambiente escolar

ⁱⁱ O Laboratório de Anatomia, Morfologia e Atividade Física (LAMAF) faz parte do Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro/SP

ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O ALUNO BOLSISTA DO PIBID E O ALUNO PARTICIPANTE DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO/SUPERVISIONADO

Célia Vanderlei da **SILVA**, Universidade Nove de Julho
(Professora Doutora do Curso de Pedagogia UNINOVE)

Ana Paula **FRANÇA***

Arelli Viana **LIMA***

Camila de Souza **SANTOS***

Danyelle Silva da **CRUZ***

Elisangela Cavalcanti de **LIMA***

Valnetina Almeida dos Santos **DIAS***

(*) alunas do curso de Pedagogia, participantes
do projeto de Iniciação Científica UNINOVE

cellias@uni9.pro.br
cellias@hotmail.com

Resumo

Resumo

Este trabalho refere-se aos estudos desenvolvidos durante o projeto de Iniciação Científica implementado com alunos do curso de Pedagogia, na Universidade Nove de Julho - UNINOVE/ SP. O principal foco dos estudos e análises do projeto foi a formação de professores e a reflexão da dicotomia entre teoria e prática e como essa distância pode ser minimizada. O projeto de iniciação científica foi desenvolvido no campus Santo Amaro da Uninove com um grupo de seis alunos do curso de Pedagogia do 5º e 6º semestres no ano de 2019. O mote para o desenvolvimento do projeto foi o grande impacto sofrido pelos alunos ao se depararem com a realidade do ensino e das escolas ao entrarem em contato com este cenário durante os estágios obrigatórios. A base teórica teve por foco os teóricos que estudam sobre a educação básica brasileira e a formação de professores, neste último tema, pode-se citar Bernadete Gatti como uma das principais referências. Um ponto significativo da pesquisa foi o estudo do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, cujo principal objetivo é anteciper o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Os processos do projeto tiveram etapas de estudos sobre metodologia científica, formação de professores, o programa PIBID e discussão sobre os esses estudos e os estágios obrigatórios. A outra etapa foram as entrevistas com egressos do curso de Pedagogia que fizeram somente o estágio obrigatório e os que participaram do PIBID. Os resultados obtidos serão apresentados neste trabalho e contribuirão para perceber se o PIBID é realmente eficaz para a formação docente. Com o projeto foi possível também ampliar a reflexão sobre o papel do professor pesquisador na educação contemporânea e o compartilhamento de experiências e estudos no campo acadêmico a partir de publicações em eventos ligados à educação.

Palavras-chave: PIBID, estágio obrigatório, formação docente.

1. Apresentação

Alguns pontos cruciais e polêmicos sobre a melhoria da qualidade da educação básica é a constante reflexão sobre a formação de professores aliada à necessidade de formar egressos dos cursos de Licenciaturas com uma prática que seja próxima das exigências da escola.

Entre as muitas dúvidas que envolvem a formação de professores em nível superior, uma que se destaca é o grande abismo existente entre a teoria e a prática. Espera-se que os recém formados dos cursos de Licenciatura, ao iniciar na carreira de professor da educação básica, tenham um olhar reflexivo para sua prática pedagógica, além de competências e habilidades para recriá-la, fazer e saber fazer com tons de mudança e inovação e que a teoria aprendida nas aulas na Universidade seja um ancoradouro firme para subsidiar suas ações na nova jornada de professor, entretanto as pesquisas mostram que os egressos saem das faculdades cheios de sonhos e com muita teoria, mas com pouca prática para ensinar.

Em que pese a existência dessa questão já por longos anos, as soluções encontradas pelas políticas públicas e universidades têm se mostrado ineficazes, isto porque depois de todos esses anos ainda é possível se deparar com uma quantidade enorme de docentes recém formados, com pouca ou nenhuma experiência/conhecimento da realidade da escola e de seus alunos, menos ainda que tenham uma *práxis* inovadora e criativa.

Durante os cursos de Licenciatura, a legislação brasileira prevê um estágio obrigatório ou também chamado de supervisionado para que os discentes destes cursos possam entrar em contato com a realidade da escola e os processos de ensino e aprendizagem. Sendo capazes de exercer o magistério, quando formados, com competências e habilidades adequadas para atender às demandas dos alunos e da escola. Entretanto, esses estágios obrigatórios ou chamados de supervisionados não oferecem ao estagiário uma visão real dos processos de ensino, visto que a maioria deles são considerados como “de observação”.

Neste artigo são apresentados os resultados dos estudos feitos sobre o programa PIBID e sua contribuição para a formação de professores em contraponto ao estágio obrigatório/supervisionado. Os encontros que resultaram neste artigo, tiveram como foco principal o estudo sobre a formação de professores e o programa PIBID, sempre fazendo um paralelo entre esse programa e os estágios obrigatórios.

Após os estudos e reflexões, foram elaborados e aplicados questionários para os egressos do curso de Pedagogia que fizeram o estágio obrigatório/supervisionado e os participantes do programa PIBID.

Os encontros de iniciação científica aconteceram durante dois semestres 2018 (2º semestre) e 2019 (1º semestre) , envolvendo seis estudantes do curso de Pedagogia da UNINOVE *Campus* Santo Amaro e uma professora orientadora.

2. Levantamento teórico e momentos formativos

Um dos grandes desafios dos cursos de Licenciaturas é tornar o egresso em um professor da educação básica competente no seu fazer pedagógico, competência essa aqui entendida como: **aquele professor que entende, aceita e acolhe seu aluno e tem conhecimentos e habilidades para transformá-lo em um cidadão crítico e consciente** do seu papel na sociedade em que está inserido. A educação não é atemporal, por esse motivo sofre mudanças constantes e significativas no decorrer do tempo, assim como a sociedade, que permanece em constantemente movimentação.

Da mesma forma, o ambiente escolar se caracteriza pelo compartilhamento de saberes efetivos e o educador competente deve possibilitar o diálogo e a construção do conhecimento crítico-reflexivo e não apenas depositar os saberes e as teorias pedagógicas adquiridas durante a formação.

Na escola atual, os alunos são questionadores e buscam por aulas diferentes, inovadoras e criativas, entretanto os professores recém formados não possuem essas habilidades, pois não tiveram oportunidade de aprendê-las durante sua passagem pela universidade.

Na busca de melhorar este cenário, fazem-se necessárias novas alternativas de formação de professores que tenham um foco nas práticas educacionais e não somente na teoria. Assim, é imprescindível que a educação acompanhe os avanços sociais para que o processo de formação inicial das licenciaturas e suas aprendizagens se tornem sólidas na vida dos licenciandos.

Torna-se primordial e necessário então entender o que integra a educação, dentre elas, as estruturas curriculares, a valorização dos profissionais, ou a falta da mesma, a teoria *versus* a prática e as fragilidades presentes nas ações formativas.

O papel principal deve ser a formação integral dos educandos, formando-os em valores para a vida humana, visando à qualidade educativa, incluindo a cultura e a ciência no cotidiano escolar, enaltecendo seus direitos, sanando as desigualdades sociais e possibilitando a ação pedagógica e suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas.

Para tanto o discente das licenciaturas carece de saberes e experiências ativas nos estágios, participando de aulas práticas, dinâmicas, atividades complementares, atividades culturais e participações em projetos voltados para a prática docente.

O estágio supervisionado/obrigatório faz parte obrigatória dos cursos de licenciaturas e, geralmente está disponibilizado na matriz curricular da universidade e na grade horária do aluno no período letivo, com carga horária obrigatória de 400 horas, distribuídas da seguinte forma:

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu Capítulo V – artigo 13, item II, o estágio supervisionado está assim determinado:

[...400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;]

Esse estágio curricular supervisionado que integra o elenco de disciplinas obrigatórias do curso, representa o processo de transição do aprendizado com sua aplicação prática no cotidiano escolar. Neste momento da formação o aluno deverá vivenciar e consolidar as competências e habilidades exigidas para o exercício acadêmico-profissional nos diferentes campos de intervenção escolar a partir da segunda metade do curso, sob a supervisão de um docente do curso e deve ser realizado em escolas da rede de ensino pública ou privada constituindo um momento de interação entre o aprendizado do discente e a escola onde o egresso poderá atuar, intermediada pela universidade de forma que esta assuma uma participação ativa no processo de formação acadêmica e prática de seu aluno

Os momentos de estágios obrigatórios ou supervisionados são cumpridos, mas na sua grande maioria são de observação o que não possibilita ao estagiário um contato direto com os processos de ensino e aprendizagem, ficando apenas como mero espectador da atividade, sem poder interferir ou dar sugestões nas práticas dos professores regentes, mesmo porque o professor regente, muitas das vezes considera o aluno das licenciaturas como um intruso ou um detetive da sua prática, o que o faz recusar sua presença em sua sala de aula.

Segundo GATTI,

Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve **atividades de observação**, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1371)

Por outro lado, algumas instituições também têm receio de que esse discente inexperiente possa causar algum problema na escola, o que também as leva a não os aceitar.

Considerando esses aspectos da formação docente, pode-se perceber que o currículo das licenciaturas não consegue garantir que esses momentos de estágio supervisionado dentro das escolas sejam eficazes na formação dos futuros professores.

Outro aspecto importante deste tipo de estágio é que o estagiário, por ser considerado inexperiente ou ainda incapaz de lidar com os alunos ou a realidade das escolas, são deixados à margem dos seus problemas ou de seus alunos, para não atrapalharem os trabalhos ali desenvolvidos, ou seja mais uma vez o aluno das licenciaturas fica distante da realidade do chão da escola, o que faz dele um futuro professor não consciente dos problemas ali existentes e, por conseguinte, também não competente para lidar tais questões.

Bernadete Gatti, pesquisadora há anos sobre formação de professores afirma que a prática docente precisa ter um significado social, para que o fazer pedagógico venha aliado ao respeito às diferenças, aceitação do novo e senso crítico/reflexivo sobre sua atuação como professor.

Então, se faz necessário mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”. Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. (GATTI, 2013, p. 55)

Para minimizar a dicotomia entre teoria e prática, alguns programas foram criados pelo governo federal a fim de atender a essas necessidades, dentre eles é possível citar o PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado em 12 de dezembro de 2007, através do Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, implantado pela CAPES.

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do aprimoramento do processo de formação docente para a educação básica, um dos seus objetivos é a elevação da qualidade acadêmica voltada à formação inicial de professores.

O programa propõe também práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, como suporte para a superação de problemas no processo ensino-aprendizagem.

Seus objetivos também estão voltados para:

1. a inserção dos licenciados no cotidiano de escolas públicas, integrando a educação entre o ensino superior e a educação básica;
2. melhorar o ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional;
3. buscar a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, mais especificamente no ensino público;
4. valorizar a pedagogia, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente.

Para participar do programa as IES (Instituições de Ensino Superior) sejam públicas ou privadas deveriam apresentar propostas de projetos de iniciação à docência.

Os estabelecimentos de ensino das redes públicas deveriam ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos

estados, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas escolas públicas que foram chamadas por editais.

O PIBID concedeu bolsas às propostas feitas pelas IES que foram aprovadas, as quais contemplaram: professores coordenadores, professores supervisores que pertenciam às escolas da rede pública conveniada, alunos bolsistas de iniciação à docência, além do coordenador institucional e o coordenador de área de gestão de processo educacional.

Várias IES foram aprovadas ao longo do projeto, dentre elas a Universidade Nove de Julho, onde o programa teve início em maio de 2014. Foram selecionados por processo de seleção 95 alunos de acordo com seu desempenho acadêmico e disponibilidade para participar do programa.

As primeiras instituições de educação básica escolhidas pela Uninove tinham o IDEB abaixo da média e cada projeto teve um olhar diferenciado e voltado para uma determinada ação pedagógica, tais como:

- Projeto Lendo na Escola – **Leitura e Escrita**;
- Projeto Recreação - **Corporeidade**;
- O jogo, a brincadeira e o faz de conta: o caminho divertido para a aprendizagem – **O Lúdico na aprendizagem**;
- Suspensa no ar, o que a Terra nos dá? Essa arte faz germinar! – Horta suspensa - **Alimentação Saudável**;
- Projeto Alimentação Saudável – horta - **Alimentação Saudável**;
- Projeto Encontros com a Leitura; - **Leitura e Escrita**;
- Projeto Oficinas (história jogos, brincadeiras e degustação de alimentos) - **Interdisciplinaridade**;
- Jogos Matemáticos – **Raciocínio Lógico**;
- Inclusão na Educação Infantil - **Inclusão**;
- Recreio Dirigido na Escola - **Corporeidade**;
- Projeto Identidade – **Conhecimento de si e do outro**;
- Projeto Leitura e Escrita - **Leitura e Escrita**;
- Projeto Apoio Pedagógico (reforço de Língua Portuguesa e Matemática) – **Linguagem e Raciocínio Lógico**.

Durante o período do programa dentro das instituições de educação básica, os alunos da UNINOVE bolsistas do PIBID eram acompanhados por um professor da escola, chamado de Professor Supervisor que era responsável por acompanhar os bolsistas na preparação de projetos, planos de trabalho e durante a aplicação dos projetos para os alunos.

Os projetos eram discutidos em reuniões na Universidade com os supervisores das escolas, os bolsistas e professores coordenadores do programa na Uninove, para que estes atendessem às necessidades das escolas e que estivessem de acordo com as habilidades dos alunos bolsistas. Também durante os encontros de formação, os alunos bolsistas apresentavam seus projetos e como foram aplicados nas escolas, através de fotos, slides e depoimentos e o resultados de suas aplicações.

3. Análise dos dados

Para fazer um comparativo entre os dois tipos de estágios, foram entrevistados egressos do curso de Pedagogia que participaram do PIBID e do estágio obrigatório.

As perguntas feitas para os egressos do curso de Pedagogia foram as seguintes:

1. Você fez o estágio obrigatório?
2. Como foi o seu estágio?
3. O que você mudaria no estágio obrigatório?
4. Qual a diferença entre o estágio obrigatório e o PIBID?
5. O que você mudaria no PIBID?
6. Em que o Projeto PIBID ajudou em sua formação profissional?
7. Com qual atividade do Projeto PIBID você mais se identificou?
8. Como está a sua vida profissional hoje?
9. Você utilizou na sua prática profissional algum projeto realizado durante o PIBID?
10. O que o Projeto PIBID agregou em relação à realidade da Escola Pública?

Veja na tabela abaixo, alguns excertos de respostas, notadamente a de número 4 “Qual a diferença entre o estágio obrigatório e o PIBID?” e a de número 6 “Em que o Projeto PIBID ajudou em sua formação profissional?”

4- Qual a diferença entre o estágio obrigatório e o PIBID?	6 - Em que o Projeto PIBID ajudou em sua formação profissional?
Resposta: A oportunidade de trabalhar o aprendizado fora da sala de aula.	Resposta: No decorrer da minha formação, fui muito privilegiada pelo Projeto PIBID, pois nele consegui estar em contado direto com o aluno, trocando experiência e executando Projetos correlacionado com a teoria e a prática. Vivenciando o dia a dia escolar e do cotidiano do aluno.

A diferença é que o estágio obrigatório a pessoa apenas observa e, no PIBID, vivenciamos os momentos, elaboramos Projetos e colocamos em prática.	O projeto foi muito importante para o meu desenvolvimento, desempenho e aprendizado, como sempre tive uma certa dificuldade em colocar tudo da teoria, ficou muito melhor poder fazer a prática onde pude desenvolver atividades, construir e fazer acontecer na prática ao longo do tempo que estive no Projeto.
O estágio obrigatório é de observação, não podemos planejar e aplicar aulas aos alunos, no PIBID temos a oportunidade de planejar, aplicar a aula e realizar relatórios sobre a aula.	O Projeto PIBID me trouxe experiências de como é planejar as aulas e saber como é a rotina da escola.
Muita. O PIBID realmente é uma formação de professores, colocamos em prática o que é ser um professor. Não seria a mesma pessoa após concluir o curso, sem a participação no projeto PIBID. O estágio obrigatório é um contato com as crianças e observação dos professores. E essa experiência constitui em desenvolvimento e até mesmo, garante a certeza na profissão.	Comunicação e aprendizagem aprofundada, que às vezes na faculdade ou no estágio obrigatório não acontece. Na escola onde participei, contamos com ajuda de profissionais comprometidos com a escola.

A seguir, apresenta-se um outro excerto de depoimento livre de uma das bolsistas do PIBID.

[Na faculdade observava os relatos dos alunos que faziam o estágio obrigatório, como o nome já diz, focaliza na observação da prática docente, diferente do PIBID que nos garante a participação nesse processo de aprendizagem, promovendo o contato direto com o educando.

Trouxemos para os alunos a sensibilidade do pontilhismo, trabalhos manuais, trabalhos que envolviam a reciclagem, a música, experiências sensoriais, a arte como foco em tudo a ser elaborado, trabalhos que englobavam brincadeiras antigas, com obras do Cândido Portinari, conheceram as obras, histórias, períodos e relembrou vivências do cotidiano deles que já foram esquecidas.]

[...Descobrimos e redescobrimos a importância de aguçar a autonomia, aprendemos a planejar as aulas e a fazer as anotações das aulas de modo correto, sabendo ouvir cada estagiária e seu ponto de vista, sabendo concordar e discordar algumas vezes, sendo mais organizadas em relação à rotina de sala, horários e organização da sala, deixando tudo preparado para os alunos, possibilitando a autonomia dos alunos, mas também mediando quando necessário durante a elaboração das atividades, focando na qualidade e em fazer o melhor, utilizando as aprendizagens da faculdade e colocando em prática conceitos, metodologias e aprendizagens significativas, agregando a teoria conhecimentos obtidos por meio da prática docente.]

[...Com a liberdade que tínhamos no momento da aprendizagem, podíamos relacionar a teoria com a prática livremente...]

4. Considerações Finais

A partir das discussões durante os estudos de iniciação científica sobre as diferenças entre a formação do aluno bolsista do PIBID e o aluno participante do estágio obrigatório/supervisionado, foi possível perceber que as universidades precisam repensar seus estágios supervisionados, para que os futuros professores atendam às necessidades das escolas e alunos da atualidade, no que tange à novas práticas docentes, para que essas sejam mais adequadas aos discentes que estão imersos neste mundo tecnológico, com muito mais estímulos e experiências inovadoras. Dessa maneira, o futuro docente precisa ser orientado, treinado e estimulado para essas tantas novidades, quer sejam tecnológicas, experienciais ou sociais.

À vista disso, um estágio apenas de observação que não oferta ao estagiário momentos de criatividade e proatividade não dá conta dessas necessidades educacionais da escola atual.

Isto posto, pode-se apreender que o estágio ofertado pelo PIBID consegue ampliar os conhecimentos dos alunos das licenciaturas, dando-lhes oportunidade de planejar, criar projetos prazerosos e estimulantes para os alunos e, dessa maneira, também esses futuros mestres estarão aprendendo a projetar aulas e momentos de aprendizagem que sejam mais adequadas ao aluno deste novo milênio.

5. Referências

Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm

GATTI, Bernadete. Nossas faculdades não sabem formar professores. Entrevista a Revista Época.
http://epoca.globo.com/educacao/noticias/2016/11/bernadete_gatti_nossas_faculdades_nao_sabem_formar_professores_html.)

_____. Educação, escola e formação de professores, políticas e impasses.
<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>

_____. Formação de professores no brasil: características e problemas.
<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

Portaria 096/13. Regulamento do PIBID 2014.
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf.)

QUEIROZ, Elaine de Oliveira Carvalho Moral. Pibid e formação docente. São Paulo 2017/06/19 Tese de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.MEC - Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno - <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA E A PANDEMIA DE COVID-19: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Diógenes VALDANHA NETO, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação
básica
diogenesvn@gmail.com

1. Apresentação

A formação inicial de professores de ciências da natureza passa por desafios de superação do estágio de aquisição do conteúdo específico das áreas para a articulação desses conteúdos com diversos saberes docentes que envolvem a dimensão curricular, a relação professor-aluno, e também a dimensão didática (TARDIF, 2020). Não obstante, esse campo vem se abrindo para as demandas sociais que alargam as fronteiras mais conhecidas das ciências da natureza e recrutam desses profissionais saberes referentes demandas que se fazem presentes de modo mais forte na atualidade, como a formação para a educação intercultural e para a temática ambiental (OLIVEIRA; MIRANDA; VALDANHA NETO, 2021).

Desde a identificação de um novo vírus com potencial pandêmico circulando em humanos, as Ciências Biológicas têm sido amplamente recrutadas para melhor compreender a situação, o que resultou em uma maior veiculação pública de conceitos tradicionalmente ligados a essa área: vírus, RNA, proteína (Spike), vacina, soro, surgimento de variantes, entre outros. Todo esse caldo já conhecido pelos membros da comunidade das Ciências Biológicas, foi (e segue sendo) publicizado e grassou pelos veículos de comunicação do cotidiano geral.

Para quem trabalha com a educação biológica, pode ter ficado evidente: não podemos perder a chance de sorver nesse caldo uma ampla oportunidade para a alfabetização científica! Essa, vai além da prática de simples apresentação de um conteúdo, e exige a explicitação de significados e implicações maiores aos conteúdos ensinados. Como argumentam Sasseron e Carvalho (2008, p. 335), os principais eixos estruturantes da Alfabetização Científica podem ser considerados: 1) “compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais” 2) “compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática” e 3) “entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente”.

Esses eixos são horizontes consagrados para a formação em ciências, e também para a formação de professores de ciências da natureza – dentre elas, a Biologia (BIZZO, 2009). Frente a esse cenário, este artigo relata uma experiência de estágio curricular supervisionado obrigatório realizada em um curso de ciências biológicas de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. O estágio em questão é voltado para o Ensino Médio e, por consequência, fortemente marcado pelo aprofundamento dos conteúdos específicos e suas operações didáticas. O objetivo principal deste relato de experiência é partir de um caso empírico para discutir aspectos urgentes da formação de professores frente os contextos impostos pela atual situação socioambiental vivida globalmente.

2. A pandemia como sintoma

A pandemia de *Corona Virus Disease* de 2019 (COVID-19) tem sido caracterizada pelos cientistas da complexidade como um desastre socioambiental (FREITAS; SILVA; CIDADE, 2020). Isso porque suas causas são encontradas na relação da sociedade com o meio ambiente, que permitiu a proliferação de um cepa viral nova que se surgisse em meio a ambientes menos antropizados possivelmente não teria se estabelecido (ANDERSEN et al., 2020; LAM et al., 2020). Ademais, os modos de vida e relações econômicas também contribuíram para o rápido alastramento viral, para além de seu aspecto natural de alta transmissibilidade (FREITAS; SILVA; CIDADE, 2020).

Deste modo, é possível lançar luz nas variáveis antrópicas que mediarão a concretização dessa pandemia e pautar ações que visem à mitigação ou prevenção de novos riscos. Segundo o sociólogo alemão Ulrich Beck (2013) a contemporaneidade pode ser compreendida por meio do conceito de “sociedade de risco”. Para o autor, a relação ecológica da humanidade com o meio está no centro da dinâmica sociocultural e econômica do momento histórico, sendo que a produção de riscos é a características centrais dessa sociedade (BECK, 2013).

Longe de ser um olhar fatalista para o presente, Beck (2009) esclarece que os riscos são antecipações de catástrofes. Assim, a sociedade de risco se coloca como uma questão para si mesma, e compreende que mudanças de si são necessárias para uma possibilidade de vida humana na Terra por mais tempo e com mais dignidade (BECK, 2016).

Como sintomas dos desequilíbrios em variáveis ambientais causados pela ação humana, tem crescido o número de desastres socioambientais mundo afora (BELOW; WALLEMACQ, 2018). A sociologia dos desastres já há muito compreende que esses fenômenos têm gatilhos “naturais” (que não dependem da ação humana), mas que para

se caracterizarem como desastres são processados por diversos aspectos da ação humana (VALENCIO, 2009).

A perspectiva aqui assumida de olhar sobre a pandemia de COVID-19 permite a problematização dos aspectos socioambientais frente a pandemia possibilitando conceitualmente a construção de práticas educativas que sustentem uma postura de “questionamento” frente aos riscos vividos (SULAIMAN; JACOBI, 2013). Em superação à mais limitada e dominante perspectiva educacional de “convivência” com os riscos, que não os questionam em suas origens (SULAIMAN; JACOBI, 2013). Para o ensino de Biologia que almeje uma alfabetização científica crítica, esses são pontos de partida.

3. O caso e seus elementos

O caso aqui relatado e discutido é de uma experiência em um estágio curricular supervisionado em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. Esse estágio foi realizado no primeiro semestre de 2021 por uma turma de 12 estudantes. O foco deste estágio, que é o terceiro que os estudantes passam no curso, é a imersão prática no universo do ensino de ciências no Ensino Médio. Em decorrência da estrutura curricular desse nível de ensino, as práticas de estágio são marcadas pelo aprofundamento conceitual e fortalecimento das articulações entre os saberes conceituais da área específica em relação a outros saberes docentes: em especial aspectos da relação professor-aluno, do currículo de ciências da natureza para o Ensino Médio, e de operações didáticas em relação ao conteúdo específico.

Este estágio é composto por carga-horária de observações em sala de aula e também de regências. Em decorrência da pandemia de COVID-19, todas as ações foram desenvolvidas de forma remota. Assim, as observações dos estagiários foram compostas por acompanhamento de aulas síncronas dos professores supervisores, ou então, por vezes, acompanhamento de atividades assíncronas. As regências também seguiram o mesmo modelo, sendo que poderiam ser realizadas individualmente ou em duplas, se configurando como ações síncronas de ensino remoto ou então assíncronas com a gravação de videoaulas. Essa escolha de cada dupla e/ou estagiário foi decorrente dos acordos com os professores supervisores das escolas e as dinâmicas de cada instituição frente ao momento pandêmico.

O docente responsável pelo estágio (professor orientador) deixou livre a escolha das temáticas das regências, indicando que seria importante que essas fossem acordadas junto aos supervisores para melhor encadeamento com o conteúdo programático escolar. Essa postura foi decorrente da situação das redes de ensino frente

ao momento da pandemia e consciência dos desafios para o cotidiano de ensino das instituições em meio às mudanças impostas para o regime de ensino remoto emergencial.

Cabe destacar que nas experiências de estágio anteriores à pandemia, a escolha das temáticas das regências fora comumente marcada pela criatividade e demanda das instituições por ações interdisciplinares que viessem a agregar novos elementos ao conteúdo programático regular. Tendo isso, houve um estranhamento perante o fato de que todas as escolhas de temáticas no semestre em questão tenham sido balizadas pelo currículo regular. Sobretudo, chamou a atenção o fato de nenhum dos estagiários concretizar ações de ensino tomando por mote a pandemia de COVID-19. Apenas uma das duplas chegou a cogitar essa possibilidade, mas não a efetivou.

Frente a esse cenário o professor orientador aplicou um questionário aos estagiários acerca da temática da pandemia de COVID-19 e a realização dos estágios. Como essa foi uma atividade voluntária no contexto do estágio, participaram 06 estudantes (04 homens e 02 mulheres. Cabe destacar que havia 5 duplas e dois estagiários individuais. Apenas uma das duplas não participou do questionário, e ambos os estagiários individuais participaram. A Tabela 01 comunica a essência das respostas dos estagiários às questões referentes à possibilidade de abordagem da temática em ações de ensino de Biologia.

Constata-se que há uma predominância de uma certa sacralização das estruturas e caminhos curriculares estabelecidas no currículo que se apresenta aos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2008). Desse modo, abre-se pouca margem para ao tensionamento do papel ativo dos professores nas escolhas sobre a profundidade, a ordem, e o encadeamento dos conteúdos a serem ministrados.

É certo que o Brasil é um país que assumiu um currículo fortemente direcionado em termos estruturais dos conteúdos a serem ensinados, vide a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as propostas curriculares estaduais. Todavia, esses mesmos documentos estimulam – mesmo que no discurso – a liberdade docente para a criação de trajetórias que sejam mais significativas a cada realidade escolar. Assim, cabe à comunidade docente uma proatividade frente a essas diretivas para construir caminhos mais potentes na superação de uma assepsia dos currículos regulares que são incapazes, ao menos no curto prazo, de dialogar com a realidade vivida no momento. No caso da pandemia de COVID-19, dado o avassalador impacto dessa, seria um contexto fundante para se fazer valer dessa liberdade docente.

Tabela 01 – respostas dos estagiários acerca da abordagem da COVID-19 no contexto do ensino de Biologia

Estudante	Você chegou a propor/considerar a realização da regência sobre temáticas relacionadas à pandemia de CoViD-19?	Acredita que a pandemia de CoViD-19 pode influenciar os conteúdos de Biologia que figuram no Ensino Médio? Como?
E1	Não pensei, por conta de eles estarem seguindo uma linha de raciocínio com a estrutura proposta pela escola, e com esse material de apoio que é o Plano de Ensino Tutorado.	Sim, eu acho que a pandemia pode influenciar nos conteúdos de Biologia e acho que seria importante nesse momento influenciar. Para haver uma maior conscientização sobre vírus. Isso já é uma mudança, acredito eu, no conteúdo de Biologia.
E2	Nós chegamos a considerar a regência relacionada à pandemia. Chegamos a inclusive elaborar uma proposta de conteúdo. Mas não foi possível aplicar pelo acordo com a professora, pois aceitamos a proposta e também gostamos dos outros assuntos possíveis de serem abordados.	Eu acredito que não só pode influenciar como está influenciando os conteúdos de Biologia no Ensino Médio, porque nada mais elucidativo do que a experiência vivida. [...] Mas também não há só lados positivos, as fakenews estão aí. Então estamos lidando com muita desinformação e é preciso falar dos dois lados da moeda.
E3	Nós não consideramos fazer a regência sobre o tema de covid porque a professora tinha solicitado para nós para a gente dar continuidade e trabalhar com temas que já estavam sendo trabalhado com os alunos.	O ensino que antes era presencial agora é totalmente remoto. Então a pandemia influenciou no ensino e na aprendizagem. Porém, em relação aos conteúdos que foram trabalhados, a pandemia influenciou no começo, mas não se tornou tão presente no ensino de Biologia. Há uma tentativa de voltar à normalidade.
E4	Sim. Não se concretizou porque dentro do espaço de uma semana que eu tive para produzir a aula, tive imprevistos e não consegui finalizá-la.	Não tenho certeza se pode influenciar, mas acredito que deveria. A pandemia mostrou que muitos brasileiros têm deficiência em diversos temas de biologia de ensino básico, por exemplo, em evolução, genética, sistema imunológico e das vacinas. As doenças virais fazem parte da nossa vida, uma educação que prepare cidadãos para lidar com isso é muito importante.
E5	Não cheguei nem a propor e nem a considerar a regência sobre a temática da pandemia. Porque, como é uma escola particular, eles têm todo um cronograma e uma sequência que precisa ser cumprida em determinado tempo por conta das avaliações.	Acredito sim que a pandemia pode influenciar nesses conteúdos da Biologia, uma vez que o vestibular ele pode cobrar essa questão nas atualidades. Então acredito que sim, pode influenciar e já está influenciando.
E6	Nem passou pela minha cabeça. Eu acredito que a gente poderia utilizar. Só que eu tenho uma política um pouco diferente, prefiro ter uma conversa mais informal. Porque é tudo muito caótico hoje em dia. A mídia coloca tudo relacionado à COVID. Todo mundo fala a respeito de COVID. Quando na verdade o que a gente está querendo mesmo é se distrair um pouquinho, é sair para fora daquela caixinha da COVID. Uma caixa que a gente está obrigado a estar nela todo tempo. Então, eu acho que sim, deveríamos falar sobre, só que eu opto por não falar, e conversar apenas em conversas informais. Porque eu acho que é muito pesado, a pessoa que já escuta sobre isso o dia todo chega para uma aula e ter que escutar falando mais de COVID.	Eu acredito sim. Eu acredito que a gente consegue configurar essas informações da COVID em diversas áreas: quando a gente fala de ecologia, quando a gente fala de genética, quando a gente fala de imunologia, quando a gente fala de virologia. Mas eu acho que tudo que é demais, prejudica. Então eu acho que é o momento da gente falar, é o momento da gente introduzir, é o momento da gente integralizar esse conhecimento como um conhecimento científico. Mas a gente tem que tomar cuidado para não cair nas mesmices.

Fonte: elaborada pelo autor.

O estagiário E6 apresenta uma fala bastante reveladora. Detém certa consciência da importância de se dialogar com uma temática tão relevante quanto a pandemia, mas se nega. Todavia, afirma que se nega a fazê-lo em decorrência de um certo cansaço mental que seria dos estudantes (será que é?). De todo modo, sua fala coloca elementos importantes para se ponderar. A COVID-19 causou milhões de mortes e impactou diretamente a vida de todos os brasileiros, sem exceção. Seja pelos impactos mentais, de socialização, econômicos, ou mesmo diretamente pela infecção viral de cada um ou entes queridos. Desse modo, abordar essa temática requer também um manejo emocional que é atravessado pelas subjetividades e pode tocar diferentemente em cada professor.

Não obstante, se dedicar a refletir sobre esses tópicos para não cair em armadilhas. Concluir como válida uma postura de deliberadamente não dialogar os processos de ensino com os fenômenos vividos, sob a desculpa de uma demasiada familiaridade com esses temas, é uma boa receita para um ensino de ciências da natureza que pouco contribua para a alfabetização científica. A escola é local privilegiado na sociedade para uma educação que permita às pessoas compreenderem o mundo (natural) para além de suas aparências. A pandemia esteve sim cotidianamente nas mídias, mas sob um olhar naturalizante e pouco questionador. Abrindo margem para, de modo bastante concreto, as ações escolares mais críticas ajudarem os estudantes a perceber a diferença entre a racionalidade conceitual mais sofisticada e as narrativas de senso comum.

E3 comunica sua percepção, a qual pode ser profética. O desejo pela volta à “normalidade” é real e partilhado amplamente. Todavia, será que a educação em ciências irá perder a chance de pegar pela mão esse fenômeno tão atual e impactante para a promoção de ações de ensino visando à alfabetização científica?

4. Considerações finais

A experiência relatada em um contexto de formação inicial de professores de ciências e biologia coloca em alerta aqueles que se debruçam sobre esse universo. O caso reforça a percepção sobre o peso das estruturas curriculares extremamente enrijecidas no Brasil, e como elas medeiam a formação de professores e demandam dos formadores movimentos explícitos de apresentação de possibilidades criativas aos professores em formação.

A oportunidade para a educação em ciências é importante. Mas também são grandes os desafios de centralizar em ações de ensino um fenômeno com impactos ainda tão vívidos no campo físico e emocional da humanidade. Que, ao pautar esse

tema, abram-se margens para que possamos fomentar ações educativas de questionamentos a esses riscos que o sistema socioeconômico vigente está crescentemente expondo a sociedade. Por essa via ficará potencializada a formação de professores e a construção de uma sociedade mais efetivamente democrática.

5. Referências

ANDERSEN, Kristian. G; et al. The proximal origin os SARS-COV-2. **Nature Medicine**, v. 26, 2020.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco**: rumo a uma outra modernidade. 2ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2013.

BECK, Ulrich. **The metamorphosis of the world**. Cambridge-UK: Polity Press, 2016.

BECK, Ulrich. **World at risk**. Cambridge-UK: Polity Press, 2009.

BELOW, Regina; WALLEMACQ, Pascaline. **Natural disasters 2017**: lower mortality, higher cost. Brussels: CRED, 2018.

BIZZO, Nelio. **Ciências**: fácil ou difícil? São Paulo: editora Biruta, 2009

FREITAS, C. M. de; SILVA, I. V. de M; CIDADE, N. da C. COVID-19 as a global disaster: challenges to risk governance and social vulnerability in Brazil. **Ambiente e Sociedade**, v. 23, 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAM, Tommy Tsan-Yuk; et al. Identifying SARS-COV-2 related coronaviruses in Malayan pangolins. **Nature**, v. 2020

OLIVEIRA, L.; MIRANDA, C.; VALDANHA NETO, D. A produção da farinha de mandioca e seu potencial pedagógico: elementos para o ensino de Ciências a partir da cultura geraizeira. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 1, p. 1-24, 30 mar. 2021.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, 2008

SULAIMAN, Samia Nascimento; JACOBI, Pedro Roberto. Os desafios e potencialidades da articulação entre educação ambiental e prevenção de desastres naturais no Brasil. *In*: Anais da **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. 6ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

VALENCIO, Norma. Da morte da Quimera à procura de Pégaso: a importância da interpretação sociológica na análise do fenômeno denominado desastre. *In*: VALENCIO, Norma; SIENA, Mariana; MARCHEZINI, Victor; GONÇALVES, Juliano Costa (orgs.).

Sociologia dos desastres: construções, interfaces e perspectivas no Brasil. São Carlos: RiMA Editora, 2009.

GRUPOS DE TRABALHO, DISCUSSÃO E FORMAÇÃO COLABORATIVA, EM TORNO DE PROCESSO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Adriana Maria Biaggio FRENHAM, PUC/SP

Marina Graziela FELDMANN, PUC/SP

Eixo 7: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

ambfrenham@gmail.com

feldmnn@uol.com.br

RESUMO

O presente relato de experiência considerou explicitar um processo colaborativo, voltado à discussão em torno dos percursos curriculares em tempos pandêmicos, partindo da configuração de Grupos de Trabalho, ocorridos entre os meses de agosto e setembro de 2020, tendo como contexto histórico e social a situação remota de trabalho pedagógico vivenciado no mesmo ano, no cenário educacional de Educação Básica em uma rede pública de ensino de um município do Estado de São Paulo. O objetivo do referido processo configurou-se em promover a reflexão em torno do documento curricular macro, da referida rede, para a elaboração de Matrizes Curriculares de Referência, de maneira a “flexibilizar” (COSME, 2018; GIMENO SACRISTAN, 2013) o conteúdo do mesmo, frente aos carecimentos (HELLER, 2008) advindos do contexto pandêmico em questão. Tal movimento veio no intuito de atender às solicitações manifestadas pelas Equipes Pedagógicas das Unidades Escolares, mediante a preocupação por articular seus Projetos Político-Pedagógico, de maneira que pudessem refletir as diretrizes de ordem macro, bem como as especificidades micro de cada território. Foram envolvidos no processo, docentes representantes advindos das Unidades Escolares da referida rede, atuantes na Educação Infantil Pré-Escola e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com gestores escolares e Equipe Técnica da secretaria de educação. A partir de reuniões envolvendo estudos, debates e sínteses, os sujeitos envolvidos refletiram acerca do continuum curricular 2020-2021, considerando objetivos de aprendizagem e habilidades que comporiam as referidas matrizes, de maneira à ressignificarem o Projeto Curricular macro do sistema.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; Formação docente; Flexibilização curricular.

1. Introdução

Diante do contexto pandêmico vivenciado no ano de 2020, gerando o fechamento das Escolas desde a segunda quinzena de março, os meses que se seguiram trouxeram expectativas, dúvidas, adequações de práticas, frustrações, êxitos, superações, descobertas e aprendizados, de maneira que Educação e Escolas precisaram ir em busca de possibilidades voltadas ao atendimento das necessidades históricas e sociais dos diferentes sujeitos, cabendo ao grupo de profissionais, o compromisso com processos de ensino-aprendizagem a serem configurados remotamente. Não obstante, vale frisar que tais sujeitos nunca haviam experienciado um contexto semelhante na área educacional e, portanto, não possuíam referências para o “enfrentamento” que se fez

necessário, visto o agravamento de desigualdades que se apresentaram por parte de estudantes e suas famílias.

Assim, na rede educacional, campo deste relato de experiência, as Equipes Pedagógicas das Escolas, puseram-se a vivenciar o surpreendente contexto, tendo como referência seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos, enquanto objetivação da interpretação da realidade local, juntamente com o documento matricial do sistema, pois segundo Gimeno Sacristán (2013, p. 26), pode-se dizer, genericamente, que todo currículo elaborado configura-se em “Projeto de Educação”, a partir da somatória de proposições e conteúdos das ações educativas, com “o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano)”. O mesmo autor nos indica, ainda, que esse projeto/currículo precisa ser interpretado pelos docentes, a partir de sujeitos concretos e contextos vividos.

Por isso, mediante as muitas situações e desafios, Equipes Pedagógicas e Equipe Técnica de Secretaria de Educação, compreenderam como essencial a ação de ressignificar o documento matricial, de maneira a possibilitar um movimento que se chamou de “flexibilização curricular”, buscando a redução e/ou eliminação de distâncias entre o currículo elaborado e as diferentes realidades.

2. Fundamentação teórica

A premissa do processo desencadeado sob o termo “flexibilização curricular” partiu de reflexões em torno do constructo Currículo enquanto construção social, que “preenche a escolaridade de conteúdos e orientações, nos levando a analisar contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo [...] É preciso continuar a análise dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes mais imediatos até vê-lo convertido ou modelado de uma forma particular na prática pedagógica” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 20). A isso relaciona-se a ideia do mesmo autor, apresentando o currículo como Projeto, podendo ser moldado, flexibilizado, modificado, a partir de determinantes históricos, sociais e culturais próprios dos sujeitos, dos territórios, dos sistemas.

Aqui, entendemos o que Heller (2008) nomeou de “carecimentos radicais”, surgidos no âmago de movimentos da realidade social, mediante a premente condição de transformação, mobilizando sujeitos e estruturas à busca de respostas que se desdobrem no atendimento das necessidades. Portanto, partindo do pressuposto “modelar” do currículo matricial do sistema educacional, entendeu-se que se fazia essencial a

retomada do mesmo para analisá-lo e, então, desdobrá-lo em referenciais que auxiliassem os processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, compreendendo-se a importância da composição e colaboração das diferentes realidades presentes no sistema educacional em questão, desenhou-se um movimento de análise e estudo considerando o diálogo e a participação de docentes e gestores (FULLAN e HARGREAVES, 2000), visto que a autonomia docente das decisões curriculares e pedagógicas deveria ser preservada. Para tanto, houve inspiração nas postulações trazidas por Cosme (2018, p. 12), ao afirmar que em um processo voltado aos debates curriculares, os sujeitos docentes devem contribuir ativamente, suscitando reflexões, experiências pessoais, profissionais e culturais, suas e dos estudantes, bem como das “particularidades dos contextos escolares e das especificidades epistemológicas do patrimônio das informações, instrumentos, procedimentos e atitudes de cada disciplina”.

A partir de Cosme (2018) e de materiais disponibilizados pelo Instituto Reúna (2020), pensou-se na configuração do que se cunhou como “Matrizes de Referência”, de modo que pudessem apresentar o resultado das discussões, análises e estudos desenvolvidos ao longo do processo. Essas Matrizes seriam instrumentos mediadores entre o sistema educacional e suas determinações organizativas de ordem macro e os diferentes contextos e perfis das comunidades escolares, visando ações educativas mobilizadoras de saberes e carregadas de significações.

3. Procedimentos metodológicos

No sistema educacional referência deste relato, o início do planejamento para os processos remotos passou a ocorrer em meados do mês de abril, com atendimento aos estudantes, por meio de propostas pedagógicas, no mês de maio. Em julho de 2020, o executivo municipal definiu pelo não retorno presencial no referido ano, sendo assim, novas perspectivas passaram a fazer parte das discussões de planejamento.

Gestores e docentes indicavam a necessidade de se discutir, enquanto sistema, diretrizes curriculares que pudessem auxiliar nos planejamentos das ações educativas até o final do ano em vigência, visando também metas para o próximo ano, pensando em lidar-se com o pós-pandemia, no retorno aos atendimentos presenciais. Logo, no segundo semestre de 2020, paralelamente à continuidade dos processos remotos, propôs-se a efetivação de estudos e discussões, mediante um processo colaborativo e dialogado, envolvendo docentes, gestores escolares e gestores da Secretaria de Educação.

Como parte do processo, foi solicitado às Equipes Pedagógicas das Unidades Escolares – docentes e gestores atuantes com Educação Infantil Pré-Escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – que analisassem, dentro de um período de quinze dias, o documento curricular macro, partindo dos Objetivos de Aprendizagem na Educação Infantil e das Habilidades no Ensino Fundamental, buscando elencar a ‘essencialidade’ destes indicadores que utilizavam em seus planejamentos pedagógicos. Concomitantemente, docentes representantes foram eleitos por seus pares para que viessem a compor os Grupos de Trabalho nos momentos de discussão.

Para a dinâmica nos grupos, iniciados no mês de setembro, as representações docentes trouxeram o que fora elaborado coletivamente em cada Escola, possibilitando a troca de ideias, de maneira que os profissionais se ouviam e dialogavam, produzindo momentos importantes de sínteses e antíteses, oportunizando ricos processos dialéticos de formação (GADOTTI, 2012).

Esse foi um ponto crucial da dinâmica com os Grupos de Trabalho, mediante a valorização da participação das representatividades, debatendo o projeto curricular como um organismo vivo, que emerge do encontro entre sujeitos que ensinam e aprendem entre si, mediados pelas relações, pelos diferentes saberes (TARDIF, 2014) e pelo contexto real. Sendo assim, alguns aspectos foram elencados no decorrer do processo como princípios à elaboração das Matrizes de Referência (INSTITUTO REÚNA, 2020):

- Centralidade nas aprendizagens, considerando a intencionalidade, o significado social e a interdisciplinaridade;
- Progressão, no que diz respeito a complexidade, de modo a se pensar nos desdobramentos ao longo dos anos de escolaridade;
- Considerando a Educação Infantil Pré-Escola, ter em pauta aspectos de relevância frente ao(s) Campo(s) de Experiência, elucidando-o(s) em seus Objetivos, de maneira inter e entre campos, evitando fragmentações;
- Considerando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ter em pauta aspectos de relevância frente aos Componentes Curriculares, suas habilidades, quanto à pertinência, viabilidade e integração vertical e horizontal das mesmas, bem como os Objetos de Conhecimento a serem acionados.

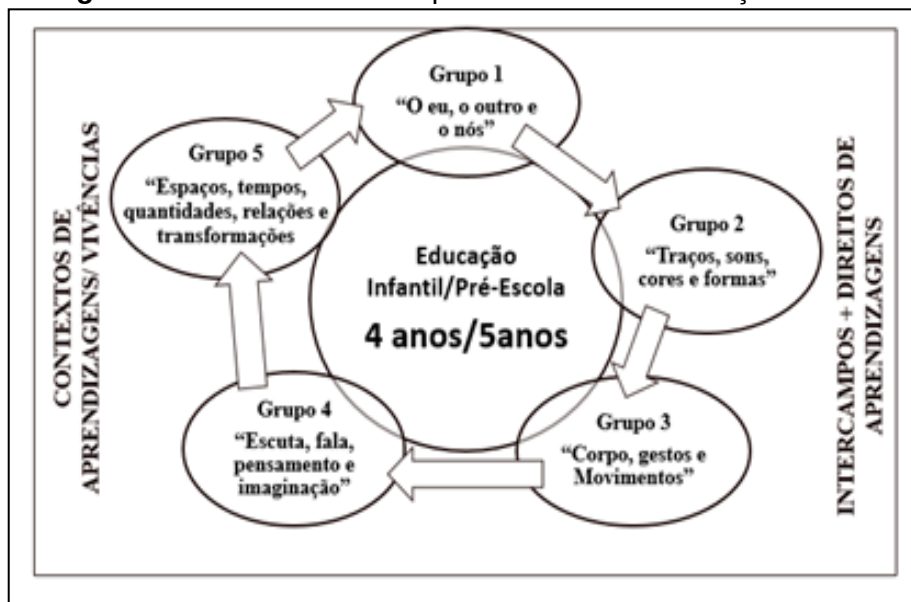
A organização e o percurso dos Grupos de Trabalho tiveram como premissa as referidas Etapas e suas especificidades, a saber:

(A) EDUCAÇÃO INFANTIL – Pré-Escola:

As discussões relativas à Educação Infantil/Pré-Escola, contou com cinco grupos, cada um com três encontros de três horas. Em um primeiro momento, os grupos

analisaram o documento curricular matricial do sistema, trazendo as resenhas produzidas nas diferentes Unidades Escolares, problematizando acerca dos Campos de Experiência e considerando os dois anos voltados à Pré-Escola, ou seja, o processo educativo envolvendo as crianças de 4 e de 5 anos. Finalizando a dinâmica, houve uma discussão intercampos, conforme mostra a figura 1:

Figura 1 – Dinâmica dos Grupos de Trabalho Educação Infantil

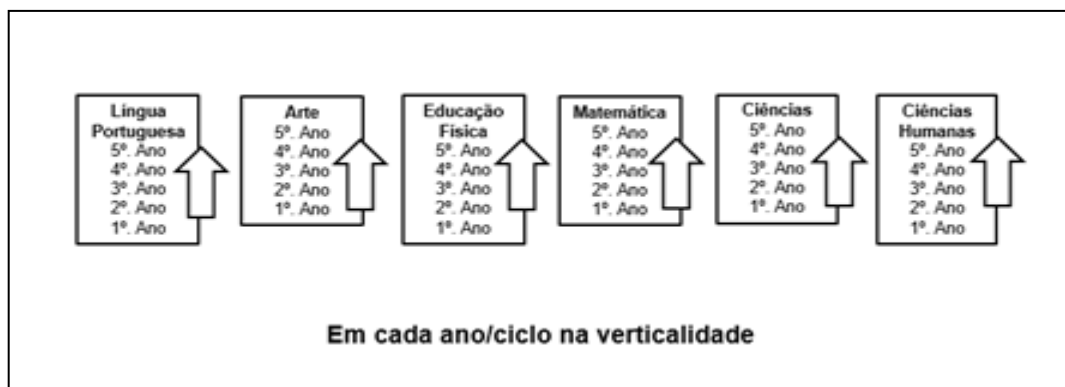


Fonte: Material de discussão dos Grupos de Trabalho, 2020.

(B) ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS (1º ao 5º Anos):

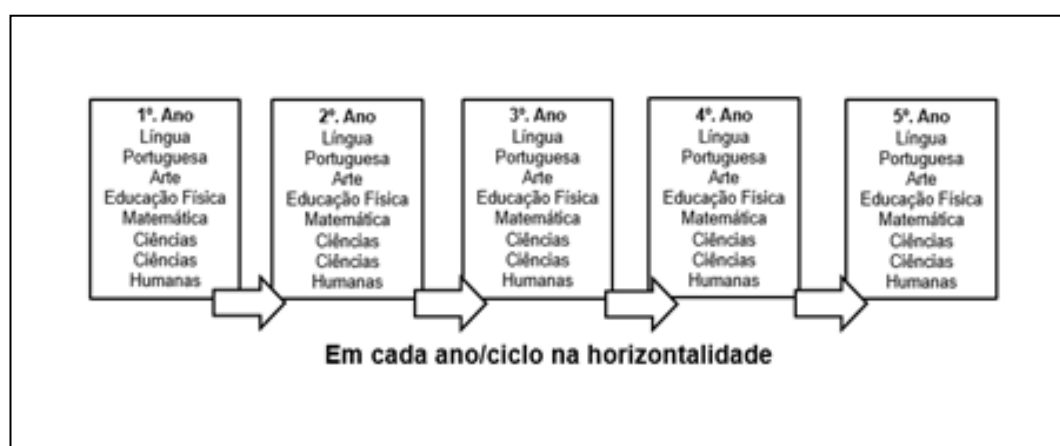
A dinâmica de trabalho envolvendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contou com duas fases, tendo como ideia central a progressão em espiral.

Na primeira fase, foram organizados seis agrupamentos, com cerca de dois a três encontros de quatro horas cada um, considerando os Componentes Curriculares, com a discussão voltando-se à verticalidade das habilidades, levando-se em conta aspectos da complexidade dos processos em cada ano/ciclo, bem como no conjunto dos cinco anos conforme demonstrado na figura 2.

Figura 2 – Dinâmica dos Grupos de Trabalho Ensino Fundamental – Fase 1

Fonte: Material de discussão dos Grupos de Trabalho, 2020.

Na sequência, para a segunda fase, optou-se pelo reagrupamento em cinco coletivos, sendo que cada agrupamento realizou dois encontros de três horas, com objetivo de se pensar na horizontalidade, mediante a progressão de habilidades, conforme demonstrado na figura 3:

Figura 3 – Dinâmica dos Grupos de Trabalho Ensino Fundamental – Fase 2

Fonte: Material de discussão dos Grupos de Trabalho, 2020.

Importante destacar que as reuniões aconteciam em formato virtual e sempre em horário de trabalho dos profissionais envolvidos.

4. Conclusões

Como resultados do processo, se obteve um conjunto de Matrizes Curriculares de Referência, advindas das análises, estudos e reflexões no coletivo das representações das Escolas. Tais matrizes foram compiladas em um documento que foi socializado com as Unidades Escolares, para que as mesmas, a partir de sua territorialidade, pudessem compor suas “Obras Pedagógicas”, utilizando-se de variada palheta de cores e nuances.

Para tanto, foram observados dois pontos:

- As Matrizes de Referência por si configuram-se em uma lista de objetivos de aprendizagem e de habilidades a serem explorados, sendo assim, serão elas [as matrizes] responsáveis por garantir as aprendizagens? Certamente que não! O currículo, como dito anteriormente, configura-se em um organismo vivo e emerge dos encontros e das relações entre sujeitos e destes com o conhecimento, mediados pela realidade. Sujeitos estes que aprendem e ensinam simultaneamente, de maneira que o que se encontra materializado e objetivado em um documento matricial configura-se apenas parte desse processo.
- A orientação dada às Equipes Pedagógicas foi que, olhando para o percurso vivenciado até aquele momento, ou seja, setembro de 2020, fizessem o seguinte questionamento: *“Com que experiências e desafios culturais, sociais, relacionais e éticos é que os alunos poderão ser confrontados, no âmbito dos projetos de formação que nas escolas se promovem, para que aqueles possam apropriar-se e utilizar aquele patrimônio?”* (COSME, 2018, p. 13). Dessa maneira, seria necessário que revisitassem seus planejamentos, marcados por escolhas didáticas e pedagógicas, utilizando-se das Matrizes de Referência para pensarem os próximos planejamentos, considerando o *continuum curricular 2020-2021*.

A construção e elaboração de Matrizes de Referência, a partir de um Documento Curricular, de maneira coletiva, colaborativa e formativa, proporcionou a uma rede de ensino um processo positivo e de potência produtiva, frente a transposição de um currículo prescritivo pensado para uma Escola e ações educativas presenciais, para possibilidades reais daquilo que se vislumbrava em uma educação remota para as Etapas de Educação Infantil Pré-Escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A composição de Grupos de Trabalho, envolvendo docentes, gestores e equipe técnica da secretaria de educação, possibilitou análise e estudo do documento curricular matricial do sistema em questão, de modo a possibilitar reflexões fundantes à historicidade dos processos pedagógicos e das ações educativas.

Sem dúvida esses desafios continuam sendo transpostos ainda em 2021, mas a possibilidade de se pensar junto, em um grande coletivo, contribuiu para a busca de superação dos mesmos.

5. Principais referências

COSME, Ariana. *Autonomia e Flexibilidade Curricular: propostas e estratégias de ação*. 1ª Edição. Porto/Portugal: Porto Editora, 2018.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

GADOTTI, Moacir. A Dialética: concepção e método. In: GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório*. 16ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 13-42.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. 1ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16–35.

GIMENO SACRISTÁN, José. Aproximação ao conceito de currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 13–53.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MATRIZES CURRICULARES. Disponível em: <<https://institutoreuna.org.br/o-reuna/>>. Acesso em agosto de 2020.

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

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA RECÉM- APOSENTADA SOBRE SEUS PERCURSOS PROFISSIONAIS

Hermínia Tânia NOUGUEIRA

Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde

Eixo temático: Políticas e práticas de formação continuada

de professores da educação básica

herminia.tania@hotmail.com

Resumo

Este estudo tem o intuito de refletir sobre as narrativas de uma coordenadora pedagógica recém-aposentada sobre os seus percursos profissionais. Pensar na formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de aprendizagens. As experiências de formação continuada dentro das escolas podem transformar ou cristalizar crenças e práticas dos professores. Entretanto, para que ações formativas tenham efeito necessitam de apoio de todos os envolvidos no contexto educacional e de políticas públicas de qualificação, valorização e desenvolvimento profissional dos professores. Para refletir sobre as itinerâncias formativas dessa coordenadora pedagógica colaboradora do estudo, buscou-se aporte teóricos relacionados à formação docente e as narrativas (auto)biográficas. No que tange aos aspectos metodológicos, utilizou-se a entrevista narrativa como dispositivo de produção de dados junto a uma coordenadora pedagógica recém aposentada da Rede Municipal de ensino da cidade de São Francisco do Conde – BA. Através das narrativas da participante foi possível constatar que essa coordenadora pedagógica teve papel de relevância na formação dos professores, pois sempre atuou na perspectiva de construir trabalhos significativos, colaborativos e efetivos. Além disso, evidencia ter buscado trilhar caminhos para melhoria da sua prática docente, onde os estudantes sempre foram o foco desse fazer essencialmente pedagógico. Analisando os resultados construídos durante o processo de investigação, é possível afirmar que o coordenador(a) pedagógico(a) é o principal responsável em promover o processo de formação continuada de docentes no espaço/ambiente escolar. As narrativas da coordenadora pedagógica entrevistada não deixam dúvidas de que a formação se dá no encontro com o outro e, para que essa formação aconteça, faz-se necessário que todos estejam abertos a esse diálogo coletivo e colaborativo.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Pesquisa (auto)biográfica narrativa. Trajetória de vida. Formação docente.

Introdução

Neste artigo, busca-se analisar as narrativas de uma coordenadora pedagógica recém-aposentada sobre a sua trajetória profissional. Assim, focaliza o que narra a coordenadora sobre a sua trajetória profissional, escola e os professores(as), no intuito de conhecer os seus percursos formativos, histórias, memórias, vivências, experiências que num dado momento marcaram sua trajetória como aluna, profissional, que refletiram o conhecimento acadêmico adquirido ao seu saber e fazer pedagógico que foram significativos para a construção de sua identidade profissional, pessoal e social.

A investigação em relevo justifica-se pela necessidade de aprofundar os estudos

acadêmicos sobre o processo de formação do coordenador pedagógico no campo da pesquisa (auto)biográfica, que se constitui como uma considerável possibilidade de investigação dos processos de vida, formação, partindo do sujeito que se forma e se narra. Vale salientar que este texto foi construído a partir do movimento narrativo que essa coordenadora colaboradora se propôs a fazer compreendendo-o como um desejo de analisar, contribuir partindo de suas reflexões sobre a própria experiência de vida e formação, tomando como referência as narrativas de si (JOSSO, 2007; NÓVOA, 1992; PASSEGI, 2011).

Assim, esta escrita embasada nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, vislumbra indicar na trajetória dessa coordenadora pedagógica situações de interesse para estudos educacionais como, o motivo da escolha profissional, as particularidades de cada fase na carreira docente, a construção da identidade e profissionalidade docente, as relações entre seus pares no que tange questões de gênero no fazer do seu magistério e as relações e formas de planejamento e as políticas públicas educacionais, que permearam sua caminhada de 27 anos dedicados, enquanto coordenadora do Ensino Fundamental Anos Finais. Concebe-se a escola como espaço de produção e de socialização de práticas que se constituem a partir de subjetividades de docentes e discentes. É neste contexto, que a coordenação pedagógica figura como um espaço na escola em que as relações se evidenciam os saberes e fazeres e como docentes lidam com as diferenças no desempenho de suas práticas educativas, conforme indicam Placco; Souza; Almeida (2012).

Em termos metodológicos tratou-se de uma pesquisa (auto)biográfica de caráter qualitativo, centrando-se na abordagem bibliográfica, no intuito de discorrer e refletir o estudo sobre a Pesquisa (auto)biográfica. Partindo de estudos sobre formação docente e os conceitos da Pesquisa (Auto)biográfica, essa análise apresenta como referencial teórico contribuições de Josso (2007; 2010), Nóvoa(2010), Souza (2010), entre outros, atendendo estes estudos uma ampliação nos diversos conceitos epistemológicos e metodológicos dos estudos (auto)biográficos docente, narrativas (pessoais e profissionais), educacionais e de formação e processos de formação profissional.

Josso (2007) denomina o trabalho com narrativas de histórias de vida como uma “abordagem biográfica” ou “abordagem experiencial”, pois traz à tona tonalidade da vida e das experiências pessoais e de formação do indivíduo em sua (re)significação de si.

Em termos de resultados e discussões, o estudo evidencia o papel multifacetado do coordenador pedagógico e suas implicações na construção da sua identidade profissional e como existir sendo um sujeito de transformação nas relações que o institui no mundo essencialmente na sua atuação profissional. Dentro desse movimento narrativo dialógico e de troca de experiências se produziu a entrevista narrativa, pois havia um momento em que a coordenadora narra suas experiências, inserindo-se num movimento de compreensão de si e de sua prática pedagógica. A entrevista foi gravada, transcrita e devolvida a

coordenadora para revisão e concordância. No momento posterior analisar os elementos que emergiram da narrativa, direcionando o olhar sobre a trajetória profissional, dessa coordenadora pedagógica, perspectivando conhecer os seus percursos formativos, suas experiências e aprendizagens. Tomando as narrativas de si como aspecto essencial a um encaminhamento de si, onde a entrevista narrativa, para além de um dispositivo de pesquisa, é um espaço de formação e reflexão.

1. Pesquisa (auto)biográfica e as narrativas como desvelamento das experiências de si

A pesquisa (auto)biográfica é um resgate de histórias, memórias, vivências, experiências. “[...] constituindo-se um gênero literário em que uma pessoa narra a história de sua vida” (OLIVEIRA, 2017, p.108).

A pesquisa (auto) biográfica vem se mostrando, nos últimos tempos, como uma aproximação colaborativa para a dinâmica formativa dos docentes. Nessa perspectiva o seu objetivo não acaba apenas no registro de narrativas, mas procura fazer visíveis, pensáveis indagações educativas que através da narração se nos desvelam. O conhecimento pedagógico que os educadores vislumbram são saberes que estejam vinculados à experiência, vivências que possam ser articulados no cotidiano de forma a reverberar em ações e práticas do seu saber e fazer, na construção de si, do outro e do mundo, enquanto realidade contextual de consciência. Nesse sentido as narrativas (auto)biográficas reconfiguram o conhecimento e a construção da história e da cultura, no reconhecimento de si e do outro.

[...] não se busca uma verdade preexistente no ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização (PASSEGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 371).

Desse modo, para Nóvoa e Finger (1988, p.116) as histórias de vida e o “método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Dessa forma, precisamos saber experienciar momentos pedagógicos, e no encontro levar um pouco do que somos e trazer um pouco do outro. Com o intuito decolaborar com os estudos desse campo de pesquisa e formação o objetivo deste estudo é analisar através das narrativas de uma coordenadora pedagógica aposentada, seus percursos de vida e formação. Objetivando desvelar como essa coordenadora pedagógica aposentada refere-se a sua trajetória profissional, seus

percursos formativos, suas aprendizagens e experiências. A pesquisa (auto) biográfica busca compreender e aprender modos de “ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experienciais” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 285).

2. Metodologia

De natureza qualitativa, a escolha e a organização desta pesquisa deram-se pela compreensão de que as temáticas que envolvem a formação docente e seus elementos e variáveis aspiram por um formato diferente dos constantemente utilizados em pesquisa do tipo quantitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1997, p. 67), na investigação qualitativa o objetivo principal do investigador é de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto. A finalidade dessa pesquisa é a capacidade de gerar a teoria; descrição de compreensão, “busca-se compreender o processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado”

Desse modo, o estudo em relevo nos trouxe um maior entendimento de como a entrevista narrativa se mostrou um dispositivo potente da pesquisa (auto)biográfica, que na tessitura dessa análise se configurou como uma pesquisa- formação, em meio à qual foram desveladas reflexões acerca da necessidade de ampliar discussões em destaque as questões voltadas para a formação do coordenador pedagógico.

Nessa direção, realizei um convite a coordenadora pedagógica para ser colaboradora desse trabalho de pesquisa. A coordenadora aceitou o convite, foi orientada quanto ao dispositivo a ser usado, a entrevistanarrativa. Foi combinado o dia e o horário, respeitando suas particularidades e disponibilidade de tempo. Seguimos todos os protocolos combinados.

Diante do exposto, considero a importância dessa escrita atenta pormenorizada, detalhada das narrativas auto(biográfica), nos possibilitaram uma melhor compreensão desse caminhar por si, desse SABER, FAZER e SER no processo de registro das trajetórias da formação docente, considerando todo esse processo formativo, sustentado nos diversos contextos socio, histórico, político, econômico e cultural, voltados para formação de professores(as), destacando as implicações em 27 anos dedicados a mesma unidade de ensino da Rede Municipal de São Francisco do Conde.

3. Resultados

Com o objetivo de desvelar como uma coordenadora recém aposentada, refere-se a sua trajetória profissional e seus processos formativos. Ela explana que iniciou o curso de licenciatura em pedagogia no ano de 1985. Nesse período, para o magistério de primeiro grau, a licenciatura eram 3 anos e meio. Nessa perspectiva, o curso de pedagogia a licenciava para ensinar nos cursos do magistério, após a conclusão, a coordenadora realizou 2 anos e meio de qualificação profissional, onde, era oferecido qualificação em

supervisão escolar, orientação educacional ou administração. Em 1990 a coordenadora concluiu a licenciatura com habilitação em supervisão escolar e orientação educacional. Entendendo que iria atuar na área de seu interesse pessoal e profissional, conforme você pode perceber nas narrativas da coordenadora pedagógica:

[...] Eu não tive interesse em fazer administração, a minha vontade mesmo era atuar na área mais específica do pedagógico, não no caso como gestora, na época era diretor, não é como hoje que a gente chama de gestão. Então foi isso, nos anos 90 mesmo, comecei a atuar em sala de aula, 3 escolas da rede particular, pois surgiram oportunidades para trabalhar com as disciplinas do magistério, muito interessante, porém desafiador pois eu tinha que estudar o tempo todo, preparando aulas porque eu não tinha feito o magistério. O que eu sempre pensei, para se fazer um curso de pedagogia, eu particularmente acho que deveria ser pré-requisito cursar o magistério, como não tinha essa exigência, fui fazer o curso de pedagogia, entende? Quando saio do curso de pedagogia que eu entro numa sala para trabalhar, com os alunos do magistério, foi um desafio muito grande porque tipo assim, não tinha experiência da sala de aula do magistério, fui trabalhar com alunas que iriam atuar como professora no primário, hoje ensino fundamental anos iniciais. Eu não tinha experiência, a vivência, eu tinha um cabedal de conhecimento teóricos, mas não tinha prática, fui tentando, estudando, me aperfeiçoando. Quando falo é a nível de leituras, estudos, para não deixar nada a desejar. Porém, contei com o apoio de uma grande coordenadora, isso facilitou muito meu trabalho pois me orientava, quando não estava correspondendo dentro do que foi planejado, ela me chamava, conversava, orientava e com isso eu procurava observar, aprender e melhorar o meu trabalho (Depoimento da coordenadora entrevistada).

Um ponto que gostaria de destacar é a percepção da professora ao reconhecer a prática de sua colega como uma produção de um trabalho colaborativo, e como estes encontros revelam a forma como a professora se apropria dessas formações materializando-as em suas experiências de atuação pedagógica, elementos esses que são capazes de auxiliar a própria ressignificação de sua prática.

Diante do relato da coordenadora acredita-se que uma das funções específicas do coordenador é a socialização do saber docente, na medida em que há ela cabe estimular a troca de experiências entre os professores, a discussão, orientação, acompanhamento e sistematização de práticas pedagógicas. Segundo Nóvoa (1992, p.36), “a experiência não é formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação” assim o coordenador é um motivador, que compartilha ideias e conhecimentos, traçando um caminho transformador, formador e articulador.

E nessa trajetória de histórias, memórias e relatos seguiremos nas narrativas da coordenadora, trazendo o início de experiência profissional na rede estadual e municipal de ensino. Simultaneamente a coordenadora realizou concurso público na cidade de Salvador para professora e no Município de São Francisco do Conde para coordenação pedagógica, onde ela afirma que as funções as quais exercem, estão imbricadas. A coordenadora fala de uma experiência enriquecedora que envolve o ensinar e o acompanhar a execução de todo o processo didático pedagógico.

[...] Primeiro fiz concurso para rede estadual para professora de magistério, depois para rede municipal como coordenadora pedagógica. Então exercia dois papéis, de uma certa forma, foi muito interessante, muito enriquecedor, pois fazia um trabalho paralelo, ao mesmo tempo você está ensinando, você está como professora, como orientadora, mediando o processo ensino aprendizagem e do outro lado eu estava coordenando, auxiliando, planejando, discutindo, debatendo com os professores o trabalho pedagógico na sala de aula, isso me ajudou bastante, não só na minha atuação como professora, mas também enquanto coordenadora. Uma coisa é atrelada a outra, terminava uma dando suporte a outra (Depoimento da coordenadora entrevistada).

Nesse sentido, consideramos as experiências aos coordenadores pedagógicos como professores, já que todo coordenador é ou foi um professor. Como afirma Sá e Almeida (2015, p. 16), “as trajetórias profissionais referiam-se aos caminhos percorridos ao longo da vida profissional, aos ganhos e às perdas, sem desconsiderar características próprias dos trajetos de cada professor.”

Nesses trajetos percorridos a coordenadora retoma um pouco do seu processo formativo, fazendo algumas considerações em relação ao tempo, quando narra que a 30 anos atrás não se tinham tantos cursos de especializações como hoje, que eram oferecidas outras possibilidades de formação. Congressos, seminários, eram essas atividades que aprimorava o seu fazer pedagógico, também não dispunha de tempo, pois o seu envolvimento entre a sala de aula e a coordenação era muito intenso, faltando-lhe tempo para a sua formação.

Em 2001, dez anos após a conclusão de sua licenciatura, a coordenadora começa um outro ciclo de formação, uma pós-graduação em consultoria educacional, este curso chamou a sua atenção, pois no período tinha um desejo de trabalhar com formação continuada. Comenta ainda que posterior a esse momento realizou mais três pós-graduações, fazendo um recorte do modelo de configuração dos cursos, a primeira pós presencial, depois a segunda e terceira semipresencial e a última pós EAD. Salienta ainda que esses cursos de pós-graduação na rede estadual lhe garantiam gratificações de acordo ao plano de carreira do magistério, não mencionou a rede municipal, o qual evidencia-se a fragilidade de uma política de valorização do magistério (profissional).

Em 1990, o curso de magistério foi extinto e a coordenadora por ser professora do magistério na rede estadual, ficou sem saber o que fazer, sentiu-se sem identidade como ela própria explícita.

Nessa perspectiva o curso de pedagogia, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então segundo grau, e para as funções designadas como especialistas. Seguindo os trajetos narrativos da coordenadora X ela reafirma a importância da experiência de sala de aula no fazer do coordenador pedagógico a coordenadora destaca,

[...] Só que aí aconteceu, o curso do magistério ser extinto e agora? Fiquei numa situação, sem saber o que fazer? Fiquei sem identidade, o que sou? O que vou fazer? Então assumi a coordenação pedagógica e posteriormente retornei para sala de aula com a EJA, com as disciplinas qualidade de produção e empreendedorismo, para suprir uma carência da escola, depois fui lecionar as disciplinas geografia e história, mesmo sem ter habilitação. Foi um desafio, pois sentia-me invadindo uma área que não era minha, sabia que jamais faria um trabalho que se aproximasse de um historiador ou um geógrafo. Anos mais tarde outro desafio, assumi o curso técnico de administração, não possuía formação nessa área, por isso, o fato de sentir-me sem identidade, por estar ocupando uma vaga de um profissional com a devida formação. Quando atuava no magistério sentia-me feliz por trabalhar com componentes curriculares da minha área de formação, pois era o meu lugar de fala, porque conhecia e possuía experiência. Eu não tive muitas escolhas, foi um desafio, e uma demanda maior de pesquisa e estudo, para realizar um trabalho que atendesse às necessidades dos estudantes, fiz o melhor que pude. (depoimento da coordenadora entrevistada).

Conforme as narrativas da coordenadora, pudemos fazer um destaque, a importância e reflexão que ela tece em relação a experiência desses sujeitos no seu processo formativo, que ela acredita e defende, mais uma vez, nesse fragmento, a coordenadora historiciza sobre a relação do público e privado no requisito do seu quadro funcional de profissionais.

[...] se você for a uma rede privada a uns anos atrás, para você atuar como coordenador iam exigir uma experiência em sala de aula, não é um pré-requisito nem uma obrigatoriedade. Na rede pública não se exige essa experiência, vai se observar títulos e qualificações. Alguns colegas por não terem essa experiência se apoiava muito em mim, pela minha vasta experiência me chamavam de coordenadora MOR (Depoimento da coordenadora pedagógica entrevistada).

Retomando, um pouco as narrativas da coordenadora X, em relação ao fazer do coordenador pedagógico, que acaba por não realizar o que é essencial ao seu fazer, que é a formação de professores, ela narra o que vivência ao longo dos anos.

[...] o coordenador tem outras atribuições que não são específicas do seu fazer, entretanto acabam sendo incorporadas. E o que é essencial, que é a formação de professores, fica uma lacuna, pois esta formação acaba por ficar à margem do processo, nos meus 27 anos de coordenação, a formação de professores nunca foi priorizada, pois as atividades complementares, são os espaços que trabalhamos as questões mais elementares como: planejamento, projeto político pedagógico, processos avaliativos e conselhos de classe. Precisamos potencializar outros processos, relações interpessoais, professor X aluno, professor X professor. Muito necessário trabalhar pautas mais assertivas e colaborativas, que auxiliem os professores, pois estes chegam as escolas, sem saber planejar, chegam com o conhecimento técnico, domina sua área específica, contudo os aspectos pedagógicos ficam muito a desejar, pois não basta só o conhecimento conceitual, o principal é saber fazer e saber ser. Essa aproximação é de extrema relevância para nossos estudantes. Nessa direção observo que o fracasso escolar, está muito associado a essa pauta e teço uma crítica aos cursos de licenciatura, não aos saberes específicos esses são inquestionáveis, esta situação mais evidenciada na rede pública. (depoimento da coordenadora entrevistada).

Nessa análise, as narrativas direcionam para a necessidade de se produzir uma perspectiva de formação continuada que se pautar na investigação de experiências que

deem resultados mais assertivos, positivos e efetivos. Também ganhou relevância a intenção da coordenadora em problematizar, através da entrevista, algumas questões que permearam e pautaram a prática pedagógica dos professores. Fomentar esses questionamentos são de fundamental importância para a produção de novos e outros sentidos e possibilidades formativas. O olhar histórico dessa coordenadora, justifica-se uma vez que “para enxergar a direção á frente, temos que reconhecer como chegamos, onde chegamos e por que nos constituímos dessa maneira” (SILVA, 2001, p. 329). E a coordenadora continua com as suas narrativas afirmando que escola é o lugar de ensinar e aprender.

[...] a escola, não tem melhor lugar para aprender a atuar enquanto educadora, eu diria o lugar que eu fui mais feliz em minha vida, dentro de uma escola. Foram muitos desafios, pois iniciei minha trajetória como coordenadora, nos anos 90, era algo novo, os professores nos viam como alguém que veio para fiscalizar, fazer cobranças de documentos pedagógicos, que essa função era muito atribuída ao supervisor escolar. Comecei desconstruindo esse processo, colocando-me na posição de acompanhar, orientar, assessorar, entretanto, vemos que esse comportamento ainda é recorrente, o coordenador, não é bem-visto, nem bem-quisto, pois é quem organiza as pautas pedagógicas, têm professores que se acham detentores do saber, sabemos que houve uma quebra de paradigmas e que essa ordem está sendo vencida. Pois o coordenador e professor são simultaneamente alunos, o aluno aprende e ensina, principalmente nesse contexto atual, nessa era de revolução tecnológica, o aluno tem ensinado e aprendido muito. Procurei realizar o meu trabalho com muita habilidade, traquejo e procurando descobrir caminhos e possibilidades. O coordenador precisa deixar claro qual o seu papel de mediador dos processos pedagógicos, mantendo diálogos constantes de buscar e encontrar alternativas. Um trabalho enriquecedor, pessoas diferentes, perfis diferentes, linguagens diversas, práticas, olhares, saberes e fazeres diversos, tempos, sentimentos e emoções diferentes, algo fantástico!

Essas narrativas denota a importância de mais estudos e investigações que possam contribuir para entender as especificidades e dilemas próprios da atenção para ressignificar esta concepção de coordenação, valorizando-a como uma função essencialmente pedagógica, possível de ser reinventada na prática e pela prática nas mais diversas realidades dos coordenadores(as) pedagógicos(as). Os elementos que constituem as narrativas dessa coordenadora, contribuem para a legitimidade e fortalecimento do papel do coordenador no espaço da escola.

[...] eu sempre dizia iniciei aqui vou encerrar aqui, 27 anos dedicados uma mesma comunidade, trabalhei com pais, filhos e netos, meu foco principal o aluno, o aprendiz. O seu desenvolvimento desse ser humano, sua formação integral, nas dimensões físico, psico e emocional. Ser aprendiz no saber fazer e ser desse indivíduo, preparando-lhes para vida, alguns ficam no caminho, outros seguem, outros não conseguem chegar, pois o tráfico a marginalidade lhes rouba suas vidas. A frustração é essa o que deixamos de fazer que não alcançamos essas vidas... (Depoimento da coordenadora entrevistada).

Na trajetória de 27 anos dessa coordenadora todos dedicados a uma mesma comunidade, ela ainda narra os sentimentos e as marcas que deixou e levou consigo.

[...] realizei o meu trabalho, com muita dedicação, envolvimento, renúncias, amor, compromisso, responsabilidade cuidado e atenção com todas as

peessoas que passaram na minha vida nesses 27 anos. Me sinto realizada, minha consciência tranquila, fiz tudo dentro das minhas possibilidades de conhecimento e amadurecimento. Se voltasse no tempo faria a mesma coisa, só que dessa vez estudando mais, me qualificando, fiquei muito envolvida com o trabalho. Se voltasse no tempo me apropriaria de mais saberes, frente aos desafios contemporâneos da nossa prática. Estudar mais.(Depoimento da coordenadora entrevistada).

E nessa trajetória de memórias, encontros/desencontros e experiências formativas que Souza (2006, p. 19) nos referencia:

As itinerâncias, as aprendizagens e o desejo do conhecimento, como uma das possibilidades do desenvolvimento pessoal e profissional, são o caminho que busco para reafirmar a minha identidade profissional, bem como, cada vez mais, melhor compreender o fenômeno educativo, especificamente no que tange ao processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional do educador. Um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão.

A coordenadora conclui a sua itinerância com o sentimento de que fez o melhor que pôde e que faria tudo de novo. Desta vez, estudando mais, apropriando-se de outros saberes para dar respostas mais qualificadas frente aos desafios contemporâneos.

4. Considerações Finais

O estudo evidenciou o papel multifacetado do coordenador pedagógico, sendo gerado a partir de certos aspectos da função está ligados e imbricados com atribuições de outros profissionais. As atribuições são múltiplas, o que acaba contribuindo para a confusão da identidade e o papel do coordenador pedagógico, mesmo com novas reestruturas da educação, da escola e do cargo, permanece a visão do coordenador pedagógico relacionada ao modelo que pode preencher/resolver as demandas e questões da escola. O texto, ainda, revela o início da carreira da coordenadora um pouco sofrida em ter que dar conta de muitos processos da escola, no entanto, é nele que o profissional vai adquirindo resistência e experiência para articular as situações adversas enfrentadas no cotidiano.

As narrativas da coordenadora entrevistada, demonstram dificuldades, potencialidades que foram construídas ao longo da sua trajetória profissional, mas também ela experimenta e se autoafirma na compreensão de melhor entender o contexto e a forma como de agir nele.

Os momentos vividos/experenciados são constitutivos do nosso ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995), maneira única de existirmos. As ações formativas da coordenadora estão associadas as significações que foi dando as situações, objetos, relacionamentos, pessoas, essencialmente no seu exercício pedagógico.

Nesse sentido, apresentamos a pesquisa auto(biográfica) como processo de reflexão para o coordenador pedagógico, pois ao narrar suas histórias, vivências e experiências, o narrador se desvela. Desse modo, ele (re)constrói subjetividades em uma possibilidade de auto educar-se e emancipar-se para agir e ser no mundo. Para o coordenador pedagógico,

cujo principal papel é a formação de professores, constitui-se em um processo de aprendizagem que o constituirá como uma reflexão de sua práxis.

Assim ao narrar esses saberes da experiência em pesquisa (auto)biográfica o narrador/pesquisador participa de um processo de reflexão e reconhecimento dessas aprendizagens. Constituindo-se assim, a narrativa (auto)biográfica como um processo de reflexão e aprendizagem capaz de redefinir o modo de pensar e agir coletivamente do narrador/pesquisador em seu espaço profissional.

Concluindo, percebo que a coordenadora pedagógica ao longo da sua trajetória profissional buscou trilhar caminhos para melhoria do seu fazer docente, onde, as suas narrativas não deixam dúvidas de que a formação se dá no encontro com o outro, na medida em que, o outro esteja acessível para esse encontro coletivo e colaborativo. A coordenadora ainda aponta para a necessidade de estudar e de apropriar-se de outros conhecimentos para que possa dar respostas mais qualificadas e efetivas frente as demandas do seu fazer pedagógico e aos desafios contemporâneos

5. Referências

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

HEIDEGGER, M, **SER e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Revista Educação, ano XXX, p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência e vida e formação**. 2º ed. Revista e ampe. Natal, EDUFRRN; São Paulo Paulus 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica e Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

NÓVOA, Antônio (org). **Vida dos professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M.V.D.F. **Pensamento teórico e formação docente**: Apropriação de saberes da tradição lúdica na perspectiva da teoria formação das ações mentais por etapas de P.Ya Galperin , 266 f. 2011. Tese (doutorado em educação). Natal/RN: Centro de Ciência Sociais Aplicadas. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Rio Grande do Norte, 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, P.P. **Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação em revista (UFMG, impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.

SÁ, M.A.Á dos S.; Almeida, L.R de. **Envelhecimento profissional nas trajetórias de professores engenheiros**. Psicologia da Educação, n 40, p. 59-76, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Marina Martins de. **Olhar, escutar e sentir: Modos de pesquisar-narrar em educação**. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v 15 n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <https://periodicosestacio.br/index.php/reeduc/article/view/4750/4796610>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

SOUZA, E.C. de **História de Vida e Prática Docente: Desenvolvimento pessoal e profissional**. Revista da FAEEBA, Salvador, n.16, p.169-178, jul./dez. 2001

O DIÁRIO REFLEXIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Fernanda Alves Garcia MONTERO, Escola Villare
Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação
básica
fefamontero@gmail.com

1. Introdução

O presente relato tem como objetivo descrever uma experiência didática de realização de um Diário Reflexivo, realizada na disciplina de Leitura e Produção de Texto II, com alunos do 2º semestre (noturno) de um curso de Pedagogia de uma instituição privada da cidade de São Paulo.

Infelizmente não são raros os casos de alunos que ingressam no Ensino Superior levando significativas dificuldades em relação à leitura e à escrita, que não conseguem escrever com fluência ou que não conseguem ler e interpretar o que leram a fim de organizarem uma opinião acerca do que foi lido. E não é incomum que, para tentar lidar com essas dificuldades, os cursos de Ensino Superior ofereçam revisões ou disciplinas optativas de atualização do português. Contudo, se estas são dificuldades herdadas de uma formação anterior que tenha sido de alguma forma defasada, é preciso que se tratem essas dificuldades não como uma simples lacuna de conhecimento, como uma "formação incompleta", feita pela metade, que pode ser preenchida ou completada com uma revisão ou atualização, mas como uma "não formação" de aspectos indispensáveis para a constituição do sujeito integral. Pode-se dizer, então, que não houve uma genuína experiência de formação das habilidades de leitura e escrita. Assim, é preciso abordar os conhecimentos relacionados às práticas de leitura e de escrita de forma profunda no currículo (principalmente se pensarmos no contexto de um curso de formação de professores que muito provavelmente se destinarão à atuação nas várias etapas da educação básica, pois a leitura e a escrita serão práticas que caberá a esses sujeitos ensinar), e não apenas retomá-los em forma de revisão e atualização, pois não houve um esquecimento ou uma desatualização, mas sim uma "não formação" ou "pseudoformação"; o que aconteceu foi uma vivência e não uma experiência.

Ou seja, não basta tratar os conteúdos relacionados à leitura e à escrita como disciplina optativa, como atividade extracurricular ou ainda como objeto de grupos de estudos, cuja participação é de livre escolha dos alunos: essas alternativas não possibilitam tratá-los do modo como precisam ser abordados no currículo (GARCIA; DUTOIT, 2007, p.177)

A maioria dos currículos dos cursos de ensino superior não toma a formação/desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita como um objetivo

formativo fundamental. Geralmente, o desenvolvimento dessas habilidades é atribuído exclusivamente à escolarização básica. Contudo, como a disciplina de Leitura e Produção de Texto II em que foi realizada a experiência do Diário aqui relatada inseria-se em um curso cuja proposta pedagógica visava a formação de um sujeito integral e não apenas de um profissional, permitindo ao aluno ter uma visão integral da sua formação enquanto educador e da prática educativa - entendida aqui conforme definida por Saviani (2001), como o processo de produção da realidade humana e também o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, - tornando-o, assim, protagonista de sua própria formação, permitindo-lhe assumir papel ativo na construção do conhecimento - havia uma preocupação genuína com o desenvolvimento dessas habilidades, entendidas como imprescindíveis não só para a formação do professor, mas também para a formação do sujeito integral, a qual expande as fronteiras do contexto profissional. Havia espaço, então, para a realização de uma disciplina que fosse além de uma simples revisão/atualização gramatical, e que almejasse proporcionar aos alunos uma genuína experiência de formação das habilidades de leitura e escrita.

Isso posto, passemos, então, para a explanação dos conceitos teóricos balizadores da experiência didática que será aqui relatada.

2. Fundamentação Teórica

Aqui vale destacar os conceitos de *experiência* e de *formação* tal como foram definidos pela teoria crítica de sociedade, Escola de Frankfurt, especialmente por Walter Benjamin e Theodor W. Adorno, a fim de contextualizar o que se entende como "genuína experiência de formação".

De acordo com Walter Benjamin (1989), experiência seria tudo aquilo vivido pelo sujeito e que lhe causa um impacto e uma mudança duradoura, ou seja, é preciso que haja, no sujeito, a sedimentação de um novo conhecimento. Para o autor, a experiência se diferencia da vivência pois esta seria algo vivido de maneira superficial e arbitrária, enquanto a primeira seria algo vivido de forma profunda e que por isso causaria uma mudança na "constituição original" do sujeito, transformando-o pela apropriação de um novo conhecimento. Para melhor ilustrar essa distinção, Benjamin (1989) evoca Marx e a diferenciação entre produção artesanal e industrial.

Não é em vão que Marx insiste que, no artesanato, a conexão entre as etapas de trabalho é contínua. Já nas atividades do operário de fábrica na linha de montagem, esta conexão aparece como autônoma e coisificada. A peça entra no raio de ação do operário, independentemente da sua vontade. E escapa dele da mesma forma arbitrária. (BENJAMIN, 1989, p.125)

A partir do trecho acima é possível depreender que experiência exige uma relação profunda entre sujeito e objeto/acontecimento, e que a vivência é uma relação superficial,

vivida rápida e frivolamente e que, por isso, não causaria uma mudança duradoura no sujeito. Em termos marxistas, a vivência seria, então, uma experiência alienada, a relação entre sujeito e objeto/conhecimento é coisificada e externa ao sujeito - no sentido de que não lhe pertence, apenas passa por ele, como uma parte de um futuro produto que passa pelas suas mãos durante o processo de produção industrial e segue em frente.

Benjamin (1987) ainda destaca que, na modernidade, a experiência cada vez mais cede lugar à vivência, ou seja, na sociedade do capitalismo, do produtivismo, do utilitarismo e da proatividade, todo conhecimento produzido pela humanidade se torna cada vez menos acessível, e cada vez mais diluído em vivências uniformizadas e automatizadas. Em outras palavras, a relação com o conhecimento, ou a experiência propriamente dita - aquela capaz de transformar o sujeito -, se torna cada mais fragmentária, pulverizada. Tem-se, então, o empobrecimento da experiência, pois a sociedade moderna e o capitalismo impossibilitam a experiência e cede esta seu lugar à vivência, pois valoriza a informação ao invés da formação, a rapidez, a eficiência.

Passemos, agora, ao conceito de formação cunhado por Theodor W. Adorno.

Em seu texto *Teoría de la seudocultura*, Adorno (1979) afirma que *formação* seria a apropriação subjetiva da cultura, de forma a contribuir para a ampliação dos horizontes dos indivíduos, para a emergência de sujeitos conscientes de suas potencialidades e artífices da própria história, e por isso estaria inserida no próprio desenvolvimento histórico do ser humano, não apenas como reflexo das condições existentes, mas também como possibilidade de transformação destas. Adorno sustenta, dessa forma, a intrínseca relação entre *educação/formação* e *emancipação*, como possibilidade de sair do estado de menoridade a que o ser humano está submetido na sociedade moderna.

Tendo isso em vista, Adorno (1979) afirma que, como consequência do capitalismo avançando, tem-se a substituição da *formação* pela *pseudoformação*, que leva a uma identificação consentida dos sujeitos ao sistema. Segundo o autor, a *pseudoformação* não se refere, apenas, a uma formação pela metade ou incompleta (como se não se tivesse tido tempo de se aperfeiçoar em um determinado assunto), mas sim a uma falsa formação que, ao contrário da formação – que seria um processo de emancipação dos indivíduos enquanto sujeitos da práxis social – produz a acomodação dos sujeitos à situação de dominação a que estão submetidos. A pseudoformação não se diferencia da formação por uma questão de grau, como se fosse uma etapa construtiva rumo à formação; ela é, em realidade, a degradação desta.

Adorno (1979) afirma que esse processo de pseudoformação se intensifica na modernidade, principalmente com o advento da burguesia como consequência do sistema capitalista, uma vez que ofuscou-se progressivamente a dimensão emancipatória

da cultura e potencializou-se a instrumental. Tem-se, então, uma contraposição entre uma dita cultura do espírito e o mundo da práxis dentro da própria concepção da cultura burguesa. Ou seja, dentro da própria cultura burguesa já está contida a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Essa cisão leva a dois entendimentos extremos de cultura: um é o da crescente espiritualização e ideologização da cultura, que se torna cada vez mais descolada da realidade, alheia ao mundo da práxis pois desse mundo se abstrai; o outro é o da total associação da cultura à estruturação da realidade tal como a conhecemos, destacando unilateralmente seu caráter de adaptação, o que poda a capacidade de emancipação do ser humano, aprisionando-o no que Adorno chama de "mera história natural darwinista" (1979, p.177), que premia a sobrevivência do mais apto. Em ambas concepções de cultura, ocasiona-se a pseudoformação: na primeira, porque a cultura se torna inócua, incapaz de transformar o real, e na segunda porque a cultura se torna um instrumento de adaptação e, conseqüentemente, de aceitação. Em nenhum dos casos há a possibilidade de mudança, de emancipação.

Em termos pedagógicos, essa cisão do entendimento da cultura em dois extremos na sociedade moderna desemboca naquilo que Bogdan Suchodolski definiu como a controvérsia moderna entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, que "surge com especial nitidez na pedagogia moderna" (Suchodolski, 1984, p.112). A primeira é aquela que se orienta para a formação no indivíduo da sua essência "verdadeira", para a formação de um ideal de ser humano; esse ideal, contudo, de acordo com Suchodolski (1984) é algo descolado da realidade, desvinculado da materialidade, seria um ideal apriorístico e metafísico, a educação teria a função de fazer o indivíduo alçar-se a esse ideal e se desvincular do mundo concreto (a teoria platônica do mundo das ideias seria uma representação dessa orientação essencialista). A segunda, a pedagogia da existência, toma o ser humano tal como é e não como deveria ser, e entende que o presente é o único real possível, então visa uma formação para a adaptação a esse real, para a sobrevivência nesse real, então não enxerga a possibilidade de mudança, de haver uma outra realidade futura possível, não há nenhum ideal a ser alcançado, nem físico, nem metafísico: o ser humano e a sua realidade sempre serão da forma que são (essa orientação está presente na teoria de Rousseau, por exemplo). Assim, ambas pedagogias resultam em pseudoformação, pois nenhuma das duas possibilita o rompimento com a realidade.

Fica clara aqui a estreita relação entre a ideia de empobrecimento da experiência, cunhada por Walter Benjamin, e o conceito de pseudoformação cunhado por Adorno. Ambos são consequência de uma instrumentalização da relação com o conhecimento, o que resulta em sujeitos uniformizados, conformados e amortecidos.

Agora, é necessário destacar os conceitos de *alfabetização* e de *letramento*, trabalhados por Magda Soares - que completam a fundamentação teórica -, a título de contextualizar as "dificuldades em relação à leitura e à escrita" apresentadas, lastimavelmente não de forma rara, por muitos alunos ao ingressarem no Ensino Superior.

Magda Soares (2003) afirma que, embora alfabetização e letramento sejam duas coisas que caminham (ou deveriam caminhar) juntas e que se complementam, são coisas distintas. De acordo com a autora (2003), a diferenciação entre alfabetização e letramento é algo recente, da segunda metade da década de 1980, e surge dado que atribuíam-se ao termo "alfabetização" um significado demasiado abrangente, já que se entendia que se tratava de um processo permanente, que se estenderia por toda a vida e não se esgotaria na mera aquisição da técnica de ler e escrever. Então, passou-se a diferenciar o processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) do processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita) - este último seria aquele que nunca é interrompido ao longo da vida e que não se esgota com a aquisição da técnica. Com o tempo, essa diferenciação entre *aquisição* e *desenvolvimento* da língua foi se tornando cada vez mais clara, concretizando-se hoje na distinção entre alfabetização e letramento.

Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo **letramento** (SOARES, 2003, p.20)

Soares (2003) afirma que houve uma mudança na maneira de considerar o significado conferido ao acesso à leitura e à escrita no Brasil, antes entendido como sendo a simples aquisição da tecnologia do ler e do escrever e passando a ser entendido como a inserção nas práticas sociais de leitura e de escrita.

[...] um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta "sabe ler e escrever um bilhete simples?" que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um "bilhete simples") [...] já se evidencia a busca de um "estado ou condição de quem sabe ler e escrever", mais do que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de letramento, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da "tecnologia" do ler e escrever" (SOARES, 2003, p.21-22)

Isso posto, a diferenciação entre alfabetização e letramento se torna mais clara. Alfabetização, segundo Soares (2003), está relacionada ao processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita; é a aquisição da "tecnologia" do ler e

do escrever. Aprender a ler e a escrever, ou seja, ser alfabetizado, significa adquirir uma técnica, uma tecnologia: a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita. A alfabetização está, dessa forma, relacionada à aquisição da técnica que permite decifrar o código da escrita. Já o letramento, de acordo com Soares (2003), está relacionado à leitura e à escrita enquanto práticas sociais; é fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e deles extrair informações; é se apropriar das práticas sociais de leitura e de escrita, dentre as quais podemos mencionar ler um livro, um jornal, uma revista, redigir um requerimento, preencher um formulário, escrever uma carta, encontrar informações em um manual de instruções, etc. Soares (2003) ainda destaca que letramento é o estado ou condição que assume aquele que aprende não só a ler e a escrever, mas a fazer uso social dessas habilidades, e ressalta a importância dos termos "estado" e "condição", pois pressupõem que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar socialmente a leitura e a escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição, pois "socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada [...] seu modo de viver na sociedade [...] torna-se diferente (Soares, 2003, p.36-37)

Aqui é importante ressaltar algumas inferências apresentadas por Magda Soares (2003) a respeito dos conceitos apresentados acima. A primeira delas é a de que um indivíduo pode ser analfabeto (não saber ler e escrever) mas ser, de certa forma, letrado:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 2003, p.24).

A segunda inferência é a de que uma pessoa pode ser alfabetizada (sabe ler e escrever), mas não necessariamente incorpora e se envolve com práticas sociais de leitura e de escrita: não lê livros/jornais/revistas, tem dificuldades em escrever pequenos textos (ex: tem dificuldade em mandar mensagens de "whatsapp" escritas e prefere sempre mandar áudios), em preencher formulários, em ler textos que sejam um pouco mais longos, em interpretar e extrair informações de uma notícia, não lê histórias para os filhos/sobrinhos, etc.

Assim, fica claro que existem diferentes tipos e níveis de letramento, a depender das necessidades, das demandas do indivíduo e do seu contexto social e cultural, e que

alfabetizar e letrar são, então, dois processos distintos, mas não inseparáveis. Ainda de acordo com Soares (2003), em um contexto educacional, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, tornar os alunos capazes de decodificar a língua e também "inserir-los" nas práticas sociais de leitura e escrita, tornar possível que cultivem e exerçam práticas de leitura e escrita.

Considerando a explanação acima, vale clarificar aqui, quando se fala que não são raros os casos de alunos que ingressam no Ensino Superior apresentando dificuldades de leitura e de escrita, que essas dificuldades estão muito mais voltadas ao letramento do que à alfabetização.

A partir das considerações feitas previamente, é importante frisar que, quando se afirma que se almejava proporcionar aos alunos uma genuína experiência de formação das habilidades de leitura e escrita, o que se quer dizer é que objetivava-se que os alunos estabelecessem uma relação profunda com os conhecimentos atrelados a essas habilidades, que estas passassem a fazer parte de seus repertórios, que os alunos de fato as experienciassem e que tivessem, efetivamente, uma formação, no sentido adoniano da palavra, ou seja, uma formação que colaborasse para a ampliação dos seus horizontes, para a emergência de uma consciência acerca de suas potencialidades e que os tornasse artífices da sua própria história (ADORNO, 1979).

3. A experiência.

A experiência, denominada Diário Reflexivo, foi realizada na disciplina de Leitura e Interpretação de Texto II, com uma turma de 15 alunos cursando o 2º semestre de Pedagogia (noturno) de uma instituição privada da cidade de São Paulo. Já se havia constatado no semestre anterior que muitos dos alunos dessa turma possuíam dificuldades com a leitura e com a escrita, dificuldades estas mais vinculadas ao letramento do que à alfabetização, ou seja, eram alunos que sabiam ler e escrever, mas que não tinham familiaridade com o uso social das práticas de leitura e de escrita, não dominavam essas práticas, pois estas não faziam parte da constituição desses alunos.

Tendo isso em mente, e considerando que, assim como qualquer habilidade, ler e escrever requerem "treino" - uma aproximação direta e constante do sujeito com a habilidade que se quer desenvolver/aprender -, pensou-se em um plano de disciplina que colocasse os alunos em contato direto e frequente com as práticas de leitura e de escrita, para que estas deixassem de ser entendidas apenas como instrumentos de comunicação e de informação, e passassem a ser entendidas também como práticas de constituição de um sujeito integral, passassem a fazer parte deles.

Assim, pensou-se na elaboração de um Diário Reflexivo Pedagógico, cujo objetivo era que os alunos refletissem sobre o próprio processo de formação e que fizessem

constar essa reflexão por meio do registro do escrito. A opção pelo Diário se deu por entender que este pode ser uma ferramenta pedagógica extremamente relevante para o desenvolvimento da prática de letramento, atrelando-a ao processo inicial de formação de professores da educação básica, uma vez que permite ao aluno refletir a respeito daquilo que está aprendendo de forma condensada e organizada, já que é preciso "organizar" os pensamentos de forma coesa para que possam ser colocados no papel e transmitidos para o leitor.

Esses registros deveriam ser feitos pelos alunos todo final de aula e seriam respondidos, também de forma escrita, pela professora, respostas essas que seriam devolvidas aos alunos sempre na aula subsequente. Então, os alunos não só teriam que escrever, mas teriam que ler também as devolutivas recebidas (e respondê-las, caso quisessem). Vale esclarecer que essas devolutivas não eram apenas "correções" nas produções dos alunos, não eram apenas "apontamentos de onde erraram", a intenção era estabelecer um diálogo com os alunos, era de fato escrever de volta também, como em uma troca de cartas, e que a professora fosse vista como orientadora e leitora dessas produções, e não como corretora. Conforme afirmam Garcia e Dutoit (2007, p.182), "[...] não é qualquer tipo de correção que garante os subsídios necessários para que o aluno aprimore o seu texto - correção deve ser também um momento de construção de conhecimento". O intuito era estabelecer "conversas escritas", entendidas como instrumento importante para favorecer a reflexão de ambos os lados, de forma a construir novos conhecimentos a partir do compartilhamento de experiências. A importância da devolutiva se estabelece à medida que favorece tanto a reflexão do escritor quanto a do leitor. Um se confronta, se enfrenta com imagens, ideias, comentários, pensamentos colocados por outro a partir da sua própria posição e, nesse processo, se envolve, incorporando-as ou não em sua própria reflexão. Escrever sobre o que se experiencia e compartilhar um ponto de vista com outro interlocutor (no caso, a professora), pode conferir ao texto novos significados.

O que aqui se defende é que se aprende não somente com a observação, mas também ao entregar-se ao seu registro na elaboração de uma representação da experiência. No exercício da escrita, o autor reconsidera o que viveu, pensou, sentiu, realizou naquele momento - e mais: a necessidade de compartilhá-la exige de si um cuidado especial na organização das ideias, na coerência dos fatos para reapresentá-los a um outro (BRONER, 2007, p.312).

Então, logo na primeira aula do semestre, cada aluno recebeu um pequeno caderno, que seria onde eles produziram o Diário. Elaborou-se um Roteiro (ver em anexo após as referências) com algumas perguntas para orientar os alunos e que serviriam de molas propulsoras para a elaboração das reflexões. A princípio, o objetivo era que eles escrevessem sobre o que estavam aprendendo (refletindo sobre o que aprenderam de

novo, como esse aprendizado os impactava, quais as dificuldades, como contribuíam com o grupo, como poderiam usar o que aprendiam na sua prática pedagógica e/ou no seu dia a dia), mas como iremos ver mais adiante, a produção dos alunos no decorrer do semestre extrapolou bastante esse primeiro objetivo.

Um aspecto importante desse roteiro que fez parte da estratégia para garantir a constância da produção, foi a atribuição desta ao um ponto de atividade que compunha a nota do semestre (era composta pelas notas de duas provas bimestrais, pela nota do Projeto Integrador, e por esse um ponto de atividade). No começo muitos perguntaram (mais de uma vez) se os erros de gramática seriam descontados desse 1 ponto, o que mostra como estavam preocupados com a correção e como ainda entendiam o "escrever bem" como sendo uma questão de não cometer erros gramaticais. Quando foi explicado que os erros não seriam descontados e que o que garantiria o 1 ponto seria a constância da produção, ficaram mais tranquilos, embora ainda se pudesse sentir uma certa "desconfiança" por parte deles, como se estivessem achando que estava fácil/bom demais para ser verdade.

4. Desenvolvimento da experiência

No começo, falas como "sou travada(o)", "não consigo colocar no papel o que penso", "tenho medo, vou errar demais", "outras pessoas vão ler?" eram extremamente frequentes e contundentes, e mostravam as inseguranças, as angústias, a não familiarização com a escrita, o desconforto que sentiam em ter que escrever (principalmente por que teriam que fazer isso em todas as aulas, sem exceção), e todos esses aspectos, a princípio, calavam ou reduziam grande parte dos primeiros registros a descrições quase burocráticas sobre as aulas, a respostas "engessadas" que mostravam que eles estavam muito mais preocupados em escrever aquilo que achavam que a professora queria ler do que em registrar aquilo que realmente haviam reflexionado. A princípio respondiam estritamente às perguntas norteadoras, como em uma prova, inclusive fazendo uso daquela conhecida tática para fazer resposta completa de mencionar a pergunta na resposta.

Contudo, conforme o semestre foi avançando, eles cada vez mais se familiarizavam com a atividade de escrever e de receber uma resposta, com o estabelecimento dessa "conversa escrita", foram adquirindo cada vez mais traquejo e, aos poucos, a escrita foi configurando-se como ferramenta de pensamento, e foi trazendo à tona, uma nova face de uma identidade profissional - mas não só - em formação. As escritas foram mostrando cada vez mais indícios de autoria, de autonomia. As produções foram perdendo aquele caráter mais contido, mais burocrático, e foram se

tornando cada vez mais expressões de cada um dos sujeitos que ali estavam experienciando o processo inicial de formação de professores.

A conversa estabelecida através dos Diários dava a eles (e à professora) a oportunidade de explicar algo que talvez tivesse ficado confuso, de dar continuidade a uma discussão que estava sendo desenvolvida durante a aula, de tirar dúvidas (como por exemplo, era o caso de algumas alunas que foram "ensaladas" na turma de 2º semestre, pois não havia ainda aberto turma de 1º semestre, e sentiam muita vergonha de participar da aula pois se sentiam intimidadas e atrasadas em relação aos colegas que já haviam cursado o 1º semestre, e o Diário lhes permitiu um espaço não só para manifestar a existência desse desconforto, mas também um espaço em que sentiram seguras para tratar das suas dúvidas e inseguranças sobre a disciplina, que em outras situações poderiam nem ter sido manifestadas e, conseqüentemente, não seriam sanadas).

Assim, foram escrevendo com cada vez mais confiança, fluência e com menos medo de "errar" ao "responder" as perguntas do roteiro. O avanço na relação deles com a escrita foi tamanho que, em determinado momento, as produções começaram a extrapolar o roteiro. Passaram a falar das próprias dificuldades durante o curso (não só na disciplina de Leitura e Produção de Texto), de assuntos familiares, de lembranças escolares (um dos alunos pensava muito sobre de onde vinha a sua dificuldade em escrever, pois para ele não fazia sentido que não conseguisse transformar seus pensamentos em texto sendo que conseguia transformá-los em música), das expectativas que tinham, de descontentamentos com questões sociais e políticas, de práticas que alguns estavam desenvolvendo com os próprios alunos etc.

Vê-se então que o Diário extrapolou os limites não só do roteiro, mas também os da sala de aula. Houve, inclusive, menções à realização do Diário, por parte dos alunos, em outras disciplinas, acerca de como aquela "obrigação" constante de escrever e ler estava inclusive ajudando na realização de tarefas das outras disciplinas. Assim, fica claro que já não viam a realização do Diário mais como tarefa, como algo que estava sendo feito para "tirar nota", havia uma relação profunda de sentido entre eles e o Diário, este já não mais os assustava.

5. Resultados e considerações finais

A experiência de Diário Reflexivo aqui relatada foi parte de uma disciplina que se inseria em um curso de Pedagogia cuja principal proposta era a formação de um sujeito integral - e não apenas de um profissional. Dentro dessa proposta de curso, o Diário foi entendido como uma estratégia de ensino-aprendizagem que possibilitou a criação de uma relação profunda dos alunos com as práticas de leitura e de escrita.

Os fatos de os alunos terem, espontaneamente, extrapolado as perguntas do roteiro, e de terem falado positivamente sobre a experiência do Diário com outras pessoas e fora do horário de aula, são demonstrativos de que ocorreu uma mudança profunda na relação que estabeleciam com ele. Já não viam o Diário como mais uma tarefa a ser cumprida apenas para tirar nota, havia agora um sentimento de familiaridade, de pertencimento, de partilha, o Diário já não era mais algo totalmente externo e alheio a eles. As produções, que no começo eram quase burocráticas e ensaiadas, se tornaram mais autênticas, com mais personalidade, refletiam sujeitos reais que estavam passando por uma experiência real de formação.

Ainda havia dificuldades de ordem gramatical e de coesão textual - que eram apontados e trabalhado em sala pela professora que, a partir do Diários conseguia ter uma percepção mais precisa acerca das dificuldades e avanços dos alunos -, contudo, o fato da relação deles com as práticas de escrita e de leitura ter passado de vivência para experiência viabiliza ainda mais a possibilidade de superação das dificuldades supracitadas, uma vez que é nessas práticas que a técnica de ler e escrever é efetivamente aplicada. É a relação entre alfabetizar e letrar mencionada por Magda Soares (2003) . É nas práticas sociais de leitura e escrita que a técnica de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita, se concretizam. É nessas práticas que vemos as técnicas sendo usadas por outros, quando lemos, e que fazemos nós mesmo uso delas, quando escrevemos.

Outro fato que demonstra a relação mais profunda que foi estabelecida entre os alunos e o Diário foi o de que, ao final do semestre, nenhum deles quis se desfazer dos Diários. Na última aula, a professora entregou-lhes a última devolutiva do semestre e perguntou se queriam ficar com eles ou se queriam deixar com ela, e todos, sem exceção, optaram por ficar com eles (alguns inclusive mencionaram que pretendiam continuar a escrever um diário, como forma de organizar e expressar seus pensamentos).

O Diário Reflexivo significou, dessa forma, uma ampliação dos limites da sala de aula, para abranger um mundo muito mais amplo de práticas sociais de leitura e de escrita, e uma transformação das relações que os alunos tinham com a escrita e a leitura: de vivência para experiência. A experiência didática do Diário Reflexivo seguiu criativamente as inspirações teóricas de Adorno, Benjamin e Soares, sempre visando à superação da mera vivência com a configuração da experiência, ou, em outras palavras, à superação da pseudoformação em prol da formação autêntica.

6. Referências

ADORNO, Theodor. Teoria de la seudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Sociologia*. Madrid: Taurus Ediciones, 1979, 3.ed., p.175-199.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In:_____ *Obras Escolhidas*, Vol.1 (Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura). Tradução por: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.114-119.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In:_____ *Obras escolhidas*, Vol. 3 (Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo). Tradução por: José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-149.

BRONER, Ester M. A escrita dos diários no processo de formação profissional. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.) *Porque escrever é fazer história*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007. p.303-321

GARCIA, Midian; DUTOIT, Rosana. Ler e escrever, a quem será que se destina? Uma abordagem sobre ensino da leitura e da produção de textos no Ensino Superior. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.) *Porque escrever é fazer história*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007. p.175-185

SAVIANI, D. Ética, educação e cidadania. *Philos – Revista Brasileira de Filosofia no 1º grau*, Florianópolis-SC, v. 8, n. 15, p. 19-37, 1º semestre 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5427383-Etica-educacao-e-cidadania-dermeval-saviani-revista-no-15.html>. Acesso em 27/10/2021

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed., 6 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128p.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. 3.ed. Lisboa: Livros Horizontes, 1984. 124p.

7. Anexos

ROTEIRO PARA DIÁRIO REFLEXIVO PEDAGÓGICO

➤ Orientações:

- a ser feito nos 15 minutos finais de cada aula e entregar
- escrever 2 ou 3 parágrafos (sempre à caneta)
- obrigatório fazer TODO final de aula (vai constituir o 1 ponto de atividades)
- pode ser decorado da maneira que o aluno preferir (encadernar, colar adesivos, usar canetas coloridas, etc), mas é preciso que o diário esteja bem identificado (com nome completo, curso, disciplina, nome da professora)

➤ Na hora de escrever, é preciso considerar obrigatoriamente todos os seguintes pontos:

- O que aprendi de novo?
- Como isso impactou minha formação?
- Quais foram minhas dificuldades?
- Como contribui com a aula/grupo/discussão?
- Como usaria seu novo aprendizado na sua prática pedagógica e/ou no seu dia a dia?

O PIBID EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Marina Célia MENDONÇA, Unesp
Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
Capes
marina.mendonca@unesp.br

1. Objetivo

Meu interesse pela questão do ensino língua portuguesa vem de longa data. Não somente pelo fato de ter tido experiência na docência no ensino básico antes de ingressar no ensino universitário na formação de licenciandos em Letras, mas também por ter tomado essa questão como objeto privilegiado em minha pesquisa.

Já no mestrado, o tema sobre o qual me debrucei foram questões de leitura em materiais didáticos. No doutorado, a preocupação foi estudar o purismo linguístico na mídia, no discurso de escritores e no senso comum – em conflito com os discursos dos cientistas da linguagem que entram para a escola, por meio de materiais didáticos e documentos oficiais direcionados à educação. Já no pós-doutorado desenvolvido recentemente, em 2018-2019, meu objeto de pesquisa foram propostas de produção textual em materiais didáticos; esse projeto foi uma complementação de questões de pesquisa desenvolvidas nos últimos anos sobre a produção textual em diferentes campos de atividade, inclusive no campo escolar.

Enfim, o PIBID é um projeto que também vem complementar essa minha atuação na formação de licenciandos em Letras que já tem mais de vinte e cinco anos. A proposta que coordeno desde outubro de 2020, no subprojeto de Português do PIBID da Unesp, tem por objetivo desenvolver na escola básica ações de uso crítico da linguagem e toma como centralidade o *texto*, em torno do qual deveriam se organizar ações didáticas integradas de leitura/escuta, escrita/fala e análise linguístico-semiótica.

Os documentos oficiais federais direcionados ao ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, nas últimas décadas, entre eles os PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) e BNCC (BRASIL, 2018), propõem que se tome o *texto* como centro das atividades de ensino-aprendizagem e que se privilegie o *uso* linguístico, em situações de interação efetiva, de forma a possibilitar aos sujeitos participação social ativa e crítica em diversos campos de atividade (esses campos aparecem institucionalizados na BNCC como: campo jornalístico-midiático; artístico-literário; de atuação na vida pública; das práticas de estudo e pesquisa).

Essa centralidade do ensino de língua portuguesa no *texto* e no *uso linguístico*, com enfoque na interação verbal e na atitude crítica e participativa, já tem uma longa história no Brasil e parece ter se constituído um consenso entre nós. Geraldi (1984), por exemplo, tem sido um autor reconhecido como defensor de que as aulas de língua portuguesa deveriam privilegiar as *práticas de linguagem*, em que tanto a leitura/escuta quanto a produção textual escrita ou oral seriam motivadas por um objetivo de uso efetivo da linguagem – por exemplo: leitura para buscar informações para a produção de uma entrevista; produção escrita de um gênero jornalístico para um jornal que se está produzindo na sala de aula; análise de um aspecto linguístico em um texto produzido pelos alunos para aprimorar essa escrita etc. Ou seja: podemos dizer que uma atividade de uso linguístico (leitura, escrita, análise linguística), integrada ao uso efetivo da linguagem, coloca em relação diferentes práticas de linguagem.

A avaliação que o PNLD faz dos materiais didáticos brasileiros leva em conta essa integração de práticas de linguagem (leitura, produção textual, análise linguística-semiótica). Mas, por mais que ela já nos pareça consensual (portanto, esperava-se que já estivesse perfeitamente integrada às atividades pedagógicas), a última avaliação do PNLD (BRASIL, 2019), de obras direcionadas ao Ensino Fundamental, destaca que ainda é preciso debruçar-se sobre essa questão. Nos comentários gerais das obras aprovadas, a comissão avaliadora destaca que as seções dedicadas ao ensino de questões de língua/gramática são as mais frágeis, *sendo as atividades de grande parte das coleções aprovadas ainda não contextualizadas*, utilizando o texto como pretexto para exercícios de metalinguagem e fixação de conteúdo. Ou seja, a centralidade das atividades de linguagem, em grande parte das obras, não se dá nas práticas de linguagem que envolvem o texto, pois ainda estão presas à metalinguagem gramatical e ao ensino conteudista. Veja-se um trecho em que a comissão critica o trabalho com charges e tiras:

Os gêneros textuais/discursivos preferidos pelas obras nas seções dedicadas a esse trabalho são as tirinhas e charges, em vez de aproveitar os textos já utilizados nas seções de Leitura e de Produção de textos. Ou, de outra forma, as tirinhas e charges são utilizadas quase que exclusivamente para atividades de gramática, sendo sub-exploradas no aspecto da compreensão leitora. (BRASIL, 2019, p. 24)

A dificuldade de integração das práticas de linguagem nas atividades de ensino/aprendizagem e a discussão sobre a centralidade do ensino de língua portuguesa no texto (ou em gêneros discursivos) foi o ponto de partida para o desenvolvimento do subprojeto do PIBID de Português do núcleo de Araraquara, coordenado por mim. Teoricamente, o núcleo tem suas atividades embasadas em estudos sobre os gêneros

do discurso a partir de contribuições de autores do círculo de Bakhtin e seus comentadores (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; 2019; BRAIT, 2000; GERALDI, 2010), bem como em estudos sobre os letramentos (STREET, 2006; KLEIMAN, 1995) e multiletramentos (ROJO, 2012).

2. Contextualização do subprojeto

O subprojeto tem como participantes duas escolas estaduais, E.E. Dorival Alves e Etec Prof.^a Anna de Oliveira Ferraz (pertencente ao Centro Paula Souza), na cidade de Araraquara-SP. As instituições, apesar de bem localizadas (a ETEC está no centro da cidade e a outra escola se encontra em bairro residencial com boa estrutura urbanística e comercial, próximo à região central) e de contarem com estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades do PIBID, apresentaram realidades educacionais muito diferentes, considerando a situação de pandemia da COVID-19 em que se desenvolveu o subprojeto. Essa diferença levou os participantes do subprojeto a diversificarem sobremaneira as intervenções que foram feitas nas escolas. Enquanto as bolsistas que participavam das atividades na ETEC puderam usufruir da interação remota com os alunos da rede básica, as que participaram das atividades da outra escola tiveram que se contentar com a interação pelo Whatsapp com os alunos, como será exposto na sequência deste relato.

O núcleo conta com dois supervisores: Flávia Maria de Aquino Martins, professora de turmas do EM do 1º ETIM Mecatrônica e 1º ETIM Informática para Internet da ETEC; e Cléber Ederson Soares, professor responsável pelo 7º ano do Ensino Fundamental II da E.E. Dorival Alves. Os dois professores têm larga experiência em atividade de docência e são estudantes de pós-graduação da Unesp, o que enriquece o núcleo e amplia as possibilidades de diálogo com diferentes realidades/contextos. Flávia é mestranda em Educação Escolar e desenvolve pesquisa sobre sua experiência no PIBID – ela já foi supervisora em editais anteriores. Cléber é doutorando em Estudos Literários e tem interesse no trabalho com gêneros discursivos.

Compõem o núcleo 16 licenciandas bolsistas, estudantes do curso de Letras da Unesp; em maio de 2021, entraram no subprojeto 4 voluntárias – neste novembro de 2020, o subprojeto conta com 16 bolsistas e 1 voluntária. A equipe é muito comprometida com os estudos e intervenções didáticas, bem como com a divulgação dos trabalhos realizados em eventos e nas redes sociais. O grupo se reúne semanalmente em videoconferência pelo Google Meet, em reuniões com o grupo todo (para estudos mais gerais de temáticas que embasam as intervenções) e também em

reuniões do subgrupo de cada escola, que contém, como destacado, realidades totalmente diferentes e demanda estudos e ações particulares.

O subprojeto teve início em outubro de 2020, em situação de isolamento social devido à pandemia de COVID-19. Inicialmente, o grupo dedicou-se a conhecer/discutir a realidade escolar e as reflexões que norteiam, nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Os estudos desenvolvidos enfocaram desde os documentos oficiais federais (PNCs e BNCC), bem como os documentos e práticas pedagógicas relativos a cada realidade escolar. Também fizemos reflexões sobre materiais didáticos aprovados no PNLD e estudos sobre materiais didáticos (MENDONÇA, 2019).

Ademais, realizamos estudos da perspectiva de Bakhtin (2016) sobre os gêneros do discurso, bem como discutimos aspectos relativos aos letramentos (STREET, 2006; KLEIMAN, 1995), oralidade (MARCUSCHI, 2001), e à multimodalidade e multiletramentos do grupo de Nova Londres (ROJO, 2012). Discutimos também a problemática da presença do sujeito-aluno nas práticas de ensino-aprendizagem – foram destacadas as noções de autoria, protagonismo, sujeito designer (MENDONÇA, 2016).

Esses estudos e encontros dialogados resultaram em diferentes intervenções didáticas, considerando as múltiplas realidades vivenciadas nas escolas participantes e as diversas vivências que compõem as identidades das licenciandas e dos supervisores participantes do subprojeto.

3. Resultados e Implicações para a prática pedagógica

Apesar do contexto extremamente adverso da pandemia do COVID-19, o grupo se manteve extremamente comprometido e produtivo, em especial nas intervenções didáticas que foram desenvolvidas nas duas escolas ao longo de 2021, as quais serão relatadas sucintamente a seguir.

3.1 Intervenções didáticas na Etec Prof.^a Anna de Oliveira Ferraz

Na primeiro semestre de 2021, foi realizada a primeira intervenção didática das pibidianas na Etec Prof.^a Anna de Oliveira Ferraz, sob supervisão da docente Flávia Martins. Neste momento, a escola adotava um ensino realizado por aulas síncronas (remotas) e assíncronas. As bolsistas realizaram atividades em duplas, em aulas síncronas, cada dupla com metade da sala de alunos do EM (cerca de 20 alunos com cada grupo). Essas atividades foram integradas ao componente curricular Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, ministrado pela supervisora, e a temática escolhida foi “variação linguística e identidade”. O público-alvo das intervenções

das duplas foram a turma do 1º. Ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio do curso de Mecatrônica (duas duplas) e a turma do 1º. Ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio do curso de Informática para Internet. As intervenções ocorreram em três encontros, pela plataforma do Google Meet, nos meses de março e abril de 2021.

Os grupos abordaram a temática por meio de diferentes conjuntos de textos, entre eles: excertos do diário "Quarto de Despejo", de Carolina Maria de Jesus; um áudio de Vera Eunice, filha da escritora Carolina Maria de Jesus; o conto "A Galinha", de Clarice Lispector; a canção "Amar(elo)" do rapper Emicida e um vídeo do compositor; um vídeo da cantora Karol Conká, no reality Big Brother Brasil; um vídeo do evento de improvisação de rimas Batalha do Relógio, em Brasília. Esses diferentes gêneros discursivos e produtos culturais permitiram que as licenciandas, dependendo da proposta de cada intervenção proposta, conduzissem reflexões sobre: o fenômeno da variação linguística e do preconceito linguístico (que acompanha o preconceito social); as diferenças entre a língua falada e a escrita e as relações de poder da escrita sobre a fala; a identidade do falante/escritor/artista e sua relação com a linguagem. Na conclusão das atividades, as estagiárias dialogaram sobre a identidade dos estudantes a partir de materiais com os quais eles se identificam (músicas, memes, imagens, por exemplo). Mesmo com as dificuldades que o contexto de ensino remoto apresenta, houve significativa participação e envolvimento dos estudantes do Ensino Médio, indiciando que a presença do PIBID no espaço escolar, com a participação de licenciandas com vivências próximas às dos estudantes, pode ampliar as possibilidades de interação e formação para a participação crítica no social.

Já a segunda intervenção, realizada em três encontros remotos pela mesma plataforma de videoconferência em setembro e outubro de 2021, propôs reflexão sobre a linguagem em contexto digital e posterior criação de um *blog*. As duplas trabalharam com o mesmo grupo de alunos com quem fizeram a primeira intervenção (para reforçar os laços já construídos) e acompanharam a criação do *blog* em grupos criados no Whatsapp. O *blog*, após criado e alimentado com produções que os alunos tinham escrito ao longo do ano (poemas, resenhas, entre outros), foi apresentado aos outros colegas da sala, em forma de seminário dialogado. A atividade também conseguiu das turmas um grande engajamento e cumpriu muito bem nossa preocupação mais ampla integrar práticas de uso da linguagem, e ampliar o acesso e o uso da linguagem em contexto digital, qualificando esse uso nos seus aspectos éticos e comprometidos com o outro.

3.2 Intervenções didáticas na E.E. Dorival Alves

Já na E.E. Dorival Alves, o supervisor Cleber Ederson Soares levou as estagiárias a dialogar com o Centro de Mídias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CMSP) e a refletir sobre as consequências desse suporte didático na atuação docente do professor – o que foi observado, na vivência desse supervisor, é que seu papel de professor, em interação didática com alunos, foi extremamente prejudicado pelo CMSP, que lhe usurpou o papel da docência, lhe reservando o espaço da interação “complementar”, no trabalho com competências e habilidades, em grupo de Whatsapp com alunos. Apesar desses aspectos negativos vivenciados nessa situação de docência propiciada pela pandemia da COVID-19, as estagiárias puderam experimentar a prática docente na elaboração de material didático que, por um lado, funcionou como suporte para as atividades do supervisor e, por outro, deu-lhes um retorno positivo do engajamento expressivo de alguns poucos alunos nas respostas às propostas didáticas apresentadas.

As bolsistas, em grupos, realizaram duas intervenções didáticas com alunos de duas salas de 7º Ano do EF II, a primeira em março e abril de 2021, e a segunda em setembro e outubro do mesmo ano. Nas atividades foram elaborados vídeos enviados pelo supervisor em grupo de Whatsapp da sala, do qual as estagiárias participaram.

A primeira intervenção consistiu no seguinte. Com base nos documentos pedagógicos do Currículo Paulista e nas aulas do CMSP, as estagiárias propuseram atividade de reflexão sobre o gênero do discurso cartaz, apresentando proposta de produção textual desse gênero, associada à exploração dos multiletramentos, com o uso do programa Canva na elaboração dos cartazes. Para proporcionar uma boa interação com os alunos no ambiente remoto, a proposta de produção textual foi planejada em etapas: exposição em videoaula sobre esse gênero discursivo; criação de roteiro de uso (tutorial) de ferramenta digital (CANVA) para a diagramação/criação do cartaz, incentivando os alunos na prática de letramentos digitais; proposta de produção do gênero; análise dos resultados. O grupo tinha por objetivo, por um lado, ampliar o trabalho desenvolvido pelo Centro de Mídias, tornando a produção do cartaz mais próxima da realidade dos alunos (tornando-a mais “situada”) e, por outro, incentivar os alunos no uso de ferramentas digitais de elaboração de textos sincréticos. O resultado foi bastante positivo; tivemos, inclusive, um aluno que elaborou um cartaz para fazer publicidade do negócio pessoal de sua mãe (venda de hortaliças), utilizando o Canva.

Já a segunda intervenção, realizada em setembro e outubro de 2021, teve por objetivo trabalhar as habilidades de uso de linguagem (na leitura e escrita) do gênero discursivo notícia, com enfoque nos discursos narrativos. As estagiárias propuseram

atividade constituída em etapas: compreensão do gênero do discurso notícia, em seus aspectos composicionais, funcionais e estilísticos, por meio de discussão de texto retirado da mídia local, de temática próxima aos alunos; proposta de produção de discursos narrativos direto e indireto, na compreensão de suas especificidades estilísticas; proposta de produção de notícia. As atividades também foram elaboradas em forma de vídeo e enviadas pelo supervisor aos alunos em grupo de Whatsapp da sala. Como a intervenção anterior, esta deu enfoque à produção de um gênero discursivo, aproximando-o da vivência dos alunos, num esforço de aproximação entre escola e vida, e articulando as práticas de leitura, produção escrita e análise linguística.

3.3 Publicização dos resultados em eventos, publicações e redes sociais

Nosso grupo do PIBID participou de diversos eventos, no intuito de tornar públicos os resultados alcançados e introduzir as licenciandas nas atividades acadêmicas. Em janeiro de 2021, ministrei uma palestra em encontro de professores na Universidade Estadual do Amapá (UEAP) – “II Seminário de Professores de Língua Portuguesa”. Nesta fala, expus o subprojeto do PIBID desenvolvido na Unesp. O texto está em edição e sairá publicado em coletânea pela editora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Em maio de 2021, os licenciandos e supervisores apresentaram resultados do subprojeto em roda de conversa no “X Encontro de Iniciação à Docência” (ocorrido no UNIFACEF- Centro Universitário de Franca, Franca-SP), que reuniu trabalhos de projetos PIBID de várias instituições, em áreas diferentes. Em outubro de 2021, os subprojetos do PIBID/Português da Unesp organizaram um evento para socializar os resultados alcançados até o momento – participamos da organização de evento, que contou com palestras e rodas de conversa (é preciso destacar que os integrantes do nosso subprojeto apresentaram trabalho em forma de roda de conversa).

Além desses espaços de publicização do trabalho e troca produtiva de experiência de iniciação à docência, o grupo atuou nas redes sociais, criando página no Instagram e Facebook para divulgação das atividades.

4. Considerações finais

Enfim, o contexto de pandemia da COVID-19, que tanto prejudicou a educação no país, também apresentou dificuldades para o desenvolvimento do nosso subprojeto do PIBID, as quais foram enfrentadas com a certeza de que estávamos fazendo o melhor possível naquele contexto.

As reuniões entre os participantes do grupo só foram realizadas por meio remoto, o que nos exigiu esforço redobrado nas atividades de interação e criação de laços. As intervenções didáticas foram remotas, com espaço limitado de interação nas atividades de iniciação à docência, o que nos levou a repensar as práticas, no intuito de estimular a participação dos alunos da rede básica, ora por meio de processos de identificação com seu universo cultural e estímulo à exposição de experiências pessoais, ora por meio de produção de vídeos com linguagem acessível ao público adolescente, com textos relacionados à sua vivência.

Se o contexto de pandemia me levou a muitos lugares novos nas atividades didáticas no ensino universitário (atividades nem sempre fáceis de realizar), a experiência de coordenar um subprojeto do PIBID nesse contexto, literalmente, levou-me à necessidade de, junto com o grupo, reinventar o significado da formação inicial do licenciando (ajudando-o a construir caminhos, num cenário absolutamente adverso, para o futuro profissional na docência), reinventar o que é ser professor. Foi necessário buscar, no espaço digital, uma forma de atingir o humano.

5. Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. *In*: ROJO, R. (Org.) **A Prática de Linguagem em Sala de Aula** - Praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio+. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: língua portuguesa** – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Marina C.. O discurso sobre autoria na esfera didático-pedagógica: algumas considerações. **Revista da Abralín**, v.15, p.265-284, 2016.

MENDONÇA, Marina C.. Produção de textos em material didático para o ensino médio: questões sobre subjetividade e gêneros. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 58.3): 1021-1050, set./dez. 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R., MOURA, E. (Org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, B.. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário II: A construção do Enunciado. In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. 400p.

O QUE LEVAMOS NA BAGAGEM QUANDO VIAJAMOS?

BAGAGENS CULTURAIS E ARTÍSTICAS DE

ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA

[TRANS]FORMAÇÃO DOCENTE

Estela Maria Oliveira BONCI, Centro Universitário FAM
Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
estelabonci@gmail.com

1. Atenção, senhores passageiros!

“Viajar é mudar a roupa da alma”, assim definiu o grande poeta Mário Quintana. E a bagagem...? O que levamos na bagagem quando viajamos? Uma questão que serve tanto para o momento de ida, quanto para o momento da volta de uma viagem... Quais bagagens culturais e artísticas estudantes de Pedagogia levam em suas jornadas no decorrer de sua formação de professores da Educação Básica? Três proposições práticas desvelam diversas bagagens transportadas por alunos de duas turmas de graduação em Pedagogia em IES particular localizada na cidade de São Paulo/Brasil. A concepção e desenvolvimento do *Postal Memories*, do Autorretrato e da Palavra-valise “tatuada” no corpo são apresentados nessa comunicação, assim como as bagagens desveladas nas produções resultantes das proposições práticas realizadas pelos estudantes. Produções que oportunizaram a cada aluno revisitar seu passado, perceber-se no presente e refletir sobre o que leva para o futuro, na vida e na almejada prática docente. Nesse contexto, o educando é visto como sujeito, e não como um objeto, pois segundo Freire (1996, p. 36) “se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar”. Enquanto seres inacabados são também sujeitos de conhecimento, sujeitos socioculturais e nessa perspectiva, a aprendizagem não pode estar desvinculada da experiência cultural e diversa desses sujeitos. Considerando a educação um processo permanente e vivido além dos muros da escola, lançar um olhar sobre as bagagens presentes nas produções dos estudantes tem como propósito ampliar e despertar novas reflexões sobre como oportunizar uma formação cultural e artística aos estudantes de Pedagogia que lhes garanta acesso ao patrimônio histórico cultural e artístico produzido em contextos sociais diversos e que reverbere em um exercício futuro da docência interdisciplinar, sensível, criativa, poética e humana.

2. Procedimentos de embarque

Em fevereiro de 2021 iniciamos um novo semestre letivo, ainda com as aulas remotas em meio à pandemia mundial de COVID-19, e após orientações iniciais da disciplina Jogos, Brincadeiras, Cultura e Arte, duas turmas de 3º semestre de Pedagogia – diurno e noturno, assistem a um vídeo com o trem Maria Fumaça de São João Del Rei para Tiradentes percorrendo um campo verdejante...



Figura 1 – Recorte de vídeo produzido por Ilair Santana do Trem Maria fumaça de São João Del Rei para Tiradentes, no km 90 (2013). Disponível em: <https://youtu.be/jll4mav8AZo>

Em decorrência da pandemia do novo coronavírus, viagens foram suspensas e muitos de nós deixamos de visitar e conhecer lugares e destinos. Assim, um convite foi feito aos alunos para as aulas da disciplina no semestre de 2021.1: embarcarmos em uma viagem cultural, estética, arteira e brincante, tendo como ponto simbólico de partida a Estação da Luz (São Paulo-capital).



Figura 2 – Representação de bilhete de passagem para embarque. Arquivo pessoal.

Munidos do tíquete de viagem, algumas orientações sobre a bagagem a ser embarcada no Expresso JBCA foram apresentadas. Bagagem organizada a partir da produção do *Postal Memories*, do Autorretrato e da Palavra-valise, proposições práticas realizadas por 16 estudantes de duas turmas de graduação em Pedagogia em IES particular localizada na cidade de São Paulo/Brasil.

Também foi apresentado o itinerário da viagem, constituído pela elaboração de uma cartografia (mapa) brincante e arteira com as experiências/pesquisas/descobertas artísticas e brincadeiras, os jogos e os brinquedos que fazem parte da história de cada estudante, compondo a cartografia em 5 territórios, no mínimo. Os estudantes poderiam utilizar qualquer recurso para produção do mapa como desenhos; colagens; textos; etc.

O final da jornada culminou com a produção do Baú do Brincar Arteiro que consistiu na criação/produção de um jogo, ou um brinquedo ou uma brincadeira que entrelaçassem o brincar, a cultura e a arte em sua constituição e prática.

Uma viagem repleta de paisagens, experiências e produções diversas que ainda reverberam, mas nesse momento as bagagens são o foco da questão norteadora desse relato: Quais bagagens culturais e artísticas estudantes de Pedagogia levam em suas jornadas no decorrer de sua formação de professores da Educação Básica? Produções que oportunizaram a cada aluno revisitar seu passado, perceber-se no presente e refletir sobre o que leva para o futuro, na vida e na almejada prática docente. Nesse contexto, o educando é visto como sujeito, e não como um objeto, pois segundo Freire (1996, p. 36) “se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar”. As três proposições práticas realizadas desvelam diversas bagagens transportadas pelos estudantes no decorrer do semestre e serão brevemente apresentadas e comentadas no decorrer desse relato.

2. Bagagem: *Postal Memories*

A Arte Postal surgiu como uma alternativa aos meios convencionais de exposições de arte em 1960, na Europa e caracteriza-se como um meio de expressão artística livre, onde envelopes, telegramas, selos ou carimbos são alguns dos suportes para comunicação e expressão artísticas entre os artistas. Técnicas como fotografia, colagem, pintura e escrita são exemplos dos modos de manifestação possíveis utilizados pelos artistas nesse tipo de intervenção, tendo como única limitação de criação a viabilidade de envio dos trabalhos pelo correio. Os sistemas de correio, nesse período em que inicia a Arte Postal, serviam para transportar entre diferentes partes do continente os protestos e denúncias, em um período em que a Europa sofria as tensões da Guerra Fria.

No Brasil essa manifestação artística chegou ao país na época da ditadura militar e assim como na Europa, os artistas encontraram na Arte Postal uma opção para protestar diante da censura. A partir de 1980, essa arte, uma vertente da chamada Arte Conceitual, tornou-se mais presente em universidades e museus, e conquistou novos interessados.

Com o passar do tempo, além do sistema de correio auxiliar nas trocas entre os artistas, a Internet também se tornou espaço de circulação das intervenções postais, e muitos “artistas amadores” passaram a integrar os amantes desse tipo de arte. O mundo virtual possibilitou aos artistas um meio privilegiado e inovador para experimentações, instaurando novas poéticas, novos canais de participação, mobilização e divulgação da Arte Postal.

A primeira bagagem a ser separada para a viagem no Expresso JBCA tem como propósito de produção por cada estudante, retratar o primeiro contato com a arte e suas múltiplas linguagens do qual se recorda, explorando as potencialidades textual e imagética do cartão-postal. Para realização de tal proposição prática, foi esclarecida às turmas a constituição de um cartão-postal e demais orientações para a sua produção:

- A parte da frente destinada para a elaboração da ilustração.
- O verso destinado à produção textual do aluno, conforme os campos de um cartão postal, sendo obrigatório um título e uma palavra que representa o postal criado.
- O postal poderia ser produzido com qualquer materialidade escolhida (pintura, recorte e colagem, etc.).
- Finalizada a produção, fotografar a frente e o verso do cartão e envio do trabalho na plataforma institucional online da disciplina.

Como nutrição estética (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1988), foram apresentadas às turmas obras com a Arte Postal de artistas como Paulo Bruscky (1976) e Ray Johnson (1984), referências desse meio de expressão artística.

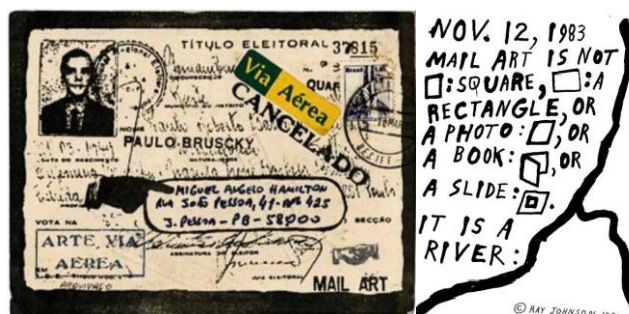


Figura 3 – *Título de Eleitor Cancelado*, Paulo Bruscky (1976) e *Mailing*, Ray Johnson (1984), respectivamente. Disponíveis em: <http://www.rayjohnsonestate.com/art/from-ray-johnson/works/8/> e <https://artebrasileiros.com.br/arte/exposicoes/ai-5-ainda-nao-terminou-de-acabar/>

As produções que oportunizaram a cada aluno revisitar seu passado ao registrarem seu primeiro contato com a arte e suas diferentes linguagens artísticas, retratando espaços e vivências, positivas ou negativas, deste momento. Lembranças de experiências estéticas vivenciadas, ampliadas e, talvez, ressignificadas durante o processo de formação cultural e artística dos estudantes, como potências para o fazer docente sensível e criativo.

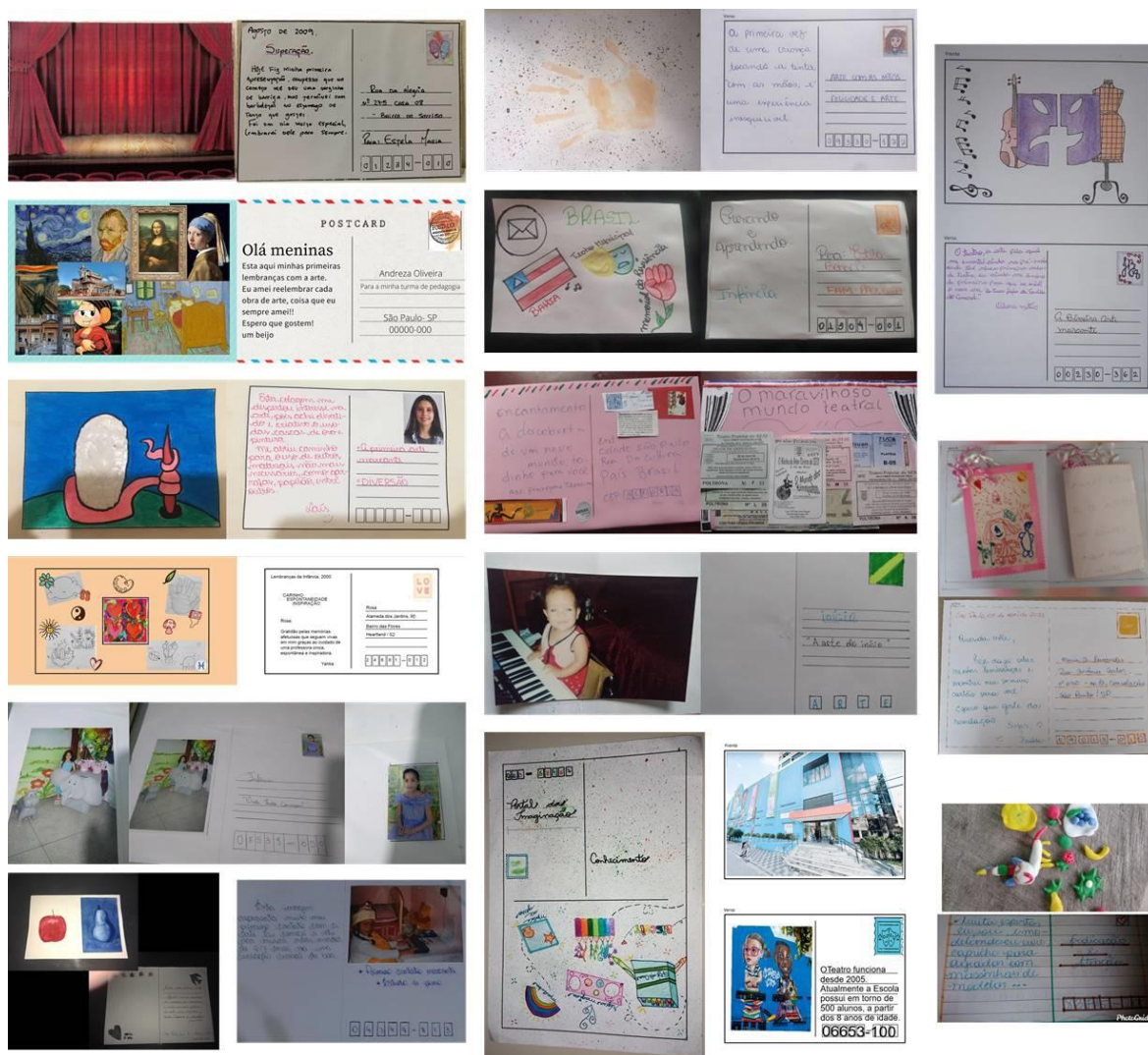


Figura 4 – Produções dos estudantes de Pedagogia à proposição prática *Postal Memories*.
Arquivo pessoal.

Diferentes registros são construídos a partir de um mesmo disparador: a experiência. Registros que nos revelam algumas marcas presentes na formação cultural e artística destes estudantes de Pedagogia a partir de suas experiências vividas em apresentações teatrais, pelas obras de artes visuais estudadas, pela música e pelas materialidades experimentadas – tinta, massa de modelar, casca de ovos. Memórias que nos fazem recordar Dewey (2011) quando menciona que a experiência significativa consiste em viver *uma* experiência, que a difere das experiências comuns. Segundo o autor, trata-se daquela experiência singular, que pontua uma etapa em uma trajetória, a consumação de algo que pode nos modificar, transformar, trazer um sentido profundo. Mas, longe de considerar como premissa o espetacular, grandioso ou mesmo idealista, Dewey nos lembra de que a experiência estética significativa, por se dar no mundo, se configura no concreto e no cotidiano, de várias formas, com qualquer objeto, seja de arte ou não. Há uma continuidade entre os eventos e atos cotidianos, entre a vida prática, a

cognição e a afetividade. E evidentemente, a subjetividade e o repertório individual colore com matizes pessoais as experiências.

3. Bagagem: Palavra-valise - fotoperformance

A proposição prática denominada “*Palavra-Valise*” nasce inicialmente da proposta apresentada pelo Prof. Ricardo Marin Viadel da Universidade de Granada/Espanha, durante sua palestra no ConFAEB de 2012 intitulada “*Metodologias artísticas do ensino e a formação inicial de professores na educação básica*”. A proposição consiste na escolha de uma única palavra que possa conter/carregar em si – assim como uma valise ou mala – os significados mais importantes daquilo que cada pessoa pensa e sente sobre determinada questão disparadora. Após a escolha da palavra há a escolha de uma parte do próprio corpo que mais potencialize seu significado onde a palavra será temporariamente tatuada na pele e fotografada (MARTINS; LOMBARDI, 2017).

A segunda bagagem a ser separada pelos estudantes foi a proposição de escolher uma “palavra-valise” que contenha tudo o que cada um sente/pensa/percebe/sonha no momento presente de sua trajetória de formação como profissional da educação. Ação pedagógica e artística com o objetivo de propor a cada estudante uma reflexão sobre seu processo de formação cultural, artística e docente.

Algumas orientações foram comentadas e disponibilizadas aos estudantes para realização da “palavra-valise”:

- 1º) Responda: qual palavra pode conter o que você sente/pensa/percebe/sonha hoje, em sua trajetória de formação como profissional da educação?
- 2º) Qual lugar do seu corpo pode potencializar essa palavra-valise?
- 3º) Fazer a “tatuagem”;
- 4º) Escolher o cenário;
- 5º) Realizar a fotografia (pedir ajuda, posicionar a luz, ângulo, enquadramento, etc.);
- 6º) Salvar a foto escolhida (em jpg ou png) e enviar na plataforma institucional online da disciplina.

Produções de estudantes de Pedagogia realizadas em outros semestres, a partir da mesma proposição prática de produção da palavra-valise, serviram de nutrição estética.

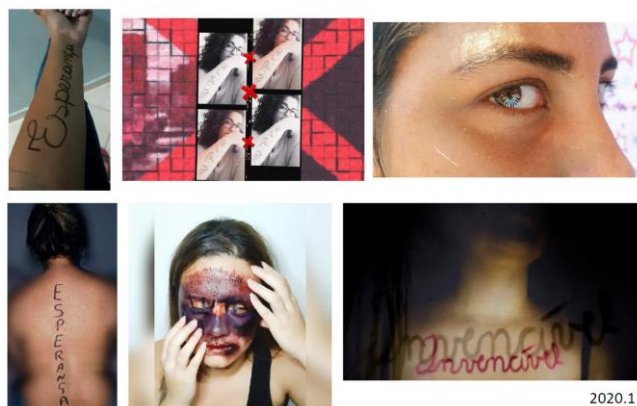


Figura 5 – Slide apresentado como nutrição estética para a produção da “palavra-valise”. Arquivo pessoal.

Desenvolver e oportunizar a formação cultural e estética de professores da Educação Básica deve fazer parte tanto da sua formação inicial, como da sua formação continuada, e a formação cultural e artística merece, pela sua importância, ser reconhecida e trabalhada nos currículos dos cursos de Pedagogia.



Figura 6 - Produções dos estudantes de Pedagogia à proposição prática Palavra-valise. Arquivo pessoal.

Possibilitar ao estudante de Pedagogia, vivenciar experiências artísticas e culturais, permitindo-lhe fruir, experimentar, contextualizar e refletir sobre o processo de formação cultural e artística é uma questão que inquieta, incomoda e desafia. Ao olharmos as produções resultantes da proposição “Palavra-valise”, é importante lembrarmos o significativo ensinamento de Jorge Larrosa (2002, p. 21), onde “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Vivências para o exercício de uma docência sensível e criativa, mediada pela arte e pela consciência e intencionalidade de uma prática pedagógica portadora e criadora de cultura, plural e transformadora. O fazer docente se articula para construir novas narrativas entre os campos do conhecimento e práticas pedagógicas, considerando a complexidade e incompletude do conhecimento como características marcantes evidenciadas na contemporaneidade.

4. Bagagem: Autorretrato

Fechando a bagagem dessa jornada cultural, estética, arteira e brincante, foi proposta a produção de dois autorretratos pelos estudantes de 3º semestre da graduação em Pedagogia.

A produção de autorretratos perpassa diferentes momentos da história da arte e segue o desenvolvimento do retrato, gênero que se afirma de modo autônomo no século XIV e, a partir de então, ocupa lugar de destaque na arte europeia, presente diferentes escolas e estilos artísticos. Inúmeras vezes, artistas projetam suas próprias imagens no papel ou na tela, em trabalhos que trazem a marca da autorreflexão e, por isso, tocam o gênero autobiográfico. Nesses retratos - em que os artistas se veem e se deixam ver pelo espectador -, de modo geral, o foco está sobre o rosto, quase sempre em primeiro plano.

Os séculos XVIII e XIX oportunizam novos contornos e formas de produção dos retratos e a possibilidade de retratar fielmente a realidade, trazida pela fotografia, abriu novas formas de se trabalhar o autorretrato como processo de autoconhecimento. O autorretrato deixa de ter o propósito de representação realista e passa a ser uma construção simbólica de uma identidade constituída, não apenas por um rosto, mas pelo conjunto multidimensional que forma o ser (GOLDBERG; BEZERRA; PEREIRA JUNIOR, 2018, p. 1988).

Criar uma “imagem de si” é também identificar o seu lugar no mundo, ou como afirma Pessoa (2006, p. 1) “o autorretrato é de certa forma uma afirmação de presença, ou melhor, um registro dela. É a memória de estar visível entre coisas visíveis. É a prova de estar incluído no mundo,

e não isolado dele.” É assim que o processo artístico possibilita uma “capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”. (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 13)

As orientações para a realização de cada autorretrato forma apresentadas aos estudantes e esclarecidas as dúvidas:

Autorretrato 1. Em frente a um espelho, desenhar/pintar sobre o seu rosto refletido no espelho, utilizando tinta guache, ou canetinhas ou outro riscante. Após o desenho/pintura no espelho, fotografar o resultado.

Autorretrato 2. Escolher um suporte e sobre ele montar seu autorretrato com objetos que lhe representem, podendo escolher qualquer material que considere relevante para sua representação. Após a escolha do material/recurso, montar/criar o autorretrato e fotografar. Outra opção de produção é fazer uma *self* e recriar sua fotografia digitalmente, utilizando aplicativos de edição de imagens.

Finalizados os autorretratos, salvar as duas fotos em um arquivo único (jpg ou png) e enviar na plataforma institucional online da disciplina.

Dentre tantas obras a serem utilizadas como nutrição estética para a produção dos autorretratos, foram apresentados aos alunos a canção *Autorretrato*, de Kleiton e Kledir (2009), o vídeo *"Self portrait on a mirror"*, disponibilizado em uma rede social e alguns autorretratos de artistas.



Figura 8 – Slides apresentados como nutrição estética para a produção dos autorretratos. Arquivo pessoal.

“Os gregos diziam que se maravilhar é o primeiro passo no caminho da sabedoria e que, quando deixamos de nos maravilhar, estamos em perigo de deixar saber” (GOMBRICH, 2007, p. 7). Maravilhar-se, interpretar o que se vê, conhecer o que está fora, vivenciar, ou seja, tornar possível a tradução do que está à sua frente na experiência singular. “A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Só vemos aquilo que olhamos. O olhar é um ato de escolha” (BERGER, 1999, p. 10).

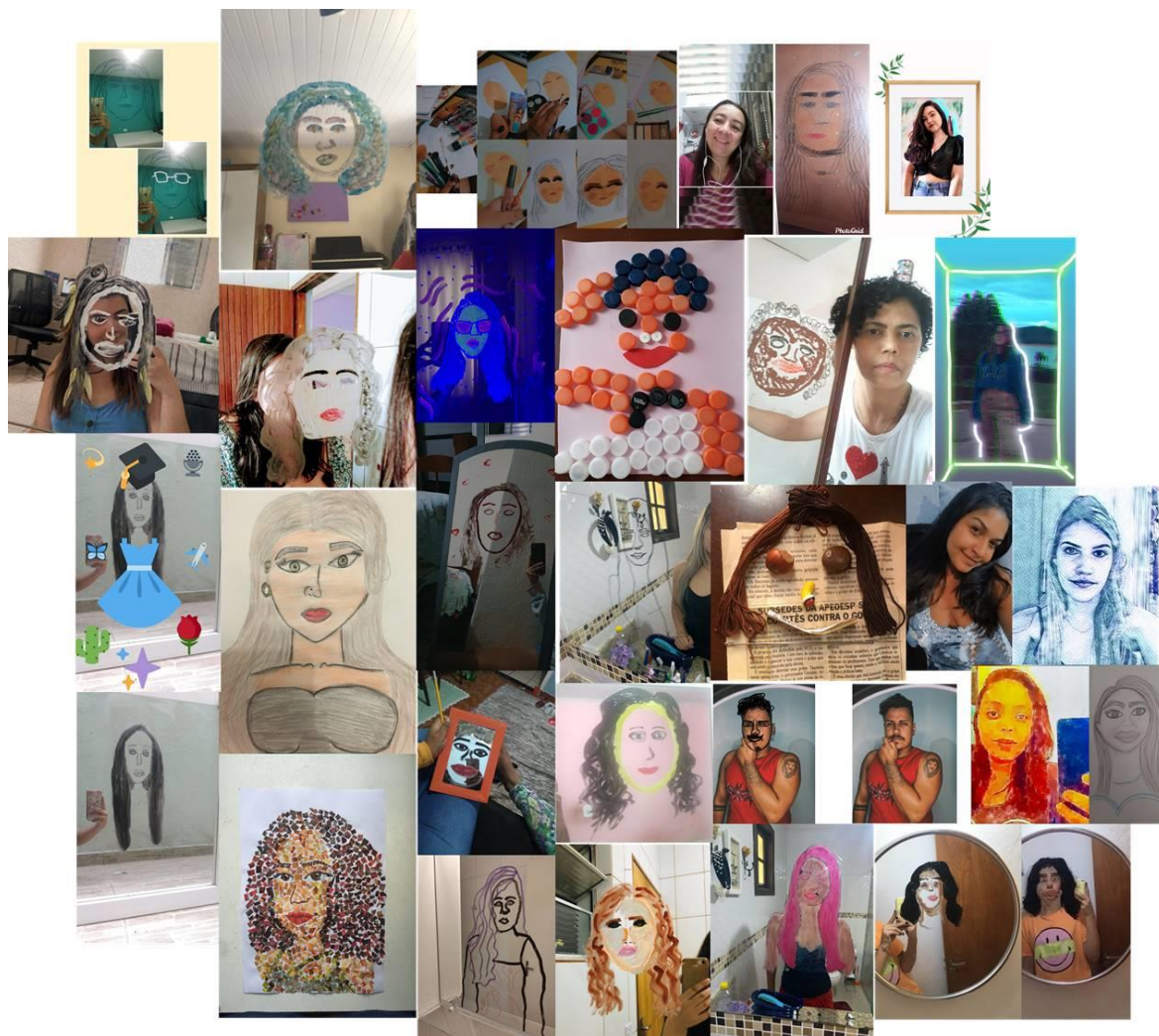


Figura 9 - Produções dos estudantes de Pedagogia à proposição prática Autorretrato. Arquivo pessoal.

O olhar dos estudantes para seus reflexos no espelho e para si mesmos nas representações dos autorretratos nos desvelam alguns traços ainda infantis, a experimentação de novas materialidades para representação e o uso da tecnologia para edição de imagens.

5. Embarque imediato

Bagagens preparadas para o embarque e retomando a questão inicial: *O que levamos na bagagem quando viajamos?*, percebemos o quanto se faz necessário refletir sobre a formação cultural e artística do estudante de Pedagogia enquanto dimensão estética e elemento constitutivo de um projeto educacional-pedagógico a ser trabalhado, comprometido com a formação humana em sua inteireza, como nos aponta Ostetto (2010, p. 41):

[...] ampliar repertórios artístico-culturais, provocar o desejo e a curiosidade, instigar a desconfiança do traço acostumado e das certezas absolutas, incentivar a ousadia de desenhar caminhos de busca e experimentação, afirmando autorias, convertem-se em premissas para um trabalho que articule educação e arte de um modo geral e, especialmente, na formação de educadores.

Nessa articulação entre educação e arte, compreender a construção da linguagem como sistema simbólico e perceber as diferentes linguagens da Arte parece algo simples, mas nem sempre os estudantes de Pedagogia percebem o que isto significa, tanto em relação à leitura como à produção de linguagens, com seus códigos próprios inseridos nas singularidades das culturas em que estamos imersos. O ensino de Arte busca tornar-se algo que represente mais do que um conteúdo disciplinar para os alunos e professores, com suas contribuições significativas para a aprendizagem e para a formação do indivíduo social e político.

A partir da breve leitura sobre as bagagens culturais e artísticas dos estudantes de Pedagogia presentes em seus *Postais Memories*, nas representações de suas “Palavras-valises” e em seus Autorretratos realizados, pode-se considerar ter sido possível potencializar nos alunos uma “reforma no pensamento”, como nos aponta Morin (2003, p.89), onde é “preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

Vivências, experiências e relatos entrelaçados em situações diversas revelam-se por meio de proposições práticas convidativas à reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em Arte que ampliem as bagagens culturais e artísticas de estudantes de pedagogia na [trans]formação docente e reverberem em um exercício futuro da docência interdisciplinar, sensível, criativa, poética e humana.

5. Principais referências

- AUTORRETRATO. In: **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo897/autorretrato>. Acesso em: 06 nov. de 2021.
- BERGER, J. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. Disponível em: <<https://cei1011.files.wordpress.com/2010/08/modos-de-ver0001.pdf>>. Acesso em 06 nov 2021.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- DUARTE Jr., João-Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GOLDBERG, Luciane Germano. BEZERRA, Larissa Rogério; PEREIRA JÚNIOR, Leandro da Silva. Autorretrato: reflexões e reflexos de si na disciplina de Arte e Educação na UFC. In: GUIMARÃES, Leda; REGO, Luzirene (Orgs.). Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. 28. **Anais...** Brasília, DF, 2018.
- GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MARTINS, M. C.; LOMBARDI, L. M. S. **Ensino de Arte no curso de Pedagogia: travessia e perigo**. In: ConFAEB, 27., 2017, Cuiabá. Anais... Cuiabá: ConFAEB, 2017. p. 1944-1955.
- MORIN, Edgar. MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. In: **Arte na educação: pesquisas e experiências em diálogo**. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010.

PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Luiz Henrique da Cruz SILVESTRINI
Departamento de Matemática, FC, UNESP, Bauru, SP
E-mail: lh.silvestrini@unesp.br

Gustavo Henrique Siqueira DIAS
FC, UNESP, Bauru, SP
E-mail: gustavo.hs.dias@unesp.br

Eixo 1 - Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

PROEX

Resumo

O pensamento crítico é o procedimento que inclui avaliar opiniões ou declarações individuais antes de considerá-las verdadeiras. Ainda, envolve assumir uma posição crítica usando habilidades de alfabetização, incluindo lógica, argumentos sólidos e a capacidade de entender perspectivas antes de fazer suposições ou obter uma conclusão. Pensar criticamente compreende aprender os princípios da argumentação, questionar o *status quo*, revisar as formas existentes de pensar as coisas, verificar informações e suposições comuns. Há ainda a necessidade em saber formular bons argumentos, argumentos válidos e corretos. Nesse sentido, defendemos o raciocínio lógico como ferramenta para promover o pensamento crítico. O raciocínio lógico está vinculado às habilidades que capacitam a organização e elucidação das situações cotidianas. Além disso, por meio do raciocínio lógico, podemos legitimar uma demonstração matemática e inferirmos a partir de abstrações mínimas. Por meio da abordagem dos conteúdos lógicos-matemáticos sob um viés essencialmente informal, pudemos estabelecer frentes de investigação vinculados ao Projeto de Extensão intitulado “Raciocínio lógico e as *fake news*”. As atividades apresentadas nos encontros do projeto são elaboradas e ministradas com participação efetiva de alunos do curso de Licenciatura em Matemática, vinculados ao projeto. Ademais, buscamos promover o interesse por temas relacionados à IA a partir de *fake news* e análise de dados vagos. Estabelecemos um diagnóstico das necessidades dos alunos, e a partir disso, promovemos encontros regulares para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao raciocínio lógico, contemplando os seguintes tópicos: compreensão de estruturas lógicas; lógica de argumentação; como funciona o compartilhamento de notícias falsas; como podemos combater o compartilhamento de *fake news*; e sistemas baseados em regras fuzzy (SBRF) para análise de dados. Nesta apresentação, divulgamos algumas possibilidades de investigação a partir deste projeto de extensão universitária e destacaremos as implicações do pensamento crítico na formação inicial destes futuros professores de matemática para suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Raciocínio Lógico, Pensamento Crítico, Licenciatura em Matemática.

1. Introdução

É notória a crescente demanda por trabalhadores qualificados no Brasil, sobretudo nas indústrias, acompanhada de uma baixa oferta de profissionais existentes. Milhares de vagas de trabalho não são preenchidas por causa da formação deficiente desde os primeiros anos de escola. Dentre as dificuldades enfrentadas está a falta de competência para o raciocínio lógico, o qual tem como objetivo aproximar argumentação e lógica, caracterizado como ferramenta de análise e crítica do discurso.

Embora os formuladores de políticas educacionais considerem o pensamento crítico como objetivo importante de aprendizado, ainda não está claro para muitos o que significa desenvolver essa habilidade no ambiente escolar. A fim de difundir estas habilidades aos profissionais da educação, o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentou um conjunto de recursos pedagógicos que exemplificam o que significa ensinar, aprender e progredir no pensamento crítico no ensino fundamental e ensino médio (cf. VINCENT-LANCRIN et al., 2019).

A partir da abordagem de estruturas lógicas básicas, sob um viés essencialmente informal, pudemos estabelecer frentes de investigação vinculadas ao projeto de extensão intitulado “Raciocínio Lógico e as *Fake News*” (RacioLog), realizado junto ao Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru.

Neste trabalho apresentamos um relato de experiência a partir dos módulos contemplados no projeto RacioLog, em que o objetivo foi promover o interesse por temas relacionados a inteligência artificial a partir das *fake news*. Especificamente, foi proposto desenvolver a criticidade como medida de combate à desinformação, ao acesso e a propagação de notícias falsas nas mídias e redes sociais.

Não menos importante que a questão urgente acerca da qualificação profissional técnica, o raciocínio lógico é relevante para o entendimento e significado das definições e demonstrações matemáticas. Os *rankings* internacionais corroboram esta tese, segundo os resultados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), na edição de 2015, a matemática apresentou a primeira queda, do patamar que já era baixo, e constatou que sete em cada dez alunos brasileiros, com idade entre 15 e 16 anos, estão abaixo do nível básico de conhecimento (cf. MEC/INEP, 2016). O destaque negativo apontado desde o PISA 2012 foi para o raciocínio lógico dos estudantes brasileiros, os quais, aparentemente, raciocinam de forma linear, sem ser capazes de inferir a partir de abstrações mínimas (MEC, 2016).

O raciocínio lógico é entendido como o letramento capaz de promover as habilidades que capacitam a organização e elucidação das situações cotidianas,

preparando os jovens para circunstâncias mais complexas, como o entendimento da linguagem artificial matemática e suas técnicas de demonstrações. Segundo Carnielli e Epstein (2011), o raciocínio lógico, compreendido como a capacidade de o indivíduo reconhecer e formular bons argumentos, promove o pensamento crítico, e isto é uma prática fundamental para o exercício pleno da cidadania.

O projeto RacioLog pressupõe a realização de encontros regulares para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao raciocínio lógico e destinados aos alunos recém egressos ou que estão cursando o último ano do ensino médio ou técnico. As atividades apresentadas nos encontros do projeto são elaboradas e ministradas pelos alunos do curso de Licenciatura em Matemática, vinculados ao projeto. O projeto tem a colaboração de alunos de outros cursos, por exemplo, do Bacharelado em Sistemas de Informação.

Nesta apresentação, divulgamos algumas possibilidades de investigação a partir deste projeto de extensão universitária e destacaremos as implicações do pensamento crítico na formação inicial destes futuros professores de matemática para suas práticas pedagógicas.

Este relato de experiência, a partir de um trabalho teórico-prático, tem como meta intervir na realidade atual, capacitando os indivíduos a desenvolver o pensamento crítico, e assim obter uma importante ferramenta para a sua “inclusão racional”. Desse modo, preparar e motivar estudantes para a era da Inteligência Artificial, sobretudo aqueles de classes menos favorecidas, deixou de ser apenas uma opção para tornar-se um dever da democracia digital. Nesse sentido, abordaremos o conceito de *fake news* através da construção de modelos com uso dos conjuntos fuzzy, além de desenvolver o pensamento crítico no sentido de Carnielli e Epstein (2011).

2. Materiais e Métodos

Trata-se de um relato de experiência a partir de um trabalho teórico-prático de caráter quantitativo, e o presente relato reconhece o desenvolvimento do raciocínio lógico como uma ferramenta para a promoção do pensamento crítico, no sentido de Carnielli e Epstein (2011).

Abordamos, em caráter de oficinas para os alunos do ensino médio da rede pública, o tema *fake news* por meio de materiais visuais com o objetivo de ajudar os alunos a compreender o que são *fake News* e seu funcionamento. Ainda, introduzimos quais as maneiras que elas geralmente são propagadas, e promovemos o combate ao compartilhamento de notícias falsas, segundo Vosoughi, Roy e Aral (2018). As atividades

foram realizadas via Google Meet e Classroom, com aplicações de formulários testes e posterior análise quantitativa das respostas dos alunos, em dois momentos distintos destas atividades.

3. Fake News e os conjuntos fuzzy

O escopo de nossa investigação é na capacidade do aluno identificar uma notícia falsa, o que é fundamental na sociedade atual, e a educação tem um papel importante no combate à desinformação e no acesso e propagação de notícias falsas, também conhecidas como *fake news*.

De acordo com Vosoughi, Roy e Aral (2018) uma notícia falsa tem 70% mais chances de ser propagada do que uma notícia verdadeira. Informações falsas circulam com mais velocidade, profundidade e alcance do que fatos reais. Foi constatado que quando o tema é política, as *fake news* se espalham três vezes mais rápido.

Assim, na sociedade atual são cada vez mais necessárias iniciativas que promovam o combate às informações falsas. Os adolescentes podem contribuir significativamente para diminuir a propagação de *fake news* desde que ações nesse sentido sejam promovidas.

Por outro lado, com o advento das tecnologias também fica clara a limitação de sistemas computacionais baseados em lógica clássica, que por sua vez não são capazes de lidar com problemas reais, como aqueles que envolvem variáveis linguísticas do tipo “muito”, “próximo”, “em torno de”, etc.

Pretendemos desenvolver a criticidade como medida de combate à desinformação, ao acesso e à propagação de notícias falsas, contrapor a crença da exatidão da lógica clássica, utilizando conceitos da teoria de conjuntos *fuzzy* para construir um modelo computacional de análise de dados e mostrar alguns de seus resultados que podem ser obtidos utilizando sistemas computacionais, destacando o potencial da inteligência artificial (IA).

Assim, buscamos promover o interesse por temas relacionados à IA a partir de *fake news* e análise de dados vagos. Estabelecemos um diagnóstico das necessidades dos alunos com a participação destes, e a partir disso, promovemos encontros regulares para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao raciocínio lógico, contemplando os seguintes tópicos: compreensão de estruturas lógicas; lógica de argumentação; como funciona o compartilhamento de notícias falsas; como podemos combater o compartilhamento de *fake news*; sistemas baseados em regras fuzzy (SBRF) para análise de dados.

Com a realização de encontros em módulos, preparados e ministrados pelos graduandos, pretendemos, via resolução de problemas inseridos em contextos de lógica matemática, contemplar o desenvolvimento dos tópicos de raciocínio lógico supramencionados e, assim, esperamos contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico entre os participantes do RacioLog.

4. Resultados

Dentre as atividades previstas do projeto RacioLog, destacamos uma oficina realizada em parceria com o Grupo Interdisciplinar de Divulgação e Educação em Lógica e Inteligência Artificial (idelA⁺).

Nas atividades durante esta oficina foram desenvolvidos materiais visuais com o objetivo de ajudar os alunos a compreender o que são *fake news* e quais as maneiras que elas geralmente são propagadas. Foram aplicadas duas atividades, uma ao início e outra ao final. Ambas são baseadas em conjuntos de notícias verdadeiras ou falsas.

Os alunos deveriam determinar o valor de verdade de cada uma das notícias e decidirem se gostariam de compartilhar a mesma para um colega ou não. Eles também responderam algumas questões como:

Quais redes sociais eles utilizam pelo menos uma vez ao dia?

Quantas horas por dia, em média, acessam redes sociais?

Quais os meios utilizados para obterem informações sobre os acontecimentos atuais?, entre outras.

Os dados gerados pelos alunos nestas duas atividades foram utilizados nos módulos seguintes do projeto.

Após as atividades desta oficina, aplicamos mais uma vez um questionário dado no início da oficina contendo as mesmas 10 notícias para serem analisadas acerca de sua veracidade. Apresentamos, a seguir, os resultados de um dos testes do formulário. As perguntas foram respondidas por 46 alunos na aplicação inicial, e por 40 alunos na segunda aplicação.

Podemos verificar na Figura 1 que a notícia, com a intenção de ser sensacionalista, dividiu as opiniões dos participantes antes das atividades da oficina. Contudo, trata-se de uma montagem que circulou em grupos de *WhatsApp* por todo o Brasil, a ponto de o próprio periódico A Gazeta, se manifestar esclarecendo se tratar de uma informação falsa e uso indevido de sua logomarca. Segundo Lopes (2020): “Nesse caso foi uma brincadeira, [...] poderia ter sido algo com fins políticos ou para prejudicar

alguém". Na Figura 1 podemos observar que, após realizarem a oficina, 85% dos alunos conseguiram identificar tal notícia como *fake news*.



Figura 1: Comparação de respostas acerca da notícia divulgada por redes sociais.

5. Conclusões

A interação resultante das ações extensionistas nas atividades acadêmicas contribuiu, por exemplo, para a formação inicial dos alunos licenciandos, futuros professores de matemática. No projeto RacioLog, promovemos ações articuladas entre ensino e pesquisa para o combate à exclusão racial. Todas estas ações com a participação ativa dos alunos licenciandos em matemática, a fim de possibilitar aos jovens egressantes do ensino médio, o público externo do projeto, uma formação mais completa para o mercado de trabalho. Desse modo, o raciocínio lógico entendido como a capacidade de o indivíduo ser capaz de reconhecer e formular bons argumentos, promove o pensamento crítico.

Aplicamos testes de lógica em momentos distintos dos encontros do RacioLog para que pudéssemos ter indicadores quantitativos do progresso de aspectos de raciocínio lógico dos participantes, bem como desenvolver argumentação e usar o pensamento crítico para diminuir a propagação de *fake news*.

6. Referências

CARNIELLI, W. A.; EPSTEIN, R. L. **Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação**. 3ª edição. São Paulo: Rideel, 2011, 371p.

LOPES, A. É falso que criança foi registrada com nome de Alquingel no ES. **A Gazeta**, Espírito Santo, mar. 2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/gv/e-falso-crianca-registrada-nome-alquingel-es-0320>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MEC/ INEP. **Brasil no Pisa 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. INEP 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MEC. **Resultado do Pisa de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros**. Portal MEC 06 dez. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741:resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>>. Acesso em 18 jun. 2018.

VINCENT-LANCRIN, S. et al. **Fostering Students' Creativity and Critical Thinking**. Paris: OECD Publishing, 2019. 350 p. Disponível em: < <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/62212c37-en>>.

VOSOUGHI, S.; ROY, D.; ARAL, S. The spread of true and false news online. **Science**, v. 359, n. 6380, p. 1146–1151, 2018.

PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: BANCA DA CIÊNCIA E A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL DE EXPERIMENTOS CIENTÍFICOS INCLUSIVOS

Marina Savordelli VERSOLATO,
Ana Clara Teixeira RAMOS
Giovanna ALVAREZ,
Sheila Martins SANTANA,
Emerson IZIDORO,
Universidade Federal de São Paulo

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação
marina.versolato@unifesp.br

1. Introdução

Tendo em vista as limitações impostas pela pandemia de COVID19, e seus impactos na educação básica e no ensino superior, o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em articulação com o programa de extensão universitária Banca da Ciência, recorreu à produção audiovisual, com posterior difusão por meio de redes sociais, para dar visibilidade para construção interdisciplinar de experimentos científicos inclusivos para uso nas atividades (remotas) desenvolvidas pelas professoras e professores supervisores do projeto nas escolas-campo.

O programa Banca da Ciência (BC) (PIASSI; SANTOS; SANTOS, 2013) foi criado em 2008 por professores da Universidade de São Paulo - USP e da Unifesp. A BC possui uma proposta interdisciplinar de intervenções não formais de comunicação dialógica, iterativa e crítica da ciência para diversas faixas etárias, em espaços formais e não formais de educação. Segundo Amorim, Versolato e Izidoro (2019) a BC têm como objetivo a divulgação científica por meio de experimentos lúdicos e interativos, confeccionados com materiais de baixo custo. Os autores ainda apontam que o programa busca despertar o interesse pelas ciências da natureza, propiciando reflexões sobre essas e sua relação com o social, cultural e político, dentro de uma perspectiva de ensino por investigação.

A produção audiovisual para a educação básica e superior cresceu de forma consideravelmente nos últimos anos e hoje, especialmente por conta do processo de isolamento social resultante da pandemia de Covid-19, se configura como uma prática de

ensino possível no cenário atual. A proposta pedagógica da produção audiovisual realizada pelos bolsistas teve como finalidade desenvolver pontos específicos: abordar experimentos científicos inclusivos, produzir vídeos que fossem didáticos e dinâmicos, e dar continuidade à proposta de divulgação científica da Banca da Ciência remotamente.

Esses trabalhos foram pensados para apresentar para crianças, adolescentes e adultos o trabalho com experimentos científicos como algo possível, fácil, simples de ensinar e aprender. Com essa perspectiva os bolsistas do PIBID conseguiram desenvolver experimentos muito interessantes de uma forma simples, com materiais recicláveis de baixo custo e/ou fácil acesso, com uma explicação dinâmica e de fácil compreensão e organizadas para uma divulgação científica que se propõe inclusiva. Promover a inclusão, em todos os espaços, inclusive os virtuais, é buscar a quebra paradigmas. Justificamos o presente relato por identificarmos a necessidade de ampliar os espaços inclusivos, onde todos tenham o direito de ser, estar e participar e para, além disso, abordar as temáticas da divulgação científica em uma perspectiva inclusiva. Sendo, portanto, extremamente relevante abordar esses temas no processo de formação inicial docente.

Em nosso relato pretendemos abordar a articulação entre o PIBID e um projeto de extensão em divulgação científica, denominado “Banca da Ciência” e como essa relação pode ampliar o conceito de docência apresentando a educação não formal e a divulgação científica como espaços de diálogo com a formação inicial, apresentando para esses futuros professores processos formativos plurais, que incentivem o protagonismo e a autonomia dos licenciados em um cenário de ensino remoto e isolamento social por conta da pandemia covid-19. Buscamos abordar aqui o impacto dessa articulação entre o PIBID e o projeto Banca da Ciência. Refletindo sobre como o programa PIBID pode operar como modelo formativo na constituição de projetos dessa natureza, expandindo o conceito de docência para além dos limites da educação formal mesmo em tempos de pandemia e isolamento social.

2. Banca da Ciência e o PIBID: possibilidades na formação inicial docente

Quais as possibilidades de relação entre a divulgação científica e a educação? Essa reflexão é o que trazemos nesse relato de prática, uma vez que trazemos para o processo de formação inicial docente uma aproximação com um projeto de divulgação científica visando contribuir com uma formação docente crítica e autônoma para os bolsistas que são estudantes do curso de pedagogia.

A Banca da Ciência tem como foco o processo de divulgação científica e para, além disso, tem como preocupação a formação dos mediadores para atuação nos processos interativos de divulgação científica. E, em tempos de pandemia, continuamos com essa preocupação de formação, porém buscando efetivá-la em um formato remoto. As atividades desenvolvidas dialogam com o curso de pedagogia da universidade onde o projeto desenvolve suas ações, contribuindo no processo formativo dos estudantes que são futuros professores (VERSOLATO et. al., 2021). Portanto, para além da aproximação e divulgação da ciência para o público em geral, o programa tem um papel relevante no que diz respeito à formação inicial de professores, pois os mediadores, estudantes do curso de pedagogia tem, por meio do programa, a possibilidade de vivenciar e abordar questões relacionadas à ciência e tecnologia seja em ambientes escolares ou não escolares, de maneira presencial ou remota.

Segundo Versolato, Graciano e Izidoro (2021) os estudantes de graduação que participam do programa BC, além de atuarem como mediadores, pensam e elaboram os experimentos científicos que serão utilizados nas ações do programa. E especificamente no caso desse relato, produzem os experimentos e os vídeos didáticos de divulgação científica em uma perspectiva inclusiva.

Pensando a necessidade da formação docente Freire (2001) em carta aberta aos professores afirma:

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2001, p. 259).

Para o autor, os pressupostos de uma educação para a emancipação e liberdade dos educandos andam lado a lado com a sua proposta de formação de professores, que privilegia a práxis e os saberes necessários para uma pedagogia da autonomia, pautada no compromisso ético e político. Ou seja, a formação de professores é indissociável da formação ético-política e a práxis pedagógica é elemento central nesse processo. Cabe esclarecer que a formação ético-política não tem relação partidária. Mas, sim objetiva propor aos educadores uma reflexão sobre a importância da sua atuação na construção de uma sociedade melhor, mais justa e inclusiva.

O programa Banca da Ciência tem a preocupação em preparar os graduandos para atuarem nas ações por meio de conversas e orientações, discutindo sobre o perfil do público que participará da atividade, bem como se dará o seu desenvolvimento. Dessa forma, o programa propicia, mesmo que remotamente, para os bolsistas um espaço de

diálogo e trocas, onde não só se faz e fala sobre ciência, divulgação científica, educação inclusiva, mas também discute-se como os experimentos e os vídeos podem ser pensados para contemplar a diversidade da nossa sociedade contemporânea. Por basear-se em um processo formativo que, mesmo remotamente, se pauta no e pelo diálogo, a comunicação com os participantes apresenta-se como algo essencial. Pode-se dizer que as ações formativas dialógicas, contribuem com o processo formativo de todos os participantes, sejam os bolsistas ou os coordenadores do programa.

Freire (2017) afirma que para formação de professores é fundamental o momento da reflexão crítica sobre a prática, pois de acordo com o autor, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2017, p. 40). Nesse sentido o processo de formação inicial, em uma perspectiva dialógica, contribuiu com a reflexão para elaboração dos experimentos e vídeos e também para aproximar os bolsistas da relação entre teoria e prática.

É importante ressaltar que os bolsistas do PIBID realizaram estudos de diferentes textos nas reuniões semanais e, além disso, tiveram contato com o relato de prática de professores que atuam na educação básica podendo se aproximar, mesmo que remotamente, da realidade da escola e dialogar e refletir sobre teoria e prática.

Essa tendência dialógica de nossas sociedades também tem um impacto em como se cria o conhecimento científico. Na atual sociedade da informação é por meio do diálogo com as pessoas “não especialistas” que se torna possível desenvolver teorias mais inclusivas e científicas. Não há especialistas que possuem todo o conhecimento social e cultural necessário para elaborar propostas eficazes para todas as pessoas. Todos e todas podemos contribuir com argumentos baseados em nossas diferentes experiências e recursos sociais. (AUBERT et al, 2018, p.29)

Para Paulo Freire (2016) o diálogo é processo básico para a aprendizagem e a transformação da realidade, para ele uma atitude de diálogo fomenta a curiosidade epistemológica e a recriação da cultura. Aubert et al. (2018) salientam também que é necessário que o professor seja reflexivo, crítico, investigador e ofereça respostas aos desafios e necessidades da nova sociedade informacional. A partir daí, ponderamos que proporcionar diferentes momentos de discussão dialógica com, e entre, os bolsistas do PIBID pode contribuir com esse processo de reflexão. Além disso, nessas reuniões formativas dialógicas, abordamos alguns estigmas socialmente construídos sobre as pessoas com deficiência. A ideia não foi formar, em uma perspectiva puramente técnica, e sim propor reflexões que possibilitem ressignificação sobre divulgação científica, recursos audiovisuais e produção de experimentos científicos inclusivos.

Nesse sentido, Porto (2011) defende que se deve abandonar essa representação equivocada da realidade, legado da divisão que se fazia, no século XIX, entre os

cientistas como detentores do conhecimento e o público como ignorantes e sem saber. E tratar essas temáticas de maneira dialógica, ainda no processo de formação inicial docente, é extremamente relevante para aproximar os futuros professores de um debate tão importante.

Portanto, pensar na BC como um programa que também contribui para a formação docente é entender que não podemos falar de ciência sem falar sobre a formação inicial de professores e professoras. E é nesse ponto que encontramos a intersecção entre o PIBID o programa BC, pois ambos se dedicam, seja por meio da educação formal ou não formal, a contribuir para o processo de formação docente.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – L13146 (BRASIL, 2015) a acessibilidade é definida como a condição e a possibilidade de alcance para a utilização, com autonomia e segurança, de edificações, equipamentos urbanos, espaços, mobiliários, transporte, serviços e sistemas de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais do cidadão. Nesse sentido, a discussão realizada sobre a divulgação científica em uma perspectiva inclusiva no processo de formação inicial propôs a reflexão sobre inclusão escolar e social para os bolsistas, que são futuros professores.

Todos, com ou sem deficiência, tem o direito de estarem inseridos em espaços inclusivos e precisam ter, nesses ambientes, seus direitos assegurados. Temos uma legislação nacional e internacional que nos permite justificar legalmente este direito. O reconhecimento e a valorização da diferença vêm-se tornando um importante princípio para a vida em sociedade.

Procurando fortalecer o enfrentamento dos desafios e a construção de espaços e projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, nas últimas décadas, surgiram diferentes tratados, declarações e legislações. Dentre essas a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a convenção Internacional da Pessoa com Deficiência (2007) e, especificamente no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que entrou em vigor em janeiro de 2016. Esses documentos ratificam a necessidade de garantir direitos que contribuam para o processo de inserção das pessoas com deficiência na sociedade. Nesse sentido, experiências como a aqui relatada visam contribuir com o processo de formação inicial docente em uma perspectiva inclusiva.

Para Porto (2011) ao entendermos mais sobre ciências conseguimos compreender melhor o mundo que nos cerca e utilizar isso para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Mas, compreender a ciência significa ter espaços para se falar e fazer

ciência. A escola é, ou deveria ser, o principal local de disseminação do conhecimento. Entretanto, nem todos que passam por ela saem compreendendo a ciência ou sua importância no nosso cotidiano. Essa aproximação entre os dois programas pretende fomentar nos futuros professores a importância da relação entre ciências, educação e sociedade. Além de pensar essa relação, entre ciência e educação, buscamos também trazer reflexões sobre a produção de recursos audiovisuais com o intuito de divulgação científica. E, para isso, propusemos a reflexão sobre a relevância de se pensar experimentos e materiais didáticos de divulgação científicos acessíveis e inclusivos.

3. Procedimentos metodológicos

O presente relato trata de uma experiência realizada no PIBID durante o ano de 2020 e 2021. Por conta do isolamento social oriundo da pandemia covid 19, ficou inviável realizar as propostas presencialmente, sendo necessário nos adaptarmos remotamente para que o processo de formação dos bolsistas acontecesse.

A coordenação de trabalho, bolsistas PIBID e pós-graduandos, juntamente com as professoras supervisoras e os docentes coordenadores, encontraram-se semanalmente para estudos de textos, elaboração das propostas didáticas e para discussões a respeito do desenvolvimento das propostas de atividades remotas de divulgação científica. As reuniões semanais do programa aconteceram pela plataforma Google Meet. Era necessário manter as atividades e pensar em propostas de divulgações científicas remotamente. E foi exatamente nesse cenário que os bolsistas do PIBID pensaram, planejaram e elaboraram vídeos de experimentos científicos com foco em experimentos científicos inclusivos, ou seja, que fossem acessíveis para todos e todas.

Nas reuniões semanais, além das discussões de textos sobre: divulgação científica, experimentos científicos, ensino por investigação, educação inclusiva e outros temas relacionados a educação, também foram convidadas professoras(es) da educação básica para falarem de sua prática e experiência docente, buscando uma aproximação dos bolsistas com a realidade da escola. Um professor de física, da educação básica, veio dialogar com os bolsistas sobre seu trabalho com experimentos científicos em sala de aula. Contamos também com a participação de uma professora que atua em Sala de Recursos, com alunos cegos. Esses dois encontros foram disparadores para que os nossos bolsistas pensassem na elaboração dos vídeos com experimentos científicos inclusivos. A partir dessa vivência nos inspiramos para pensar e desenvolver experimentos científicos e propostas de divulgação científica inclusiva e, além disso, produzir os vídeos sobre a produção e execução do experimento científico.

Apresentaremos, como exemplos, três experimentos que foram pensados e elaborados nesse contexto. São eles: um Sol tátil, um Mapa tátil com relevo da América do Sul e um submarino, ambos construídos com materiais de fácil acesso e baixo custo, e expressos por uma textura diferente para que quando forem manuseados por deficientes visuais sejam facilite a compreensão.

Descreveremos aqui alguns dos experimentos produzidos que deram origem aos recursos audiovisuais de divulgação científica:

O experimento *Sol tátil* foi pensado e desenvolvido com o intuito de criar um material de estudo de ciências para todos. Sendo construído com materiais de baixo custo e de fácil manuseio, de forma que as próprias crianças possam criar o seu. O sol foi escolhido com o objetivo de desmistificar a ideia de que ele seria uma simples bola de fogo. Com o material de alto relevo podemos identificar, sentir e conhecer cada camada e função do sol, descobrindo suas composições e, acima de tudo, ter um material didático a que todos podem ter acesso e que pode ser utilizado em diferentes atividades tanto na educação formal e como na não formal. Para conhecer melhor o experimento o vídeo está disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=sAMM7FcZ1v8&list=PLoMe0N61M-RUt_SEZ4QK38J6APDsZwrMM&index=9

Figura 1- Experimento: Sol tátil:



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

O *Mapa Tátil do relevo da América do Sul* tem como objetivo demonstrar, de uma maneira palpável (tátil) e concreta, o relevo da América do Sul, contrapondo-se às diversas publicações sobre o assunto, ao tratar o relevo numa perspectiva tridimensional, utilizando-se de diferentes texturas em cada nível de altitude, para que todos possam ver, tocar e participar, sendo assim uma atividade inclusiva. Além disso, foi feito com material de baixo custo, tornando a proposta bastante acessível. A tridimensionalidade do

experimento facilita a explicação e explanação de diversos assuntos para além do relevo como, por exemplo: vegetação, clima relacionado com altitude etc. Segue o vídeo do experimento: https://www.youtube.com/watch?v=pKHXLVEwK1U&list=PLoMe0N61M-RUUt_SEZ4QK38J6APDswwrMM&index=4

Figura 2- Experimento: Mapa Tátil da América do Sul



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

O experimento *Submarino de garrafa PET* foi feito para demonstrar o princípio de funcionamento de um submarino, quando ele está em ação, para descer e subir na água. Abordando o conceito de emergir, submergir e a relação com a medição da pressão atmosférica exercida sobre ele. Visando explicar o conceito de submergir, que é quando o submarino começa a descer, para isso os controladores abrem os lastros, compartimento de reserva para a água e o submarino começa a ficar mais pesado e afundar. Isso acontece pelo aumento de densidade do submarino, ou seja, aumento da sua massa sem alteração do volume. Para emergir, ou seja, subir para a superfície, o processo é o contrário. Os controladores enchem os tanques de lastro de ar e a água começa a sair, assim o submarino vai perdendo massa, mais uma vez com volume constante, tendo então sua densidade diminuída, o que o leva a começar a subir. O experimento reproduz esse processo utilizando uma bexiga, um pedaço de mangueira de plásticos e uma garrafa pet, quando assopramos a bexiga ela infla dentro da garrafa e a água sai e começa o submarino começa a subir. Para conhecer mais sobre o experimento assista o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=o3uEkhi1KHw&list=PLoMe0N61M-RUUt_SEZ4QK38J6APDswwrMM&index=6

Figura 3- Experimento: Submarino de garrafa PET



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

4. Conclusões

Como resultado do processo pudemos observar a continuidade do programa PIBID e da formação dos bolsistas mesmo em tempos de pandemia e isolamento social. Foi possível uma aproximação, ainda que diferenciada, com a realidade da educação básica, através de contato com os professores, de maneira remota. Propiciamos a reflexão sobre a relevância de proposta de divulgação científica e da produção de recursos audiovisuais e experimentos científicos inclusivos. Para, além disso, essa parceria entre os dois programas mostrou, aos futuros professores, a importância da relação entre ciência, educação e sociedade. E tais ações proporcionaram reflexões, por parte dos bolsistas, sobre possíveis práticas e ações pedagógicas que poderão ser implementadas nas escolas futuramente.

Para finalizar destacamos que se faz necessário pensar espaços, atividades, experimentos científicos que contemplem a diversidade presente na escola e na sociedade, garantindo o direito a uma educação de qualidade para todos, contribuindo com o processo de inclusão escola e social seja na educação formal ou não formal.

5. Referências Bibliográficas

AMORIM, V.; VERSOLATO, M. S.; IZIDORO, E. . Divulgação Científica pelo Programa Banca da Ciência no Contexto da Pedagogia no Campus Guarulhos da Unifesp. **Revista do Edicc**, v. 6, p. 375-385, 2020.

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCIA, Carme; FLECHA, Ramón.; RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade de Informação**. São Carlos: Edufscar, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2015.

FREIRE, P. Carta aberta aos professores: ensinar, aprender: a leitura do mundo, leitura da palavra. In: **Estudos avançados**. vol. 15, nº. 42, São Paulo, May/Aug. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 60ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 25ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PIASSI, L. P. de C.; SANTOS, C. De C.; SANTOS, E. I. Ciência e Comunicação: a divulgação científica através de artefatos culturais no projeto 'Banca da Ciência'. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 36., 2013, Manaus, AM. **Anais [...]**. Manaus: Ufam, 2013. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0913-1.pdf> Acesso em: 03 nov. 2021.

PORTO, Cristiane de Magalhães. Um olhar sobre a definição de cultura e de cultura científica. em PORTO, Cristiane; BROTAS, Antonio; BORTOLIERO, Simone (Orgs.). **Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2011.

VERSOLATO, M. S.; GRACIANO, M.; IZIDORO, E. **Divulgação científica e a formação inicial de professores(as): uma experiência no cárcere**. ACTIO, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 1-26, mai./ago. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 05 de nov. de 2021.

REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO EM CURSOS DE LICENCIATURA A PARTIR DO JOGO PRIVILÉGIO BRANCO ADAPTADO AO ENSINO REMOTO

Glaucia M. S. DEGRÈVE, USP

Rosebelly Nunes MARQUES, USP

Andréa SCHMITZ-BOCCIA, USP

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica

glauciams@ffclrp.usp.br

1. Objetivo

Neste trabalho pretende-se apresentar as características e discutir as potencialidades didático-pedagógicas do Jogo Privilégio Branco, adaptado para o ensino remoto, em um curso de formação inicial de professores.

O desenvolvimento humano e a aprendizagem são sempre profundamente dependentes dos contextos em que os indivíduos estão situados, ou seja, dos ambientes físico e social em que vivem, as interações que ali vivenciam e as oportunidades cognitivas que encontram ao longo da vida, desde o nascimento. Sabe-se que a forma como os indivíduos percebem e leem o mundo recebe fortes influências das dimensões social e cultural das experiências vividas. Por sua vez, essas percepções moldam também sua identidade, cujas dimensões são dinâmicas, maleáveis e altamente sensíveis às situações e modos de enxergar a si próprio e de entender o seu papel no mundo. (LAVE; WENGER, 1991; COMMITTEE et al, 2018).

As oportunidades cognitivas recebidas por um indivíduo podem interferir nas suas crenças pessoais sobre sentir-se pertencente ou não a uma dada situação de aprendizagem. Universitários cujos pais não tiveram oportunidade de estudar, por exemplo, podem enxergar fracassos momentâneos (comuns a todos os estudantes universitários) como uma mensagem de não pertencimento. Ameaças de estereótipo como essa podem materializar-se de distintas formas, em relação a questões sociais, econômicas, de gênero, sexualidade, raça, entre outras. (STEELE, 2010; COMMITTEE, 2018)

O aspecto dinâmico da formação identitária permite inferir que a reflexão sobre o desenvolvimento de sua própria identidade e aprendizagem poderá levar o indivíduo a ser mais capaz de intervir na forma como se enxerga e se posiciona no mundo, e nas

expectativas de sucesso que enxerga para si mesmo, o que implica também em aumento da motivação.

O uso de atividades metacognitivas com professores em formação, portanto, parece ser um forte aliado para o seu desenvolvimento cognitivo e identitário. Por meio da metacognição, pode-se ampliar a capacidade de reflexão e monitoramento de seus próprios processos cognitivos, gerando também mais oportunidades para que, ao perceberem-se melhor e ao compreenderem melhor seus próprios contextos de formação, possam fortalecer também sua aprendizagem profissional, já que poderão também ampliar as perspectivas de leitura do mundo de seus futuros alunos.

2. Desenvolvimento

Este relato refere-se a uma atividade que foi desenvolvida em uma disciplina optativa para licenciandos em química e em ciências agrárias e biológicas que tem por objetivos introduzir os alunos na problemática contemporânea do multiculturalismo no Ensino de Ciências e sensibilizá-los para o papel da instituição escolar na produção e reprodução de preconceitos e discriminações. A disciplina, oferecida no segundo semestre de 2021 de forma inédita por duas professoras de diferentes campi de uma universidade pública paulista, se insere em um projeto de Consórcios Acadêmicos para a Excelência do Ensino de Graduação (CAEG), no âmbito de sua Pró-Reitoria de Graduação.

A atividade em questão envolve a aplicação, em uma das primeiras aulas da disciplina, de uma dinâmica denominada “Jogo do Privilégio Branco”ⁱ, adaptada ao formato remoto a partir dos cartões apresentados nas Figuras 1 e 2. Em seus grupos, cada aluno respondia as questões propostas e obtinha uma pontuação. Esses cartões foram inspirados nos aprendizados e vivências das autoras no curso de Formação para Formadores do Programa de Especialização Docente - PED Brasil.

Figura 1 – Cartão correspondente à descrição da Atividade 1.

CARTÃO DA ATIVIDADE 1
30 minutos

Jogo do Privilégio Branco adaptado ao formato remoto

Em seu grupo:

- Atribuem papéis para cada um dos integrantes do grupo, de acordo com a ficha anexa.
- Cada integrante deverá responder as perguntas do jogo, atribuindo a pontuação **+1** para cada passo para frente e a pontuação **-1** para cada passo para trás. Ao final deverá somar e obter a pontuação total.
- Discutam as pontuações obtidas por cada integrante do grupo. E a pontuação do grupo.

Produção do grupo:

- Somatória da pontuação do grupo.
- Elaboração de uma nova pergunta para o Jogo do Privilégio Branco.
- Postar a pontuação e a pergunta no jamboard criado durante a aula

Figura 2 - Questões relativas ao Jogo Privilégio Branco.

CARTÃO DA ATIVIDADE 1

Perguntas Jogo do Privilégio Branco:

1. Se sua família esteve presente em sua infância e adolescência, dê um passo para frente.
2. Se ganhou mesada durante sua infância ou adolescência, dê um passo para frente.
3. Se sua casa já encheu de água ou se já perdeu algum bem por morar em área de risco, dê um passo para trás.
4. Se já estudou em instituição pública durante o ensino básico, fundamental ou médio, dê um passo para trás.
5. Se você teve problemas em fazer amigos na escola ou arranjar emprego em função da sua raça, dê um passo para trás.
6. Se já ouviu piadas por conta da cor da sua pele ou tipo de cabelo, dê um passo para trás.
7. Se você teve babá, empregada ou diarista em sua casa, dê um passo para frente.
8. Se você pode manifestar carinho e afeto pelo seu par romântico em público sem medo de represália, ridicularização ou violência, dê um passo para frente.
9. Se foi diagnosticado por alguma deficiência física ou mental, dê um passo para trás.
10. Se tem sua liberdade de ir e vir sem medo de sofrer abuso ou violência sexual, dê um passo para frente.

Foi também proposto, de acordo com Cohen e Lotan (2017), a divisão de papéis nos grupos que seriam formados (facilitador, controlador do tempo, redator e harmonizador) e apresentadas normas e habilidades que seriam importantes para a realização do trabalho coletivo (todos devem ter oportunidade de expressar suas opiniões; todos devem respeitar as opiniões dos outros membros do grupo; o grupo só termina quando todos terminam; ninguém tem todas as habilidades, todos temos ao menos uma). Essas instruções encontram-se detalhadas na Figura 3.

Figura 3 - Instruções para distribuição de papéis e trabalho nos grupos.

DISTRIBUIÇÃO DE PAPÉIS (Ordem alfabética A → Z)

Facilitador

Garantir que todos entenderam e têm acesso à tarefa.
Atentar-se ao que os outros precisam.

Controlador do Tempo

Combinar os tempos com seu grupo e ficar atento ao relógio. Alertar o grupo caso os turnos de fala estejam muito longos.

Harmonizador

Garantir que as contribuições de todos estão sendo ouvidas e consideradas. Mediar desentendimentos e construir pontes.

Redator/Relator *2 integrantes

Garantir que as ideias de todos estão representadas no produto final.

No trabalho coletivo

- Todos devem ter oportunidade de expressar suas opiniões
- Todos devem respeitar as opiniões dos outros membros do grupo
- A atividade só termina quando todos terminam.

Lembrem-se: Ninguém tem todas as habilidades. Todos temos ao menos uma!

Após a apresentação e explicação dos cartões de atividades e da distribuição de papéis nos grupos, os vinte e sete licenciandos foram divididos em seis grupos de quatro alunos e um grupo de três, na própria sala do Google Meet. Os grupos trabalharam juntos por meia hora e postaram suas pontuações e a questão proposta no Jamboard criado no Google Meet. Durante essa atividade, as professoras e monitoras acompanharam as discussões nos grupos e as postagens no Jamboard. Em seguida, mediaram a apresentação e discussão dos trabalhos dos grupos.

3. Resultados

Na apresentação da discussão efetuada no âmbito de cada grupo, os relatores comentaram inicialmente as pontuações individuais e seu impacto na somatória final e o quanto essa pontuação reflete a trajetória de cada um. No geral, observaram que as maiores pontuações foram obtidas por alunos homens, brancos, de famílias de classe média e as menores por alunas negras e de famílias de baixa renda.

A maioria dos estudantes pontuaram que as respostas às questões permitiram que os integrantes dos grupos fossem tendo consciência das situações de preconceito vivenciadas em suas vidas, principalmente de raça ou de gênero, e das vantagens raciais e distribuição de privilégios na sociedade e o sentimento inspirado por essas constatações. Vários se surpreenderam ao perceber que possuem características que facilitam sua “caminhada pela vida”.

Eles também debateram questões relacionadas aos rótulos negativos usados contra mulheres, negros, homossexuais, pessoas com deficiência e como as desigualdades podem ser concretizar em desvantagens em vários aspectos da vida de uma pessoa. Questionaram ainda a meritocracia, principalmente em relação ao vestibular e à vida acadêmica e concluíram que, quase sempre, a concorrência não é justa. Alguns mencionaram a necessidade de uma luta por igualdade por parte de todos, inclusive pelos mais favorecidos.

No Quadro 1 podem ser observadas as novas questões propostas pelos grupos. A maioria deles optou por questões que pontuam as desigualdades vivenciadas no dia a dia, apesar de três grupos terem destacados privilégios em suas perguntas.

De forma geral, a maioria percebeu, a partir da atividade, o quanto a discriminação, a segregação e o racismo ainda estão presentes no cotidiano e na sociedade e que os privilégios não são apenas uma invenção contemporânea.

Quadro 1 - Questões propostas por cada grupo de trabalho.

Grupo	Questão elaborada
1	Se você já foi perseguido no supermercado por sua aparência, dê um passo para trás.
2	Se você já sofreu alguma violência física ou psicológica, tanto em casa quanto na escola, dê um passo para trás.
3	Se você já sofreu discriminação por sua orientação sexual, dê um passo para trás.
4	Se você nunca precisou trabalhar para ajudar a sustentar sua casa, dê um passo para frente.
5	Se você nunca precisou trabalhar antes dos 18 anos, dê um passo para frente.
6	Se você se sente representado pelo seu corpo na mídia e em campanhas publicitárias, dê um passo para frente.
7	Se você já teve que renunciar a algum "conforto" para poder guardar dinheiro para comer, dê um passo para trás.

4. Conclusões

A dinâmica realizada possibilitou a reflexão em diferentes dimensões reflexivas e metacognitivas. Em primeiro lugar, os alunos (futuros professores) puderam refletir, tanto individualmente como de forma coletiva, sobre as questões propostas, praticando a empatia e o olhar para novas perspectivas sociais e culturais, também para questões relacionadas às desigualdades étnico-raciais, socioeconômicas e territoriais que contribuíram para a sua própria formação identitária como sujeito social e a de seus colegas.

Para as docentes facilitadoras da atividade, sua realização proporcionou uma maior consciência metacognitiva, ao refletirem sobre as possibilidades de mudança de expectativas pessoais.

Além das implicações teóricas e práticas já configuradas neste relato, a atividade discutida contribuiu para a problematização e reflexão acerca da formação de professores para o enfrentamento das questões étnico-raciais, uma vez que buscar descolonizar o pensamento, problematizar as ideologias presentes nos artefatos culturais materiais, apontar ambivalências, explicitar controvérsias e desafiar consensos provocam e deslocam os envolvidos de suas zonas de conforto.

Outrossim, os questionamentos das professoras acerca das bases econômicas e filosóficas da modernidade propiciou que os estudantes refletissem sobre alguns de seus aspectos mais problemáticos, que permanecem na contemporaneidade, como o

estabelecimento de relações assimétricas de poder e a construção de hierarquias que levam a desigualdades e à subalternidade dos povos e das ideias. Instigaram ainda a reflexão sobre o papel desempenhado pela ciência como elemento central da modernidade e do Ensino em Ciências na educação das relações étnico-raciais, aspectos que foram amplamente abordados ao longo das demais aulas da disciplina em questão.

5. Referências

COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. 3a edição. Porto Alegre: Penso, 2017.

COMMITTEE ON HOW PEOPLE LEARN II: THE SCIENCE AND PRACTICE OF LEARNING et al. **How People Learn II**: Learners, Contexts, and Cultures. Washington, D.C.: National Academies Press, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.17226/24783>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

STEELE, Claude. In the air between us: stereotypes, identity, and achievement. In: MARKUS, H.R. and MOYA, P. M. L. (eds). **Doing race**: 21 Essays for the 21st Century. New York: Norton & Company, Inc., 2010.

ⁱ Em sua versão presencial, o Jogo do Privilégio Branco, desenvolvido pelo Instituto Identidades do Brasil (ID_BR), envolve uma dinâmica na qual os participantes são colocados lado a lado e se movem de acordo com suas histórias de vida, a partir de algumas perguntas. Em geral, um passo à frente é dado por quem viveu experiências consideradas “normais” e, para trás, por quem passou por certas dificuldades.

SAPONIFICAÇÃO: ENSINO DE BIOLOGIA E QUÍMICA APARTIR DE UMA PRÁTICA PROBLEMATIZADORA

Diana de Lima RAMOS, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Rafaela de Genaro MAURANO, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Mariana Vaini MARQUES, Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Bernadete BENETTI, Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Eixo 01: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica
Agência Financiadora: PIBID/ CAPES
diana.ramos@unesp.br

Resumo

O presente relato apresenta uma experiência didática aplicada em uma escola pública estadual de Ensino Médio do município de Rio Claro (Estado de São Paulo), na disciplina de Química, por meio da atuação de estudantes do curso de Ciências Biológicas da UNESP, campus de Rio Claro, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPEs). A atividade relatada buscou promover a interdisciplinaridade entre a Química e a Biologia por meio do uso de uma atividade prática sob uma perspectiva problematizadora, de maneira a estabelecer conexões entre o conhecimento cotidiano dos alunos e o saber científico. Sendo assim a atividade foi desenvolvida em duas oportunidades de aplicação, nas quais em uma primeira etapa os alunos realizaram a atividade prática de saponificação, guiados por questões disparadoras, tendo como ponto de partida um trecho de um episódio de animação de uma série da televisão. Os alunos desenvolveram a atividade com base em uma problemática proposta, que era como ajudar o personagem principal a limpar seu *shorts* especial. Após a prática realizada os alunos se engajaram na resolução da problemática além de refletirem sobre os conceitos envolvidos no processo de saponificação. Dessa forma, a atividade desenvolvida contribuiu na aproximação de conceitos científicos, além de fomentar a formação docente dos bolsistas envolvidos por meio de reflexões sobre o papel da experimentação no ensino de Ciências e Biologia. As atividades relatadas neste trabalho permitiram uma melhor compreensão entre o conhecimento científico e o cotidiano, evidenciando que ações educativas realizadas de maneira contextualizada e com o incentivo à participação do aluno são elementos que auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Formação de professores; Práticas Educativas.

SAPONIFICATION: TEACHING BIOLOGY AND CHEMISTRY FROM A PROBLEMATIZING PRACTICE

Abstract

The present report presents a didactic experience applied in a state public high school in the municipality of Rio Claro (State of São Paulo), in the discipline of Chemistry, through the performance of students of the Biological Sciences course of UNESP, Rio Claro campus, members of the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching (PIBID-CAPEs). The experiment reported sought to promote interdisciplinarity between chemistry and biology using a practical activity under a problematizing perspective, to establish connections between the students' everyday and scientific knowledge. Thus, the experiment was developed in two opportunities. In the first stage the students performed a practical activity of saponification, guided by triggering questions, taking as a starting point an excerpt from an animated episode of a television series. The students developed the experiment based on a proposed problem, which was how to help the main character to clean his special shorts. After the practice, the students engaged themselves in solving the problem, besides reflecting on the concepts involved in the saponification process. Thus, the experiment contributed to the approach of scientific concepts, in addition to fostering the teaching education of the scholars involved through reflections on the role of experimentation in science and biology teaching. The experiments reported in this paper allowed a better understanding between scientific knowledge and everyday life, showing that educational activities carried out in a contextualized way and with the encouragement of student participation are elements that help in the processes of teaching and learning.

Keywords: Science Teaching; Teacher Training; Educational Practices.

1. Introdução

A temática de saponificação sob uma perspectiva problematizadora e reflexiva se apresenta como uma maneira prática de aplicação de conhecimentos, de forma a desenvolver a habilidade crítica dos alunos por meio da oportunidade de interagir com elementos do dia a dia conforme a óptica científica.

A reação de saponificação envolve conceitos da Química Orgânica bem como da Biologia para entendimento, ocorrendo a partir do aquecimento de um ácido graxo e uma base forte por meio do processo de hidrólise, de modo a produzir glicerol e sal de ácido graxo (BARBOSA, 2011). As moléculas do sabão são caracterizadas por serem anfóteras, isto é, possuem características hidrofílicas e hidrofóbicas podendo formar conformações denominadas de micelas. Essa propriedade pode ser exemplificada pela membrana plasmática, de forma que em uma atividade de ensino pode interligar conceitos das disciplinas de Biologia e de Química.

A atividade descrita neste relato procurou explorar o uso de metodologias diversificadas incentivando a participação dos alunos nos processos ensino-aprendizagem, por meio de uma atividade prática, envolvendo a produção de sabão

(Saponificação), buscando aproximar os conhecimentos prévios dos participantes aos conceitos científicos relacionados ao tema.

É comum que os alunos cheguem à sala de aula com noções e conceitos muitas vezes ligados ao senso comum, de forma que quando são apresentados aos conceitos científicos, encontram dificuldades em associar tais conceitos às explicações que trazem do cotidiano, pois a concepção prévia de um determinado fenômeno parece fazer sentido a eles (SCHNETZLER; ARAGÃO, 1995).

Em relação ao Ensino de Ciências, a abordagem das aulas expositivas além de não despertar interesse nos alunos, muitas vezes carece de associações com o cotidiano, tornando difícil a abstração daquele conhecimento justamente pela falta de conexão com o dia a dia que permita a aplicação daquele saber (SANTOS *et al.*, 2013). Dessa forma a atividade apresentada neste relato teve por objetivos:

- Elaborar uma atividade prática com características de investigação;
- Possibilitar o entendimento da reação de saponificação e elucidar a capacidade de limpeza presente no sabão, por meio do estudo das substâncias presentes em sua composição. Além de apresentar uma alternativa sustentável com o aproveitamento do óleo de cozinha usado.

2. Local de realização e participantes:

A atividade foi elaborada e implementada por futuros professores integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência¹ (PIBID) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Campus de Rio Claro. A aplicação se deu na escola parceira do projeto, uma escola de Rede Pública Estadual com três turmas de alunos da primeira série do Ensino Médio na disciplina de Química, com o professor supervisor no subprojeto PIBID e professor de Biologia na escola.

3. Metodologia

A atividade foi composta por três etapas, sendo elas: a proposição do problema inicial, a prática de saponificação e a sistematização por meio de aulas expositivas dialogadas. Para a realização da prática foram utilizados recursos fornecidos e arrecadados pela escola parceira, bem como equipamentos presentes no Laboratório Didático de Química e Biologia da escola.

4. Desenvolvimento

- Teste do experimento:

Antes da aplicação do plano de aula, testamos, com uma semana de antecedência, o experimento didático. Para o teste, todos os bolsistas, bem como a professora- coordenadora e o professor supervisor se reuniram no laboratório da escola para a execução da parte prática. Ainda nesse dia de testes, verificamos se os equipamentos de segurança existentes eram suficientes e se poderiam ser utilizados pelos alunos, bem como os demais materiais necessários para o desenvolvimento correto do experimento (Foto 1).

Foto 1: Bolsistas PIBID fazem teste da saponificação.



Fonte: As autoras.

Com o sucesso dos testes, o professor supervisor solicitou à Associação de Pais a contribuição de caixas vazias de leite ou suco (para depositar o sabão para secagem) e óleo usado para realização da atividade. A arrecadação dos materiais mobilizou todas as salas que participaram do experimento a ser realizado, de forma a obter o material necessário para produção do sabão.

- Aulas: prática e expositiva:

A aula foi realizada em diferentes turmas, iniciando com um trecho do episódio “Gangorras da Revolução” de uma animação chamada *Irmão do Jorel*, uma série brasileira em desenho animado criada por Juliano Enrico em 2014, em que o personagem principal usa seu precioso Short Camuflado Série Especial Steve Magal, que não pode ser danificado de jeito nenhum, mas ele acaba sujando. Depois da exibição do trecho, perguntamos para os alunos: “Como podemos ajudar o Irmão do Jorel a limpar o seu shortespecial?” e, conforme recebemos respostas, continuamos a

discussão até que obtivemos respostas que incluíam “sabão”. Questionamos se algum dos alunos já tinham feito sabão, se sabiam como era feito ou mesmo se alguém da família já tinha feito. Após esse momento de conversa, no qual recolhemos suas impressões e relatos, partimos para prática.

Primeiramente foi feita a leitura do roteiro com os alunos enfatizando a importância do uso dos equipamentos de proteção, sempre reiterando as medidas de segurança, levando em consideração o uso de soda cáustica.

Esquentamos a água no destilador para os alunos diluírem a soda cáustica, com nossa orientação e supervisão. Logo em seguida o óleo usado foi adicionado e os alunos foram orientados a mexer a mistura até atingir a consistência desejada (Foto 2).

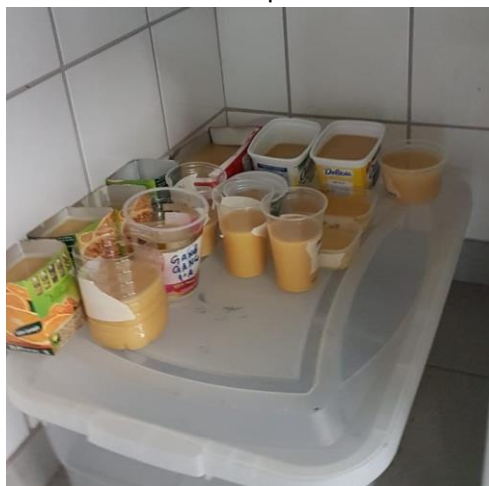
Foto 2: Estudantes do Ensino Médio realizaram a mistura dos componentes em local seguro, com luvas, aventais, óculos de proteção e máscara.



Fonte: As autoras.

Fornecemos também algumas essências e corantes para quem se interessasse em usar. Todos os alunos participaram de forma segura e todas as misturas de saponificação foram obtidas, de forma que o experimento teve sucesso nesta etapa, ficando o produto em repouso em um local seguro e arejado. Na semana seguinte, os alunos puderam conferir o resultado, mesmo que ainda precisasse de descanso para o sabão solidificar completamente (Foto 3).

Foto 3: Potes de sabão em processo de solidificação

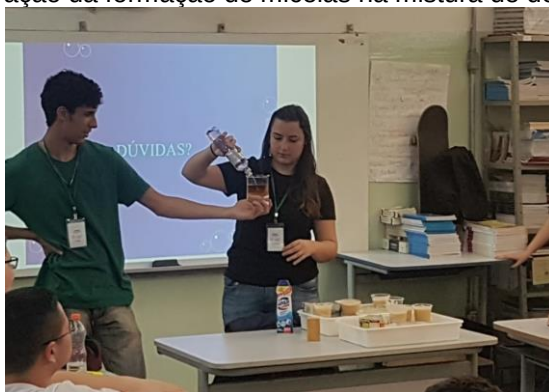


Fonte: As autoras.

Tendo o resultado do processo de saponificação, na aula seguinte iniciamos a conversa trazendo situações diversas a respeito da atividade de lavar louças, onde o uso do sabão é notório. Foi perguntado aos alunos se apenas água é capaz de remover completamente a sujeira. A partir de suas observações percebeu-se que consideram o sabão como parte essencial da limpeza. Assim introduzimos uma outra pergunta para instigá-los: “Se usamos óleo para fazer o sabão, como o óleo limpa óleo?”.

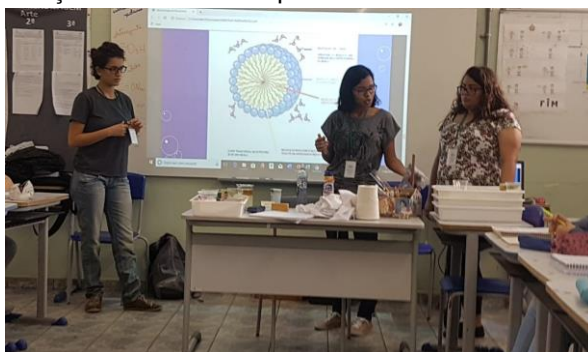
Com o auxílio de slides, explicamos alguns conceitos químicos para a possível resolução. Além disso, abordamos a história da saponificação, explicando sobre lipídios; polaridade, tensão superficial, sobre a reação de saponificação e a formação de micelas. Ao final da explicação e consequente resolução da pergunta foram expostos alguns tipos diferentes de sabões para reflexão acerca de sua composição, assim como semelhanças e diferenças quanto ao sabão produzido por eles. (Fotos 4 e 5).

Foto 4: Demonstração da formação de micelas na mistura de detergente e óleo.



Fonte: As autoras.

Foto 5: Apresentação de diferentes tipos de sabões e da estrutura das micelas.



Fonte: As autoras.

As atividades relatadas neste trabalho evidenciam que o ensino realizado de maneira contextualizada e com a participação do aluno auxilia no processo de aprendizagem, permitindo uma melhor compreensão entre o conhecimento científico e o cotidiano (ARAÚJO *et al.*, 2018).

Ao estimular o aluno a assumir atitudes típicas do fazer científico como a observação, reflexão, indagação e relato das descobertas (BATISTA & SILVA, 2018) cria-se um ambiente adequado para estabelecer conexões entre o saber acadêmico e a realidade dos alunos.

Gil Perez e Castro (1996) sugerem que, em uma atividade investigativa, é necessário apresentar uma situação problema com um nível de dificuldade apropriado para o momento de desenvolvimento. Dessa forma, os alunos podem, diante de incentivos, refletir sobre os interesses e possíveis soluções, o que dá sentido à atividade em questão, evitando que o estudo seja descontextualizado e socialmente neutro, de forma que as análises qualitativas e significativas ajudem a compreender e limitar as situações levantadas (à luz do conhecimento disponível, o interesse do problema etc), além de fazer perguntas operacionais sobre o que se busca.

5. Considerações Finais

Os alunos demonstraram muito apreço pelo material que eles mesmos produziram e, como participaram de todo processo desde a situação problema, arrecadação de material e sua produção, esses fatores parecem ter intensificado o interesse pela atividade. Muitos relataram inicialmente que seus parentes já haviam produzido sabão, mas que não imaginavam que “seria tão fácil” e conseguiram fazer paralelos com outras “receitas de sabão” de seus familiares.

A oportunidade de manipular os materiais necessários, para a realização da atividade prática, também se mostrou um importante fator para o interesse dos estudantes na resolução dos questionamentos propostos durante o seu desenvolvimento, trazendo reflexões sobre a composição química do sabão e suas propriedades e o porquê limpava o shorts do irmão de Jorel. Após essas reflexões, esclarecemos as reações que ocorreram durante a formação do sabão e após seu uso, utilizando diferentes tipos de sabão e seus modos de ação. Como utilizamos óleo trazido pelos próprios alunos para o experimento, foi possível discutir também a sustentabilidade desse processo. A produção do sabão embarra instigou os alunos na busca de compreensão sobre como seriam produzidos sabão em pó, detergente e outros produtos de limpeza.

De modo geral a atividade contribuiu de forma significativa para os bolsistas do PIBID Biologia, pois acrescentou e possibilitou diferentes abordagens que

enriqueceram nossa formação enquanto docentes. Possibilitou, também, discussões importantes entre os integrantes do subprojeto sobre como atividades experimentais e de cunho problematizador podem contribuir para a aproximação de conceitos científicos com situações presentes no cotidiano, proporcionando uma aprendizagem que integra atividades teóricas e práticas, além de proporcionar e valorizar a autonomia e responsabilidade do aluno.

Referências

ARAÚJO, R. J. C.; OLIVEIRA, J. B. C.; TARGINO, V. A.; QUIRINO, M. R. Reação de Saponificação: Ensino da Química contextualizada experimental no estudo dos lipídios. Anais. **V Congresso Nacional de Educação**. 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA16_ID6267_15092018080338.pdf. Acessado em: 15 set. 2021.

BARBOSA, Luiz de Cláudio de Almeida. **Introdução à química orgânica**. São Paulo: Pretice Hall, 2011.

BATISTA, R. F. M.; SILVA, C. C. A abordagem histórico-investigativa no ensino de Ciências. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.32, nº 94, set./dez. 2018.

GANGORRAS DA REVOLUÇÃO. In: Irmão do Jorel [Seriado]. Criação de Juliano Enrico. Brasil, 2014. 11 min, son., color. Temporada 1, episódio 02. Produtora: Cartoon Network (Brasil), TV Quase e Copa Studio.

GIL PEREZ, D. VALDES CASTRO, P. La orientación de las prácticas de laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo. **Enseñanza de las ciencias**, v. 14, n. 2, 1996.

SANTOS, A. H.; SANTOS, H. M. N.; JUNIOR, B. S.; SOUZA, I. S.; FARIA, T. L. As dificuldades enfrentadas para o Ensino de Ciências Naturais em escolas municipais do sul do Sergipe e o processo de formação continuada. **XI Congresso Nacional de Educação: EDUCERE**. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/9474_6573.pdf. Acessado em: 15 set. 2021.

SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o Ensino de Química. **Química Nova na Escola**. n. 1, maio, 1995. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc01/pesquisa.pdf>. Acesso: 15 set. 2021.

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de perfeccionamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem objetivo de promover a graduandos de Licenciatura uma integração com a escola de educação básica, de modo a aperfeiçoar a formação docente por meio de uma relação mais próxima ao ambiente escolar.